

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

**O Ensino de História para as séries iniciais
sob enfoque das datas cívicas.**

JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA

1858

Leah
(s. 15)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Centro de Documentação e Pesquisa em
História - CDHIS
Campus Stª Mônica - Bloco 1Q (Antigo Mineirão)
Av. Universitária S/Nº
Cep 38400-902 - Uberlândia - M. G. - Brasil

JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA

**O Ensino de História para as séries iniciais
sob enfoque das datas cívicas.**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em História, do Instituto de
História da Universidade Federal de
Uberlândia, como exigência parcial
para obtenção do título de Bacharel em
História, sob a orientação da Prof. Ms.
Alexia Pádua Franco.

Uberlândia, dezembro de 2003

JACQUELINE APARECIDA MENDONÇA

**O Ensino de História para as séries iniciais
sob enfoque das datas cívicas.**

BANCA EXAMINADORA

Professora Ms. Alexia Pádua Franco (ESEBA/UFU)

Professora Ms. Sandra Cristina Fagundes de Lima (FACED/UFU)

Professora Ms. Sheille Soares de Freitas Batista (INHIS/UFU)

Uberlândia, 19 de dezembro de 2003.

...Vamos celebrar nosso governo
e nosso Estado, que não é nação
celebrar a juventude sem escola
as crianças mortas
celebrar nossa desunião...
Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
...Vamos celebrar os preconceitos
o voto dos analfabetos...
o trabalho escravo
nosso pequeno universo...
Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos...
Vamos cantar juntos o Hino Nacional
(a lágrima é verdadeira)...
Vamos festejar a violência
E esquecer nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem direito a nada...
Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão...
Nosso futuro recomeça:
Venha, que o que vem é perfeição.

RENATO RUSSO, 1993

Por Deus... através dos pais... o apoio dos
amigos e a compreensão de Elísio.

AGRADECIMENTOS

Às escolas que apesar de passarem por tantos problemas diários, aceitaram mais um: uma pesquisadora. Às professoras, coordenadoras e alunos que contribuíram com idéias, apontando dificuldades e aos últimos que emprestaram-me seus cadernos: “jeito de fazer e entender história”. E especialmente, à minha orientadora que deixou-me fazer parte de sua vida e à minha, legou conhecimento, disponibilidade e total segurança.

Sumário

Introdução-----	9
Capítulo 1.. Ensino de História – difusão das datas cívicas e a construção da memória nacional	
1.1..A construção da memória histórica e da identidade nacional ---	15
1.2.. A presença das datas cívicas no ambiente escolar: os Estudos Sociais no currículo e na prática pedagógica-----	25
1.3.. Datas Cívicas no ensino de História: manipulação da memória histórica e exaltação dos heróis.-----	30
1.4.. As datas cívicas e as diferentes concepções de história e ensino.-----	34
Capítulo 2.. As datas cívicas na década de 1970 – sua inserção nos programas oficiais e seu significado na prática pedagógica	
2.1.. Programas da década de 1970-----	39
2.2.. As datas cívicas - reelaboração de experiências vividas	
Capítulo 3.. As datas cívicas no século XXI-----	56
Considerações Finais-----	68
Bibliografia-----	72
Anexos -----	75

INTRODUÇÃO

As preocupações mais comuns acerca do ensino de história, tais como currículos, material didático, cidadania, formação docente, entre outras, têm sido freqüentemente discutidas e analisadas em encontros de abrangência nacional, como os Congressos da ANPUH, em artigos publicados por revistas desta área específica¹, e também nos cursos de graduação em História.

NUNES (1996, p.17-22), ao fazer um trabalho sobre o número de dissertações e teses com temas referentes à educação entre 1984 a 1989, constatou que de um total de 1.729 pesquisas realizadas em todas universidades do Brasil, somente treze se referiam ao ensino de História, levando-a a concluir que nesta área a produção de trabalhos ainda é reduzida. Com certeza, estes números tão reduzidos dos trabalhos sobre educação histórica têm sofrido alterações significativas, visto que estão sendo colocados cada vez mais novos desafios e perspectivas para o ensino, inclusive de história.

No entanto, observando estas produções e minha trajetória no curso de Graduação de História, percebi que ainda sinto falta do estudo mais aprofundado de algumas questões. 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 tivesse vivido e aprendido antes desta fase escolar, não fosse da responsabilidade do professor que faz curso de História. Mas, embora não faça parte das preocupações e objetivos desse curso², o ensino de história nas séries iniciais 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. Se durante o curso ouvi muitas dessas críticas, poucas e posso até afirmar que nenhuma tentativa ou sequer hipóteses para alterar esta situação foram discutidas, exceto no

¹ Cadernos de História, Uberlândia; Anais dos Encontros Perspectivas do Ensino de História; Jornal Bolando Aulas de História, Santos: São Paulo; Revista Brasileira de História, São Paulo; Anais dos Congressos da ANPUH

² Em geral, o ensino de História para as séries iniciais é ministrado por professores polivalentes cuja formação advém do Magistério, na sua maioria a nível de segundo grau, ou do curso de Pedagogia, por intermédio de algumas disciplinas, tais como Metodologia do Ensino de História. Recentemente há uma outra formação que concede habilitação para este ensino referente ao Magistério Superior oferecido pelas Universidades particulares, principalmente após a existência de uma lei que exigiria curso superior para professores deste período em questão. Este dado levou-me a refletir sobre a distância que há entre os profissionais da História,

momento em que desenvolvi este trabalho e pude, em alguns raros momentos, ver alguns colegas de faculdade tomarem conhecimento da realidade do ensino de história para este período em questão, através dos relatos sobre os estágios em Prática de Ensino I e II. É curioso observar que num total de aproximadamente setenta alunos, em média oito alunos se interessaram pelo ensino de história para as séries iniciais, sendo que alguns fizeram esta escolha para fugirem das dificuldades do horário noturno.

Durante os relatos sobre a experiência vivida no estágio, foi interessante perceber que embora fossem diferentes os problemas vivenciados nas séries iniciais, em que se tem normalmente um professor sem habilitação em História e com uma série de dificuldades características deste período escolar, muitos aspectos destes problemas coincidiam com a realidade de 5^a a 8^a séries, mesmo tendo, nesta fase, professores habilitados: a presença de uma concepção tradicional de história, aulas expositivas enfadonhas, entre outros. Quando relatei minha experiência 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 Compacto, indagou-me sobre a possibilidade e até mesmo a validade de se ensinar história para crianças de 1^a a 4^a séries. O questionamento deste colega é significativo, pois revela em geral a visão que têm os “futuros professores” sobre esta realidade tão próxima e fundamental para o ensino que estes assumirão.

Nestes cinco anos de graduação o que mais me chamou a atenção na postura acadêmica do curso, foi a indiferença mantida diante da história ensinada nas séries iniciais, pois durante os meus oito anos de docência para essas séries, principalmente após ingressar no curso de história, nada me incomodou tanto quanto a forma com que as crianças entram em contato pela primeira vez com o ensino de história. Na maioria das vezes, esta História não tem significado para a vida destas crianças, pois além de ser transmitida como um conhecimento pronto, acabado e sem relação com o presente, trata-se de uma narração de fatos gloriosos, devidamente registrados, cujos personagens não vivem conflitos ou contradições, não manifestam medo ou vacilam, sendo quase sempre pessoas de origem política ou social destacada, dando a impressão de que somente elas fazem história. Assim, além de tornar secundária a participação de outros personagens; ou seja, sujeitos históricos ligados às classes populares, exclui da História o sentido real que a vida

historiadores, e os cursos de formação de professores para esta fase escolar, o que dificulta que estes

humana possui, como as contradições, erros, medos, angústias, as desigualdades sociais e culturais, as quais os próprios alunos vivenciam. Desta forma, através das datas cívicas, a História perde seu principal objetivo de levar os alunos a analisarem os processos históricos, e não somente os fatos políticos-institucionais, nos quais os principais personagens foram homens e mulheres reais, e não “super-heróis”, que através de relações diversas conflituosas e contraditórias, e não uniformes e harmônicas, construíram suas vivências e experiências.

A partir desta constatação, passei a indagar se seria possível alterar esta situação e como isto poderia ocorrer. Neste estudo que realizei, não optei por apresentar uma proposta para solucionar tal questão, pois não acredito que haja uma só possibilidade, mas sim várias, que inclusive não se constituem como novidade da minha pesquisa, visto que há alguns trabalhos que já apontaram questões pertinentes para encaminhar possíveis alterações desta realidade em questão. Desta forma, a partir das discussões feitas neste trabalho, esta monografia analisa 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 deste ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professores de História graduados ou em processo de graduação. Também procura, ao final, responder à uma questão que está muito presente nos debates dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: o ensino das datas cívicas deve ser eliminado totalmente ou há outras alternativas para ele, norteadas por uma visão histórica mais crítica?

Elegi algumas referências teóricas (FERRO, LE GOFF, FONSECA, NUNES, BITTENCOURT) que contribuíram para a constituição e contextualização do meu objeto de pesquisa, ao discutirem como, desde fins do século XIX, as datas cívicas, veiculadas e comemoradas dentro e fora da escola e das salas de aula, foram construções, não somente do professor em sala de aula, como também do poder governamental afim de institucionalizar e, assim, reforçar a memória nacional de um passado único marcado pela coesão nacional e feitos da elite - os heróis. Essas “tradições nacionais” difundidas pela História fizeram-me refletir sobre os critérios que fazem alguns acontecimentos serem (re)lembrados e comemorados em detrimento de tantos outros, assim como sua

profissionais polivalentes tenham uma formação mais aprofundada e crítica sobre a História ensinada.

consequência, principalmente quando essa difusão se dá numa fase escolar em que crianças de sete a dez anos estariam formando sua concepção de mundo, homem, sujeito social, enfim, de história. A discussão deste referencial foi feita no capítulo 1 da monografia, onde, antes de levantar discussões sobre o ensino de História propriamente dito, achei viável e, ao mesmo tempo, extremamente necessário abordar a relação existente entre História e Memória, através de uma análise teórica sobre estes conceitos, tendo como referência alguns autores como NÓE (2000), FONTANA (1998), LE GOFF (1984) entre outros. Por meio das discussões destes autores foi possível perceber como o ensino de História, se constituiu como um dos espaços privilegiado para construção e perpetuação de uma identidade nacional que viesse a colaborar com o projeto político – institucional vigente, conforme o período em questão.

Desta maneira, recuperei, ainda no primeiro capítulo da monografia, algumas discussões sobre o ensino de história para as primeiras séries do ensino fundamental sob enfoque das datas cívicas ou comemorativas, analisando como houve historicamente a institucionalização destas no currículo e fora dele, quando elas passam a compor o calendário escolar e questionando qual a concepção de história que estava por trás deste ensino.

No segundo capítulo, discuti como algumas professoras vivenciaram esta realidade que persiste até os dias atuais, entrevistando duas delas que trabalharam com as datas cívicas na década de 70, na cidade de Uberlândia, em escolas públicas. A opção por este período se justifica pelo fato que em 1971, com a lei n.5.692, o ensino de Estudos Sociais é institucionalizado, reforçando a Educação Moral e Cívica, à medida que os conteúdos de História e Geografia vão sendo simplificados e esvaziados. Além das entrevistas, procurei, nas escolas da cidade, programas deste período que provavelmente norteariam o trabalho dos professores que se dedicavam ao referido ensino. Entre as poucas escolas que se dispuseram a me atender, apenas duas tinham em seus arquivos os programas de ensino que eu procurava, dos quais um era de Minas Gerais, referente ao governo de Rondon Pacheco³ e o outro era de São Paulo⁴, aparentemente de 1976. Mesmo sendo este último programa de

³ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Programa de Ensino do Primeiro Grau - Estudos Sociais. Belo Horizonte.

⁴ BPB LIVRO DE TÉCNICAS DE ENSINO. Nova Edição Pedagógica Brasileira. São Paulo: Edição Nacional, Maio.

uma outra região, não o desconsidere, pois se fazia parte da biblioteca de uma das escolas que visitei possivelmente deve ter sido consultado por professores da escola para planejarem suas aulas.

Após contextualizar o ensino de história para as séries iniciais sob enfoque das datas cívicas, através das leituras de autores já citados e outros, assim como das entrevistas e análises documentais realizadas, no terceiro capítulo procurei entender porque, apesar de ter ocorrido uma série de modificações curriculares propostas já a partir do final dos anos 70 e ao longo dos anos 80 até mesmo 90, no ensino de história, a prática pedagógica em muitas escolas, públicas e privadas, não se desvencilhou de certas práticas tão criticadas por quase todos professores graduados ou em processo de graduação em História, como é o caso das datas cívicas.

Para compreender melhor esta questão, elegi duas escolas estaduais de localização central e duas situadas em bairros afastados, sendo uma estadual e outra municipal, para realizar as seguintes investigações:

- Verificar quais e como as datas cívicas têm sido trabalhadas nas séries em questão;
- Conhecer e analisar os materiais que são utilizados para preparar estas aulas;
- Identificar qual a relação das professoras que atuam nesta fase escolar com as novas propostas que trouxeram uma outra concepção de ensino diferente daquela vinculada às datas cívicas, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais- História e Geografia- de 1997.⁵

Entrevistei professoras, da rede estadual e municipal, além de analisar os cadernos de alguns alunos e trabalhos sobre as datas cívicas, por acreditar que a simples constatação teórica de uma série de problemas que justificariam a permanência das datas cívicas, embora fosse mais cômoda, privar-me-ia de ter uma compreensão mais “humana” sobre a realidade tão adversa e contraditória que envolve um ensino que considero tão essencial e cujas experiências envolvem não só escolhas teóricas ou metodológicas, mas acima de tudo políticas, interferindo na formação das crianças, principalmente na questão da cidadania.

⁵MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: história/geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Se as mais recentes propostas, PCN's e outras produções acadêmicas, já demonstraram a viabilidade e necessidade através do ensino de História de contribuir para formação crítica do cidadão, torna-se fundamental repensar constantemente sobre o tipo de cidadão que o ensino de História nas primeiras séries tem formado. Pensando que a cidadania é uma construção cotidiana não somente política, mas principalmente sócio-cultural, em que não há idade para começar ou terminar, o ensino de História nas primeiras séries escolares, embora não seja o único espaço dentro e fora da escola que contribui para esta formação, com certeza tem um significativo valor visto que este ensino deveria proporcionar ao aluno uma observação e leitura crítica do mundo em que vive. Além disso, tentei demonstrar no final deste estudo, o quanto esta fase escolar é um campo fértil para desenvolver-se noções e concepções essenciais para a próxima etapa, a partir da Quinta série do ensino fundamental, sendo portanto fundamental manter tanto um vínculo de colaboração entre estas fases, quanto entre os cursos de formação de professores desta primeira fase escolar e os cursos de História.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA – A DIFUSÃO DAS DATAS CÍVICAS E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NACIONAL

1.1 A Construção da memória histórica e da identidade nacional

Conforme a proposta central deste trabalho que visa identificar como se encontra o ensino de história para as séries iniciais do Ensino Fundamental mediante o enfoque das datas cívicas ou comemorativas, definidas oficialmente e presentes na realidade brasileira, dentro ou fora das escolas, desde início do século XX, selecionei algumas referências teóricas que abordam questões essenciais para pensar este ensino a partir de discussões acerca da memória e história e da constituição da identidade nacional.

É significativo o trabalho de SANDES(2000) em que são abordados aspectos fundamentais sobre as construções históricas em torno de uma data anualmente comemorada – a Independência do Brasil. Ele analisa a fundação e refundação da memória deste fato por diferentes comemorações e discursos históricos que construíram, a partir desta data, uma memória nacional em que se têm destacados os elementos formuladores da identidade nacional, assim como a maneira pela qual ela foi apropriada e reelaborada com anos depois. Segundo o autor, a história nacional constituiu-se pela apropriação de memórias dos diferentes grupos sócio-políticos que tendem a se deter ao que o autor chama de “império do fato”, em que o documento oficial muitas vezes fabricado para preservar determinada memória e legitimar determinada prática e projeto social, é tratado como se fosse a verdade indiscutível sobre o fato.

Quando este autor analisa o processo de construção da memória, referente ao período monárquico, faz um levantamento dos principais trabalhos historiográficos em torno deste marco nacional. Em um destes trabalhos, SANDES cita, Maria de Lourdes Viana Lyra que descreve que, em 1825, no período em que a figura de D. Pedro I começou a ser desvalorizada, priorizou-se a construção de uma imagem que viesse a atribuir à sua figura destaque nos principais fatos que culminaram na Independência. Com isto, construiu-se simbolicamente a idéia de unidade e ordem, na medida em que D. Pedro I

passou a ser representante da unidade dos interesses de um país com diferentes grupos sociais, que tinham em muitos casos objetivos opostos, quando lhe fora atribuída a função de “libertar” ordenadamente o país sem maiores alterações sociais e econômicas dos domínios de Portugal excluindo-se completamente a possibilidade da própria população brasileira ter se manifestado contra esta situação.

O gesto simbólico do Grito do Ipiranga, identificado em alguns casos como a “certidão de batismo” para um novo Brasil que surgia independente, exaltado quando se trabalha esta data nas escolas e/ou em comemorações oficiais, como no caso dos desfiles, teve, como mostra SANDES, uma “dose de invenção histórica” que não deve ser encarado como se fosse uma falsa idéia, mas deve ser interpretado, visando conhecer o significado do processo de independência sem perder de vista a possibilidade de compreender os elementos presentes na sua construção e perpetuação, como no caso das comemorações do Centenário em que houve uma elaboração da memória nacional a partir da tentativa de unir as tradições monárquicas e republicanas, visando despertar certos sentimentos nacionalistas.

...A História ganha assim contornos de um discurso mítico: a cada ano, rememoramos o Sete de Setembro como marco do nascimento da nação independente. Faz parte do rito o debate sobre o significado da independência, ou seja, questiona-se a realidade da nossa soberania, debate circunscrito ao desejo da reinvenção da nação. Enfim, o rito comemorativo redefine o espaço simbólico no qual a nação emerge ora como dado historicamente construído, ora como utopia a ser conquistada... (2000,p. .14)

Embora não seja objetivo do autor, acredito que além de pensar nos elementos que constituem a memória nacional e a sua reelaboração cem ou até duzentos anos depois, devemos pensar, ao mesmo tempo em que se busca significação e compreensão do processo de construção e reconstrução da memória diante da data em questão, o que esta data representa para professores e alunos que todo ano a rememoram. Talvez para estes a independência do Brasil tenha o significado semelhante à que teve para a maioria da população brasileira da época, composta por escravos, pobres e analfabetos, entre outros – a continuidade dos privilégios das elites e a exclusão política, social e principalmente histórica dos grupos sociais menos privilegiados. Então, qual o sentido de comemorar tal fato, se este não trouxe grandes benefícios para os grupos sociais de grande parte dos alunos e professores? A dimensão que nos permitiria pensar como e porque isto acontece, e

se há alguns que já realizaram um trabalho alternativo diante deste calendário cívico que foi imposto pelos programas oficiais de ensino, não foi abordada por SANDES. No entanto, ele deixa uma importante reflexão para encaminhar a nossa discussão, quando afirma que as comemorações do centenário da Independência realizadas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) revelam um entrelaçamento entre a História e a memória. Conforme a análise do autor, estas comemorações ao recuperar de diferentes maneiras a formação da nação pelo enfoque dos que seriam considerados seus fundadores, retirou da memória a sua essência; ou seja, a sua ligação com o presente através da construção de uma “moldura” própria para a História Nacional visto que em momento algum se questionou o sentido desta independência para realidade vivida, exaltando sempre uma independência que não coincidia nem mesmo com o próprio período de sua ocorrência, já que o domínio do país estava ainda ligado ao herdeiro do trono português, além do fato que, já se impunha a algum tempo o controle econômico inglês.

Neste sentido, considero primordial abordar um pouco mais a discussão sobre esta relação entre História e Memória para que tenhamos maiores esclarecimentos sobre os limites de uma e de outra, definindo melhor o sentido de ambas, sem, contudo ter a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto referido visto que estaria abordando apenas uma das várias dimensões possíveis que o tema oferece. Segundo FONTANA, “*a História de um grupo humano é a sua memória coletiva e cumpre a respeito dele a mesma função que a memória pessoal num indivíduo: a de dar-lhe um sentido de identidade que o faz ser ele mesmo e não outro. Daí a sua importância.*” (1998, p. 263)

Esse autor, ao apontar a necessidade de compreender a natureza da memória, mostra que as recordações que temos são construções que fazemos por meio de fragmentos daquilo que conhecemos e que já é uma interpretação do que vivemos. Para ele, a História é uma forma de memória coletiva que daria uma identidade aos diferentes grupos sociais sendo que há para esta construção da identidade humana, ou para a História, uma constante reinterpretação do passado com fortes vestígios do tempo que vivemos.

Neste sentido, LE GOFF (1984) identifica como a memória coletiva transforma-se em espaço de lutas sociais, pelo seu poder de definir os silêncios e os esquecimentos. Ao analisar a constituição da memória coletiva nas diferentes sociedades, com tradição oral e/ou escrita, o autor verifica que a memória esteve ligada, no caso da primeira, a elementos

mitológicos que fundamentariam a explicação da origem do grupo, na busca da identidade coletiva, sendo um processo de reconstrução que se baseia muito menos na repetição do que na criatividade.

O autor começa seu trabalho afirmando que *“a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos”*. (1984,p.95) Reconhece, assim como FONTANA, que não é possível conhecer o passado como ele ocorreu, visto que quando o recuperamos, antes mesmo que façamos escolhas, as fontes que investigamos para isto já sofreram um processo de seleção. Isto se aplica tanto aos monumentos que recebemos ou até nos são legados por herança, quanto aos próprios documentos, cuja escolha deriva do historiador. O monumento está associado ao “poder de interpretação” de uma dada lembrança e pela sua imposição existencial que remete ao passado. Os documentos, principalmente os escritos, são usados como se fossem um monumento no sentido em que tendem a se tornarem um fator imperativo no trabalho historiográfico. No entanto, este autor destaca que esta utilização do documento enquanto um monumento jamais deve desconsiderar o fato que qualquer documento é *“produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder”*(1984,p.102) e desta forma a aparência de monumento deve ser desconstruída para que se possa analisar as condições de sua construção a partir do momento em que se transfere *“este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica”* (1984,p.40)

Desta forma, é interessante notar que segundo o autor, os documentos trazem em si a imposição e a característica dos monumentos, sendo que, no caso da memória coletiva, não é possível conhecê-la na sua “forma bruta”, visto que a sua constituição está relacionada, como se viu anteriormente, a um processo constante de reconstrução e de seleção, principalmente quando ela é institucionalizada. Assim, LE GOFF define os chamados lugares da memória: *“lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história”*.(1984,p.44)

Ainda vislumbrando as diferenças entre História e memória, aproximando-se mais da abordagem do último autor em questão, IRSCHLINGER (1999) aponta que, no caso da

História, há uma necessidade de se explicar algo racionalmente, por isso questões metodológicas são fundamentais; já a memória seria mais um recurso intelectual do qual a História constantemente faz uso. Quando faz estas considerações, o autor lança uma citação de NORA, que assim distingue memória e história: *“a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos [...] A História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história uma representação do passado”*.(1999, p.16)

MOTTA também diferencia História e Memória, fazendo uma análise mais específica, em que podemos identificar outras diferenciações sobre estes dois conceitos. Assim, para ela, a História possui, como também observou IRSCHINGER, um método de crítica às fontes documentais na intenção de interpretar o passado através das noções de “consenso e conflito”, visando muitas vezes deslegitimar o passado construído pela memória. A memória, por sua vez, embora esteja ligada ao passado e ao presente, tende a se consolidar enquanto “um conjunto de lembranças de determinado grupo”. Para a autora, a memória, enquanto fonte histórica, possibilita ao historiador conhecer como o passado é recordado pelos diversos grupos sociais e, enquanto fenômeno histórico leva-nos a pensar nas condições em que são construídas e como são utilizadas as recordações para constituir a identidade.

Nesta perspectiva, MOTTA(1998) revela a existência de diferentes memórias, sendo que a mais expressiva em sua análise é a memória nacional, cujo papel refere-se àquela característica citada por FONTANA, de conferir determinada identidade aos grupos humanos sendo que, muitas vezes ela é construída e reelaborada com claras intenções de atingir determinados objetivos mediante o controle do presente e o conseqüente domínio sobre o passado.

Sendo assim, como já vimos, na construção da memória existem valores que são disputados, como o de identidade. No entanto, esta construção implica não só lembrar, mas também esquecer, o que a autora denomina de “amnésia social”, fazendo ressalvas importantes: *“quando falamos em amnésia devemos estar atentos às conjunturas históricas que explicam a maneira pela qual se operou o esquecimento de determinado acontecimento.”* (1998,p. 83). Em muitos casos, a amnésia social torna-se um fator fundamental para a formação da nação, principalmente no caso das datas cívicas, em que se

tem, quase sem exceção, fatos político-institucionais que ao longo dos anos foram privilegiados na História Nacional em diferentes contextos sócio-políticos, fazendo com que outros acontecimentos que se prolongam para além da esfera político-institucional, sejam relegados na História por diferentes motivos e razões. Assim, por diversas vezes, na comemoração das datas cívicas, misturam-se história e memória, fazendo com que se esqueça os conflitos e projetos opostos aos feitos heróicos, perdendo de vista a dimensão de descontinuidade e continuidade indissociável das vidas humanas. Por isso, é fundamental para o trabalho com as datas cívicas problematizar e desconstruir a memória por elas veiculadas, para nunca perder de vista como a memória nacional é construída e para quais fins. Sendo assim, MOTTA ressalta que para ir além da memória construída por determinados grupos, é fundamental compreender os fatos que a compõem, sem cair na análise simplista de pensar que os componentes da memória são mentiras, visto que estes são construções lembradas e comemoradas com interesses explícitos, que devem ser pensados em todo seu contexto.

Semelhante a essa abordagem, HOBBSAWN (1984,p.9-23) elabora o conceito de “tradições inventadas”, o qual considero válido para ampliar um pouco mais a discussão sobre a forma que se constituiu a memória nacional. Assim, ele vai privilegiar o fenômeno social das tradições, identificando como e porque elas são inventadas e como elas esclarecem as relações sociais ocorridas no passado.

Logo no início, HOBBSAWN evidencia que este termo “tradição”, embora o utilizemos em diferentes casos, jamais deve ser pensado como “conceito indefinido”. Para ele, as “tradições” possuem formas diferentes de se constituir, ou seja, elas podem ser inventadas, construídas oficialmente por certas instituições e até mesmo podem surgir de forma rápida, sem que se consiga localizá-la facilmente num período limitado. Assim, seu objetivo é entender como elas se constituíram e consolidaram.

HOBBSAWN diz que o conceito de “tradições inventadas” pode ser entendido como *“conjunto de práticas, normalmente resguardadas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual e simbólica, visam incultar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado”*(1984, p. 9)

Para este autor, ao contrário do costume que, como a própria vida, é mais dinâmico, admitindo até certo ponto modificações, a tradição, independente do passado por ela associado, traz uma formalização que determina, em geral, certas ações fixadas, indo além das funções meramente repetitivas, identificando-se acima de tudo às funções ideológicas. Assim, é possível perceber nas datas cívicas, principalmente aquelas que acompanham um ritual já consagrado pelas cerimônias oficiais e escolares, símbolos ou sinais que permitem relembrar e rememorar, todos os anos, os valores difundidos de forma geral. Esta seria a identificação mais explícita da “tradição inventada”. Contudo, HOBBSBAWN deixa uma importante consideração sobre o estudo das “tradições inventadas”, quando ele alerta para a necessidade de associá-lo a um contexto social mais abrangente. Isto é, por mais que ele esclareça bem a relação entre a “invenção das tradições” e a apropriação da história para legitimar determinadas atitudes e valores, é fundamental integrá-lo à história da sociedade, assim, como à outras áreas das ciências humanas.

Uma outra contribuição para esta discussão sobre memória e história foi elaborada por VESENTINI (1997, p.15-20) que afirma que a memória pode ser freqüentemente apropriada e reelaborada pelo discurso dominante, em diferentes momentos históricos. Assim, esse autor evidencia como deve ser entendida a relação da história e memória, afirmando que *“entender a história como uma memória e perceber a integração que ocorreu de uma maneira contínua entre a herança recebida e projetada até nós, e a reflexão a debruçar-se sobre este passado, constitui-se em questão e pareceu-me relevante para a aproximação do que é tomado tão somente por historiografia”*. (1997, p.18). Para VESENTINI, a relação entre o fato e o conjunto da memória é questão primordial desenvolvida em seu trabalho. Conforme destaca, memória e fato unem-se de forma que a primeira impõe determinadas questões e exclui outras que venham ameaçá-las.

Portanto, mais uma vez, volta-se à necessidade, ao tentar compreender determinado fato, de reconhecer e desvendar como ocorre a construção histórica deste, em que se mistura passado e presente na busca por uma história nacional instituída pela memória que absorve e recria as evidências deste passado.

No entanto, é fundamental reforçar que, quando se pretende estudar o processo de construção da memória histórica, é de suma importância identificar os diferentes projetos sócio-políticos que colocaram em jogo diferentes possibilidades, das quais uma

predominou à medida que excluiu as outras. Desta forma FONSECA, ao refletir sobre o movimento de construção da História como parte do movimento de constituição da memória, faz uma constatação importante, a partir da análise de VESENTINI:

“o movimento de memorização não começa com o trabalho do historiador, o antecede, na medida em que a escolha de ações e idéias que sobrevivem como fatos históricos se dá no movimento social e político, pelas mãos dos vencedores. Como o social é múltiplo em idéias e atos, definem-se alguns que são legítimos como fatos concretos, locais onde se localizam a História e a política. (1991, p.45)

Desta forma, não podemos desconsiderar que na programação das datas cívicas, há um movimento de construção e, às vezes, até reconstrução, de uma memória, cujos responsáveis pela manutenção e difusão não se restringem apenas aos professores ou ao ambiente escolar, englobando o Estado, a sociedade e os meios de comunicações. Neste sentido, BITTENCOURT consegue nos mostrar que a construção da memória histórica difundida nas escolas, não foi obra de uma única autoria e muito menos teve exclusividade somente nas salas de aulas. 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”*. (2001, p.43)

Neste sentido, a autora revela como as autoridades educacionais preocupavam-se com as festas nas escolas, cujas atividades mais comuns eram: hasteamento da bandeira, hinos, etc. Para compreender como funcionava a difusão dos símbolos nacionais em festas que se constituíram como tradições, BITTENCOURT recorre ao conceito de “tradições inventadas” de HOBBSBAWN, mostrando a necessidade de contextualizar as atividades pedagógicas ligadas ao civismo, através dos discursos educacionais que fundamentavam o nacionalismo, mesmo não diretamente vinculando à instituição escolar. Nestes discursos, a ênfase recaía na formação do cidadão necessário para a construção da nação.

No regime republicano, exemplo dado por esta autora, a escola formava futuros eleitores já que o direito ao voto era restrito aos alfabetizados. A cidadania então, estava

acima de tudo representada nas obrigações estabelecidas pelo poder vigente. Com isto, tornava-se cada vez mais importante o papel da escola através do ensino por ela difundido, a fim de estabelecer a coesão nacional em torno de um passado comum a todos. Isto justificaria a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória histórica nacional.

Assim, o culto sacralizado à bandeira e à pátria foi defendido por vários intelectuais nas primeiras décadas do século XX, tendo Olavo Bilac, conforme aponta BITTENCOURT, como o maior dos defensores destas práticas. Olavo Bilac era autor de obras didáticas e se dedicou ao público infantil, além disso foi autor do Hino da Bandeira e de poesias que exaltavam o patriotismo. Seu argumento associava a ausência de patriotismo aos “males do Brasil”, sendo este antipatriotismo consequência da educação escolar mal conduzida. Para Olavo Bilac seria necessário mobilizar professores e militares para desempenharem a missão de salvar a pátria.

Embora houvesse algumas críticas de outros intelectuais que não concordavam com a idolatria dos símbolos nacionais, o culto à bandeira, acompanhado pelo hino nacional, tornou-se parte do conteúdo das escolas à medida que muitos alunos liam obras didáticas, adotadas obrigatoriamente em muitas escolas, de Olavo Bilac. Além disso, vale ressaltar que de acordo com BITTENCOURT, mesmo com todo cuidado das autoridades políticas que instruíam em detalhes a forma que os professores deveriam trabalhar o ritual cívico, as datas nacionais, construídas como memória a ser cultivada, tornavam-se ponto de divergências entre alguns historiadores conforme o lugar e momento em que se construíram os fatos passados da “nação”, pois, muitas destas datas foram interpretadas e reinterpretadas segundo os interesses das classes que estavam no poder.

Para esclarecer mais a constatação acima, retomemos o exemplo do período republicano em que o estabelecimento de novas tradições não manifestou vínculos com as tradições do período monárquico, visto que a monarquia passou a ser considerada “anomalia” para legitimar a nova organização política. Desta forma, alguns historiadores recuperaram a imagem de D. Pedro I de formas distintas, ora desqualificando-o, como no caso de Rocha Pombo, ora valorizando-o como construtor da nação, como no caso de Osório Duque –Estrada. No caso do primeiro, o fundador da nação estava representado na figura de Bonifácio cultuado como homem de valor e boa educação européia que

representava a elite instruída. O segundo, também destacava a elite como criadora da nacionalidade do país, mas que diferentemente do anterior, considerou D. Pedro I uma das figuras mais ilustres conforme podemos notar na letra do Hino Nacional de sua autoria.

Muitas outras datas são recuperadas por BITTENCOURT, e com elas representantes da nação como Duque de Caxias, símbolo da unidade nacional, os bandeirantes que legitimaram o “desbravamento” de São Paulo, e até mesmo a invenção de tradições católicas quando se institui a comemoração da Primeira Missa celebrada no Brasil, exaltando líderes religiosos. A autora analisa também os silêncios deixados e as reservas feitas sobre outros fatos que foram excluídos ou reapropriados como no caso do Primeiro de Maio, cuja real origem foi manipulada: mortes e greves foram silenciadas, para exaltar a imagem de um trabalhador digno que trabalha para o bem da nação.

Desta forma, acredito que, com esta breve discussão inicial, seja possível refletir um pouco mais sobre o fato das datas cívicas adentrarem todos os anos nossos calendários, principalmente os escolares, desde o início do século XX, através dos ritos festivos e símbolos nacionais, fortalecendo-se ainda mais na década de 1970. Nesta época, o Brasil vivia sob período ditatorial, em que o ensino de história consolida sua importância como recurso político de dominação, através das “reformas curriculares” que oficializaram a experiência com Estudos Sociais que no caso de Minas Gerais, segundo informações de FONSECA (1995), agregava História, Geografia e a Educação Moral e Cívica. Neste período, conforme apresenta a referida autora, houve uma intervenção explícita do governo que, utilizando leis e decretos, estabeleceu oficialmente as festividades cívicas nos órgãos públicos, principalmente naqueles responsáveis pela educação. Assim, é de suma importância repensar constantemente sobre a construção e reconstrução da memória histórica veiculada por estas comemorações, assim como, sobre a concepção de História que perpassa o ensino das datas cívicas.

1.2 – A presença das datas cívicas no ambiente escolar: os Estudos Sociais no currículo e na prática pedagógica

Para entendermos melhor como as datas cívicas ainda têm lugar permanente 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. Assim, poderemos entender como elas permaneceram no dia-a-dia escolar, apesar de uma série de mudanças curriculares.

Nesta perspectiva, FONSECA traça um panorama das principais transformações curriculares no ensino de História, especificamente em São Paulo e Minas Gerais, no período correspondente aos anos de 1960 a 1980, no qual, conforme as forças dominantes no contexto sócio-político, a proposta educacional adquiria concepções diferenciadas projetadas pelos manuais ou guias curriculares elaborados pelas Secretarias de Estado da Educação, sobretudo a partir da Reforma Educacional de 1971.

Ao analisar o decreto-lei de 1969, a autora menciona a criação dos cursos de graduação de curta duração em História que visando suprir a necessidade do mercado por cursos mais rápidos e baratos, tentava desqualificar os profissionais de ensino priorizando a mera formação tecnicista - uma influência norte-americana. Com isto a autora mostra que houve, neste contexto, a intenção de promover a descaracterização do ensino, inclusive de História, através da ênfase na Educação Moral e Cívica, junto com este projeto de desqualificação dos professores, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961: *“com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º grau.”* (1993, p. 36)

Segundo a autora, mais do que uma mera transformação curricular, em geral, as mudanças curriculares apontam o ensino como um instrumento para promover a difusão de valores que atendam a política governamental. Assim, muitas escolas foram obrigadas legalmente a cumprirem os decretos-leis implementados pelos órgãos institucionais que elaboraram programas educacionais que estabeleciam a diminuição da carga horária de História e Geografia ou Estudos Sociais prevendo a predominância de outras disciplinas consideradas obrigatórias, tais como a já falada Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social para o Brasil (OSPB). Entre as atividades previstas por alguns destes decretos, FONSECA menciona os atos cívicos em que crianças e jovens exaltavam os símbolos nacionais, como os heróis, hinos, etc. Tais atividades procuravam fazer com que

os estudantes tivessem uma concepção de História homogênea, sem contradições, cujos construtores são sempre associados à imagem de homens que servem ou serviram a pátria.

No entanto, FONSECA ressalta a importância de relativizar o “discurso historiográfico homogeneizador”, pois, por mais que haja tentativa pelo poder dominante de controlar o ensino de história, não seria adequado reduzir esta questão à simples relação dominador-dominado. É essencial considerar que este controle tem seus limites e contradições, seja pelo fato de que a escola não é único local privilegiado de formação da consciência e produção de conhecimento, seja porque entre o currículo previsto, imposto e a prática pedagógica existe o professor, singular no seu jeito de agir e envolto por uma série de ambigüidades pessoais e profissionais que permeiam sua prática pedagógica.

Sem perder a dimensão destacada acima, serão abordadas, ainda com maiores detalhes, algumas reformas que FONSECA analisa em seu trabalho e as quais considero essencial priorizar. Assim, em 1971 quando é decretada a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, são reforçadas várias medidas que embora já constituíssem a realidade educacional, foram oficializadas como ensino de Estudos Sociais:

...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 (obrigatória desde 1969), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso... (1993,41)

Com isto, a História e Geografia são diluídas literalmente, na nova composição curricular que elege Estudos Sociais como disciplina ampla que englobaria estas outras duas. Acentua-se, portanto uma descaracterização destes dois conteúdos que têm suas especificidades desconsideradas e seus objetivos reduzidos, conforme ainda veremos neste trabalho.

Contudo, mesmo estando estas modificações a serviço de uma política educacional autoritária, como já fora mencionado, não se ausentaram deste contexto manifestações contra esse projeto educacional, promovidas pela Associação Nacional dos Professores Universitários (ANPUH) e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Entre as reivindicações destes grupos, constava a exigência pela volta dos conteúdos de História e Geografia e o fim das licenciaturas curtas que se encarregaram de dar formação técnica e superficial aos profissionais de Estudos Sociais em cursos breves, cujos objetivos maiores eram diminuir gastos com o investimento de curto período para os profissionais da

educação e principalmente, evitar que estes tivessem acesso a um curso de consistente formação crítica e reflexiva.

Nesta perspectiva, tomando a dimensão contraditória do “fazer histórico” e acrescentaria uma dobradinha entre histórico e pedagógico, a autora destaca a luta dos profissionais vinculados à ANPUH e AGB que reagiram contra a desvalorização da História e Geografia e dos profissionais desta área, mostrando que o processo de construção da memória histórica constitui-se, através das práticas do ensino de História, por meio de lutas políticas e não somente pela imposição curricular.

No entanto, é essencial refletirmos sobre quem são esses profissionais que a autora destaca: seriam eles professores do primário, ou seja, das primeiras séries do ensino? Estariam fazendo uma reivindicação para todo o ensino fundamental? Para responder à estas questões, vale ressaltar algumas observações feitas por NUNES (2001) quando esta constata em seu trabalho que, neste momento e em tantos outros que envolviam discussões e definições sobre o ensino de História, as professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental eram excluídas. Isto trouxe e ainda traz problemas para implementação das modificações curriculares ou do estabelecimento de novas práticas pedagógicas no ensino de História de 1ª a 4ª séries, pois muitas professoras desta fase escolar não conseguem entender a validade e até mesmo necessidade destas alterações para o ensino, sendo que quando há este entendimento, não são dadas instruções devidas para efetivá-las. Retomando a abordagem de FONSECA, é interessante ressaltar que esta autora aborda que no final dos anos de 1970 e durante os anos de 1980, uma série de mudanças traziam, gradativamente, uma transformação na estrutura do ensino de História, no caso de Estudos Sociais. Estas transformações curriculares ocorridas neste período foram muito significativas, mas com base no trabalho de NUNES, elas não foram suficientes por si só para alterarem definitivamente a prática pedagógica das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, de muitas escolas estaduais mineiras da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, locais privilegiados em sua pesquisa.

NUNES faz uma investigação sobre as reformas curriculares para o primeiro ciclo, correspondente ao que tenho denominado neste trabalho de primeiras séries do ensino fundamental, através do I Congresso Mineiro de Educação ocorrido em 1986, analisando o seu significado para as diferentes partes nele envolvidas, identificando como as reformas

foram e continuam sendo encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC). Seu trabalho é extremamente significativo, pois traz uma reflexão não só apenas dos currículos de Estudos Sociais para o primeiro ciclo, essencial para que a autora pudesse compreender melhor o atual ensino de História no primeiro ciclo, como também a representação da prática pedagógica, nesta área referida, pelos professores e alunos que foram entrevistados. Segundo NUNES:

“em se tratando do ensino ministrado no primeiro ciclo, a preocupação era com o currículo de Estudos Sociais, uma vez que para esse nível de ensino sequer existia um currículo de História. Por isso, os docentes participantes do I Congresso Mineiro de Educação não se furtavam em reivindicar e sugerir propostas para mudanças curriculares que pretendiam ver realizadas com o referido Congresso” (2001, p.)

A Integração Social, como fora denominada a área de Estudos Sociais para as primeiras séries do Ensino Fundamental em Minas Gerais, era uma proposta baseada na organização curricular norte-americana e como já mencionado, constava como prática pedagógica muito antes da sua institucionalização em 1971. Entre os participantes do congresso alguns criticavam a sua estrutura curricular apontando para mudanças, como a volta de História e Geografia nos currículos. Outros conforme aponta NUNES, reivindicavam a intensificação do civismo escolar.

Contudo, a autora apresenta como estas reivindicações, muitas vezes contraditórias, foram manipuladas pela política educacional oficial da SEE/MG, durante meados dos anos de 1980, sendo em alguns casos, ignoradas as sugestões de professores que participaram do Congresso.

Assim, muitas idéias debatidas na primeira fase do Congresso foram sintetizadas, mas a SEE/MG, seguindo as palavras da autora, silenciou e apagou as falas daqueles que se encontravam diretamente ligados à realidade escolar. O chamado Plano Mineiro de Educação - 1984/1987, que dizia atender as propostas dos participantes do Congresso Mineiro, foi um recurso de marketing usado pelo grupo político no poder, PMDB, para passar a imagem de reforma democrática, fazendo com que os professores se preocupassem com estas transformações, desviando-lhes a atenção para suas realidades sócio-econômicas.

Se durante os anos de 1980 foram identificados muitos questionamentos sobre os currículos escolares advindos da lei 5.692/71, somente em 1986, no caso de Minas Gerais,

ocorreu, como diz NUNES, uma reforma curricular para as séries iniciais do ensino fundamental, que visava o fim do currículo de Estudos Sociais e a implementação do currículo de Formação Social e Política. Esta proposta, na realidade, foi mais uma imposição curricular, feita sem a participação daqueles que seriam os maiores interessados, os professores do primeiro ciclo. Vale ressaltar que esta exclusão dos profissionais que se dedicam às primeiras séries do ensino fundamental não é novidade como já fora abordado anteriormente, visto que ela também ocorreu durante o processo de discussão sobre o fim da História e Geografia na educação fundamental realizado pelos historiadores e geógrafos vinculados a ANPUH e AGB.

Apesar da nova proposta curricular priorizar o fim dos Estudos Sociais, na prática escolar de muitas instituições, ela nem sequer chegou a ser implantada, visto que a maioria dos professores nem ao menos fora instruída devidamente para planejar como poderiam romper com a antiga prática. Sem contar que, no dia-a-dia, a prática representou muito mais uma reorganização dos Estudos Sociais por vários motivos como a ausência de profissionais com habilitação específica e o fato de que os livros didáticos, referência quase única para os planejamentos dos professores, não sofreram alterações para contemplar esta mudança.

Desta forma, NUNES salienta que somente com a Reforma Curricular de 1993 é que ocorre a tentativa de recuperar a História e Geografia nos currículos escolares das séries iniciais do ensino fundamental, mas que só foi publicada oficialmente em 1996: *“as versões preliminares das ‘novas’ propostas curriculares chegaram às SREs em 1993. Segundo a SEE/MG, aquelas versões estavam em fase de discussão e poderiam receber sugestões dos professores e de quem se interessasse em colaborar com as equipes que eram responsáveis pela elaboração das mesmas”*.(2001, p. 156)

Porém, a autora mostra que já no início do ano letivo de 1994 as versões estavam sendo disponibilizadas nas SREs para serem implementadas nas escolas de rede estadual de ensino, sendo que esta reforma ocorreu sem conhecimento dos professores. Com isto, mais uma vez NUNES ressalta que as professoras mais interessadas nesta reforma foram “esquecidas”.

1.3 Datas Cívicas no ensino de História: manipulação da memória histórica e exaltação dos heróis

A visão da História enquanto um meio de dominação de uma classe ou grupo social que visa garantir e manter seu poder é abordada por CHESNEAUX (1995) que traz questões fundamentais para se pensar a relação entre a História e a prática social e como o Estado procura controlar o passado tanto na prática política quanto na esfera ideológica, tendo neste caso específico, como principal recurso, o ensino de História que, como vimos na análise de FONSECA, organiza o passado, ou melhor, a memória deste, conforme seus interesses: “*o Estado e o poder organizam o tempo passado e moldam sua imagem em função de seus interesses políticos e ideológicos. No antigo Egito faraônico ou na China das dinastias que moldavam a história, marcava o tempo, datava os anos, formava a substância da consciência histórica coletiva*”. (1995, p. 30)

Neste sentido, tenta-se dominar o passado controlando os documentos oficiais, evitando o acesso dos pesquisadores à eles: em muitos casos há sigilos rigorosos sobre as fontes, quando não ocorre um “sumiço” geral de arquivos que seriam, para o domínio estatal, comprometedores. Como desdobramento disso, CHESNEAUX revela que, em geral, ocorre a escrita e apropriação de uma História submissa às informações e dados selecionados pelos opressores.

Outra forma de dominação do passado menos explícita localiza-se no campo ideológico em que a história acaba legitimando os projetos políticos institucionais dos grupos dominantes via manuais escolares, ou comemorações de datas solenes que enaltecem determinados valores e “fatos nacionais” que marcam o imaginário social e manipulam a memória popular.

Sobre festas e comemorações, FERRO nos traz uma análise mais detalhada quando diz que elas fazem parte de uma dimensão da consciência social a respeito da sua própria história que, em geral, é desprezada pelos profissionais sobre o passado. Antes de abordar esta questão propriamente, é válido recuperarmos um pouco mais do trabalho que este autor realizou sendo que este acrescenta importantes informações para esta pesquisa.

Segundo este autor, a história institucional, ou o enfoque desta história, tem exercido há tempos um domínio marcado pela legitimação dos comportamentos e ações de

grupos e instituições dominantes que não se restringem ao Estado, mas também à Igreja, ao Partido Comunista Soviético, etc. Estas esferas institucionais, por mais que tenham ideais diferentes, veiculam, nas suas versões históricas, uma “moral patriótica” acompanhada de um “panteão de heróis”, em alguns casos compartilhados: *“os mesmos personagens históricos mudam de sentido conforme a legitimidade muda de signo, de foco e conforme é definida sucessivamente na França, pela Igreja, pela nação”*. (1989, p.15)

Para exemplificar este dado, o autor recupera como a figura de Joana d’Arc foi construída e reconstruída conforme diferentes interesses e necessidades das instituições que dominam o discurso sobre a história. Este exemplo assemelha-se bastante a algumas personagens nacionais que anualmente são comemoradas pelo calendário cívico e cujas histórias sofreram alterações de acordo com os interesses e necessidades dos grupos políticos dominantes no Brasil, como já especifiquei no caso da figura de D. Pedro I. Em linhas gerais, é possível identificar na própria conclusão do autor sobre a história oficial que: *“esteja ela a serviço do Estado, Igreja, do Islão ou do Partido, essa história institucional é um discurso ativo sobre a história que está se fazendo, e como a história, esse discurso necessariamente evolui, mudando com constância seu sistema de referência, sofrendo toda espécie de metamorfoses, aceitando modos diferentes de escrever”*. (1989, p.56)

Assim, se o que está em jogo é a constituição da história, os diferentes enfoques são disputados pelas instituições que visam justificar sua legitimação. Por isso, as festas ou comemorações - dimensões que por muitas vezes se confundem conforme afirma FERRO, constituem-se como elementos de disputa política conforme o “signo de sua ideologia”. Para este autor, as comemorações, mais ainda que os manuais escolares, *“acusa os silêncios, desloca os fatos e os seleciona”* (1989, p.56), isto porque elas em geral trazem a dimensão do que é ou não comemorável e com a televisão, que transmite em geral tais comemorações, há uma nova dimensão em jogo que o autor indica como o que é mostrado e o que não é mostrado. Estas dimensões são importantes pontos para análise, pois via de regra são apresentadas conforme a intensidade de legitimidade que se deseja conferir as instituições. Porém, o autor deixa um esclarecimento valioso quando diz que, embora haja a intenção de controlar a história por meio das festas e comemorações, não seria adequado reduzi-las apenas como estratégia político-institucional. As comemorações que envolvem

cerimônias oficiais são vistas de diferentes maneiras, isto é, apesar delas representarem a “força do Estado” para quem as promove, para os que delas não participam podem representar simplesmente um dia de descanso. Contudo, o autor reforça que as festas oficiais, tendo como forte aliado, os meios de comunicação, tendem a reafirmar, entre os mais jovens, valores e comportamentos que se pretende exaltar.

Além dos meios de comunicação, acredito que há um outro aliado que também contribui para reforçar as comemorações oficiais: o calendário escolar, em que são anualmente comemorados os fatos por ele determinados importantes juntamente como os personagens destacados; os heróis. No entanto, FERRO não deixa de considerar em seu trabalho as possibilidades de se realizar uma contra-história da história oficial, seja por parte dos que foram excluídos ou silenciados desta história; ou pelos historiadores que venham a questioná-la.

MICELI (1996) apresenta que o trabalho com os heróis símbolos de algo que se quer preservar deve ser cauteloso, visto que pode ocasionar certos julgamentos, principalmente aqueles que tendem a valorizar as “boas atitudes em detrimento das más”. O alerta deste autor adquire fundamento quando este revela que estas categorias, bem e mal, dependem muito do ponto de vista de quem está analisando, melhor dizendo, de quais grupos sócio-institucionais estão analisando, sob quais necessidades.

...Por exemplo, o mesmo general vitorioso aparece como combatente de valor (se for do meu país) ou na figura de um assassino frio e sanguinário (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)

Este autor reflete sobre a possibilidade de repensar se os heróis devem ser julgados, tendo em vista os juízos de valor da atualidade ou do próprio período em que eles viveram, e até, se estes juízos devem fazer parte da análise histórica. Este seu questionamento encontra-se pautado na análise de outro autor, Paul Veyne, quando este refere-se ao fato de que todos homens possuem determinados interesses e intenções, os quais seriam impossíveis de se conhecer completamente. Por isso, seria igualmente impossível determinar as causas de certas ações por certos grupos que, queiramos ou não, são regidos

por valores e paixões, assim como o historiador, que, por diversas vezes, passam por diferentes conflitos que nem sempre guardam vínculos com a ação.

Devido a isto, quando MICELI questiona o direito do historiador julgar, ele leva em consideração o fato de que este, além de ter seus próprios valores, possui diante de si vários caminhos nos quais perpassam diferentes pontos de vista que se pretende julgar ou criar outras possibilidades, embora o autor ressalte que a história não seja constituída pelas hipóteses.

Contudo, o autor por acreditar que é possível ao historiador manter-se impassível aos fatos, ainda seguindo a análise de Veyne, atenta para a alternativa de considerar todas as possibilidades advindas da experiência vivida pelos heróis, pois eles trazem em geral a cômoda sensação de que existem pessoas especiais que são destinadas a resolverem o destino da humanidade. Suas ações ganham atributos de servirem de exemplo aos outros, ou em outros casos, de apatia e acomodação, sendo que quando alguém se dispõe a questionar os heróis, acaba colocando em xeque as noções de nação, revolução e outras mais associadas à figura destes símbolos tão caras à História Oficial.

Para este autor, é necessário, ao se repensar a história, levar em consideração o “sentido do próprio conhecimento”, ou seja, pensar os motivos que levaram à escolha de fatos privilegiados e também rever a possibilidade de eleger novos fatos. Fazer história, conforme o autor coloca, é decompor o conhecimento tido como pronto e abrangente, analisando o que foi omitido. Este seria o papel do Historiador: retificar a história tradicional, ou como o próprio autor denomina, a história de vulgarização, que “alimenta a memória coletiva”. Isto deveria ocorrer para que o aluno não mais veja a história somente a partir das ações dos grandes heróis com os quais, via de regra, ele não se identifica, recolhendo-se assim a mera exaltação e memorização. Desta forma, seria interessante refletir quando se trabalha as datas pré-estabelecidas como o Sete de Setembro, já colocado como exemplo no início deste trabalho, entre outras questões, sobre o fato de não se comemorar ou rememorar outra data relacionada ao tão famoso personagem de D. Pedro I, como o Sete de Abril (dia da abdicação do então imperador), e acima de tudo analisar os motivos da ausência de outras datas, como de uma revolta de escravos para representar o processo de luta pela abolição da escravatura. Não estou desta maneira levantando a possibilidade de ignorar o calendário oficial para construir outro com “novos heróis”, mas

sim, pensando na validade de realizar um trabalho alternativo com o calendário imposto, refletindo principalmente sobre as razões de certas datas estarem presentes, enquanto outras datas são “esquecidas”.

Assim, é preciso colocar os heróis em xeque, sem contudo ter a pretensão de trocá-los por outros, mas sim para tirar esta ilusória áurea heróica, trazendo à tona seu caráter disciplinador e educador como exemplo a ser seguido. Por fim, MICELI enfatiza a importância de romper com estas comodidades trazidas pelos livros didáticos, superar os programas oficiais, inventar novos caminhos que tragam à história significado e importância política, social e cultural. Não podemos mais ficar alheios aos rumos que tomam nossa vida, esperando o outro para realizar por nós o que somente nós poderíamos fazer. Se nosso problema é a relação que o país tem com seu passado e que orienta o sentido da nossa história, então, vamos acertar as contas como nosso passado mediante nosso presente começando, porque não, com o ensino de história para as séries iniciais.

1.4 – As datas cívicas e as diferentes concepções de História e ensino

Torna-se então, pertinente abrir um espaço para repensarmos a concepção de história trabalhada no ensino de história para as primeiras séries do ensino fundamental, pensado sobre o enfoque das datas cívicas, principalmente quando identificamos que seu público alvo são as crianças entre sete e dez anos. Sobre isto, vale consideramos uma importante citação de FERRO:

...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 essa 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. (1993, p.7)

A principal preocupação a respeito deste ensino reside justamente no fato da imagem que é transmitida às crianças sobre aqueles que participam da história,

concomitante àqueles que, desta forma, são excluídos. Assim os participantes da história, os heróis, têm suas ações valorizadas por uma história em que quase não existem conflitos e quando há são reduzidos a dimensões dicotômicas, bem e mal, sendo o herói o responsável único pela restauração da ordem e harmonia. Nesta história, a realidade da criança é desqualificada por não se encaixar no esquema harmônico e assim BRITES ressalta que *“a memória histórica vivida é destruída e substituída pelas versões oficiais, enfatizando ‘heróis nacionais’ e temas similares, como é o caso, dentre outros, de atribuir à princesa Isabel o papel de ‘libertadora dos escravos’”*.(1985, p.245)

Segundo FRANCO (1998, p. 167-168), essa tendência do ensino de História Tradicional, conhecida também como História Oficial, objetiva transmitir um conhecimento histórico global e generalizante que como já vimos, uniformiza não só os sujeitos que dela participam, como também o tempo e a própria interpretação histórica seguindo os interesses nacionais dos grupos dominantes. A História é representada como resultado de ações individuais de poucos privilegiados, enquanto a maioria subjugada não adquire papel de sujeitos históricos e, o que é pior, são considerados beneficiados com as ações heróicas da minoria dominante. Quando há, às vezes, uma menção, a estes grupos, em geral, é abordada sem levar em consideração as relações conflituosas, as desigualdades sociais e culturais. Além disso, FRANCO apresenta uma dimensão que em geral é pouco considerada neste ensino, a “alteridade cultural”:

...Isto é, não trata as diferenças e semelhanças entre as múltiplas organizações sociais que existiram e coexistiram em diferentes tempos históricos, as rupturas e permanências entre o passado e o presente, não problematiza as experiências vividas pelos estudantes. Destaca apenas o tempo histórico das instituições e grupos sociais que norteiam a sua narrativa, a qual se constrói a partir do inventário de acontecimentos que conduziram o homem do passado ao presente previsível, linear e progressiva...(1998, p. 168)

Nesta tendência de ensino, professor e aluno possuem papéis determinados. O primeiro é transmissor de “saberes oficiais”, conhecimentos baseados em fatos datados, cujas principais prioridades são as questões político-institucionais, e o segundo, conforme a autora salienta, é receptor sem participação na história e na produção do conhecimento.

Como consequência desta educação histórica extremamente criticada, mas intensamente presente em muitas escolas, SILVA aborda que quando se privilegia o acontecimento cronológico em detrimento a interpretação seja das relações de poder ou até mesmo do processo de construção do conhecimento deixa-se de perceber o aluno como agente capaz de refletir novas questões a partir da sua experiência social. *“A palavra das autoridades (professores, livros, documentos) assume força total. A reflexão sobre o imediato histórico (‘vivido’) e o conhecimento imediatizado tende a ser interpretações e informações selecionadas e combinadas pelos mestres”*.(1984, p. 21)

Sem contar a pretensa idéia hegemônica de considerar o saber, domínio do professor e o não-saber, domínio do aluno. Na realidade, este autor critica outras dicotomias presentes no ensino de História tais como a relação entre passado e presente, interpretação e informação, saber e política, que justificaria as mais variadas formas de controle social. Neste sentido, é proposta do autor inserir novas metodologias e conceitos que possam contribuir para a “historicidade da experiência”, superando o “ensino excludente” , proporcionando novos debates, como por exemplo, a própria questão de poder na aprendizagem, ou seja, seguindo as palavras do autor, é o ensino de história indagando sobre sua própria historicidade.

Tudo isto não seria possível numa concepção de História em que se privilegia fatos político-institucionais datados e sujeitos históricos da elite, dentro de uma visão de processo histórico pronto, já concretizado, sem nada mais a acrescentar, no qual impomos aos alunos a atitude de simples contemplação que acarretará, por sua vez, na mera memorização de um conhecimento já produzido factualmente. Por isso, CABRINI alerta para a necessidade de *“garantir que o professor de história seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber”*.(2002, p.22)

Para esta autora, o essencial no professor não está no acúmulo de seus conhecimentos sobre tudo que ocorreu na história, mas sim na capacidade de entender e perceber como o conhecimento histórico é produzido fazendo com que seus alunos sejam também capazes de construir uma reflexão histórica não só nas aulas de história, como também sem suas vidas. Para que isto aconteça é essencial que haja uma problematização

sobre o objeto de estudo sem que esta se limite ao tempo e espaço do objeto em questão, visto que a história é acima de tudo um entrelaçar constante de diferentes espaços, tempos e sujeitos. Como resultado desta concepção, torna-se possível vislumbrar, através do levantamento de problematizações, diferentes sujeitos, dando-lhes o espaço que a concepção tradicional o negou ou reduziu, ouvindo suas vozes e confrontando propostas e práticas em que se identifique contradições sociais, políticas, econômicas e culturais.

Um exemplo significativo desta possibilidade é apresentado por MARSON(1984) quando ele analisa a Abolição da Escravatura que conferiu à princesa Isabel o título de redentora, de acordo com a História Oficial, ocultando o fato de que a abolição foi um processo em que predominou incessantes lutas de “heróis anônimos”. Segundo o autor, a análise desta versão que transmite a idéia de que as modificações históricas são realizadas “de cima”, pelas classes dominantes ou por seus representantes, aponta para uma questão fundamental: *“como trazer à cena o ex-escravo, este sujeito reduzido a objeto de manipulação ao longo das várias sedimentações do poder, a ponto de as interpretações confirmarem aquilo que a Lei Áurea estabeleceu: a escravidão deixou de existir”*. (1984, p.58). Com isto, o autor conclui dizendo que a trama da Lei Áurea merece uma análise historiográfica mais profunda, o que ele faz muito bem, mas que mencionarei mais adiante quando estiver analisando os trabalhos escolares sobre as datas cívicas.

Depois de discutir neste capítulo, a trama existente entre a comemoração das datas cívicas dentro e fora da escola e a construção da memória e da identidade nacional, no próximo capítulo, vamos examinar como isto se efetivou nos programas curriculares de Minas Gerais dos anos de 1970 e na prática de algumas professoras de 1ª a 4ª séries desta época, quando se oficializou os Estudos Sociais no ensino fundamental.

CAPÍTULO 2

AS DATAS CÍVICAS DA DÉCADA DE 1970 – SUA INSERÇÃO NOS PROGRAMAS OFICIAIS E SEU SIGNIFICADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1.. As Datas Cívicas nos Programas da década de 1970

As comemorações em torno das datas cívicas e seus respectivos símbolos (hino, bandeira, heróis, etc) não se constituíram enquanto exclusividades brasileiras. Conforme apresentou FERRO (1989), estas comemorações estiveram presente nos países europeus e norte-americano sob influências de diferentes instituições que transformaram determinadas comemorações em espaços de luta política no processo de busca pela legitimação social. Assim as datas cívicas, ou conforme a denominação do autor, as festas históricas serviram não só como controle sobre a história, mas também como uma estratégia ideológica visto que muitas festas foram oficializadas em nome de uma identidade dita nacional, em que valores que estabelecem a ordem social, fidelidade e honra, eram exaltados.

No Brasil, BITTENCOURT (2001) mostra-nos como as festividades cívicas nas escolas remontam para o início do século XX, extrapolando as aulas de história, constituindo-se enquanto prática educativa nos desfiles e homenagens ao “heróis nacionais”: *“As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às ‘datas nacionais’, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de ‘cívicas, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar’.* (2001,44)

Segundo esta autora, o conteúdo a respeito da “História da Pátria” era contemplado não somente nos livros ou aulas de história, como já vimos, mas em músicas, textos de leitura entre outros que contribuíram para reforçar a memória nacional oficial. Desta forma, a educação cívica já se formalizou nestas primeiras décadas do século XX, não só nas práticas educativas sob a vigilância das autoridades educacionais como também nos discursos políticos que utilizavam a educação cívica como solução para os diversos problemas sociais.

Neste sentido, é interessante notar como que as datas nacionais foram (re) construídas enquanto memória a ser (re) lembrada através da oficialização política e, principalmente, como que a história passou a ter estreita ligação com a educação moral e cívica dentro e

fora do ambiente escolar, o que perdurou, obviamente com algumas ressalvas, até os nossos dias, quase que exclusivamente nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

FONSECA (1995) ao analisar os significados das modificações curriculares realizadas entre os anos de 1960 e 1970, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, questiona o sentido destas alterações sob o ponto de vista do ensino de História. Justamente neste período, a autora identifica uma série de ações por parte do poder político estabelecido que visava fortalecer a Educação Moral Cívica em detrimento ao ensino de História, justificado por meio de argumentos consideradas fundamentais para o governo ditatorial, tais como, segurança nacional. Portanto, esta autora mostra que *“A formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos sempre estiveram presentes na educação brasileira, porém a forma de transmiti-los e a concepção acerca destes desses valores têm variado segundo o contexto sócio-político e as forças sociais dominantes no país”*. (1991,p.35). Com isto, no período militar, a educação adquire uma importância vital de difundir, mais do que valores, uma doutrina sobre a fiscalização do governo que não se restringe apenas ao ambiente escolar como também aos meios de comunicação, sindicatos, centros de cultura, entre outros.

As atividades cívicas previstas pela lei passam a contar com determinadas penalidades legalmente impostas aqueles órgãos que não cumprissem com a lei 5.700 de 1971 que estabelecia a comemoração de certos atos cívicos, como as comemorações do 150º ano da Independência e da conquista do tricampeonato de futebol.

Neste contexto, ocorreu concomitante a tudo isto, um processo de desqualificação dos professores através da propagação dos cursos de licenciaturas curtas no ensino superior, justificando que esta era uma necessidade do mercado. Esta, na realidade, era uma influência norte-americana, cuja lógica econômica e controle técnico refletia nas políticas educacionais, na medida que com as licenciaturas curtas havia a formação rápida e menos dispendiosa econômica e ideologicamente do professor, cujo saber técnico suplantaria o saber crítico.

Simultaneamente, ocorria uma reforma educacional referente ao ensino de 1º e 2º graus que oficializava, através da Lei 5.692/71, uma série de experiências que já estavam ocorrendo desde o Golpe Militar de 1964, mas que neste sentido ganhava título de novidade. Sobre isto, FONSECA aponta como aspectos da continuidade desta proposta, a

experiência com Estudos Sociais e a imposição da disciplina de Educação Moral e Cívica enquanto conteúdo e prática educativa.

A partir desta constatação, elegi esta lei como referência para o recorte da minha pesquisa. Embora soubesse que as datas cívicas não eram novidade para este período em questão, esta escolha se fundamentou pelo fato de que houve, neste momento, uma oficialização dos Estudos Sociais que, na prática, englobava, entre outras áreas, a História, a Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social para o Brasil (OSPB), ministrados desde o ensino fundamental até o ensino médio. Desta forma, recorri a este recorte mesmo tendo conhecimento, conforme já abordei, que as práticas cívicas eram muito anteriores a este período, sendo que até mesmo a própria prática de Estudo Sociais, na realidade, remontava aos anos de 1950, quando, através de um acordo entre os governos brasileiro e norte-americano, é implantada esta área de estudos nas escolas primárias, conforme indicação de FONSECA.

Desta forma, pesquisei, em escolas estaduais e públicas da cidade de Uberlândia, alguns programas de ensino do Estado de Minas Gerais, visando identificar como estes sugeriam o trabalho com esta “nova proposta” oficializada em 1971: a partir de quais orientações e sob domínio de qual área das ciências humanas, propunha-se o trabalho com as datas cívicas. A seguir apresentarei os resultados desta pesquisa, apontando certos aspectos da história dos Estudos Sociais, juntamente com alguns dados analisados nos programas encontrados. Sobre a presença do ensino de Estudo Sociais na educação brasileira, NUNES destaca que:

...O ensino de Estudos Sociais, no primeiro ciclo, não foi introduzido no Brasil somente a partir da implantação da Lei 5.692/71, se tem afirmado em estudos a respeito da questão. A tentativa de implementar essa disciplina, no currículo escolar do referido nível de ensino, começou a ocorrer na primeira metade do século XX. Mas foi a partir da década de 1950 que o currículo de Estudos Sociais ganhou destaque na grade curricular das quatro primeiras séries... (2001,p.68)

Isto pode ser comprovado em um dos manuais que encontrei, por intermédio de uma das professoras que entrevistei⁶ e que previa: *“O passado é objeto de estudo da História. Na escola primária, o estudo da História deve ser feito por meio das comemorações cívicas e de unidades apresentadas nos programas”* (1970, p.22)

Além da História, a autora do referido programa menciona o enfoque de trabalho em outras áreas com Sociologia, Antropologia e Geografia, concluindo que os conteúdos

⁶Maria de Lourdes. Editora Vigília: Belo Horizonte, 1997.

dos Estudos Sociais seriam tirados destas áreas, através de uma adaptação de acordo como desenvolvimento dos alunos. Em um quadro dispondo os conteúdos para cada série, encontra-se na sua base, referência às comemorações cívicas⁷ que perpassariam todas as séries. A estrutura do programa remete para uma minuciosa descrição de atividades, tendo uma parte que especificava até mesmo os horários e tempo de duração para cada disciplina. Nestes horários, estavam previstos trinta minutos para trabalhar Ciências Naturais e Estudos Sociais duas vezes na semana, segunda e quarta, sendo que uma hora e quarenta e cinco minutos estavam reservados para linguagem oral e escrita e cinquenta minutos para atividades de matemática. As terças e quintas, eram reservados vinte e cinco minutos, quase o mesmo tempo para as áreas de Estudo Sociais e Naturais, para as práticas educativas como hinos, músicas cívicas, religiosas ou sociais. Isto nos leva a pensar que realmente as práticas cívicas, como BITTENCOURT mencionou, não tinham exclusividades somente nas aulas de História e que esta tendência de privilegiar as áreas de Português e Matemática em detrimento das outras, ainda hoje se faz presente: basta compararmos a quantidade de horas-aula determinadas para estas matérias, seis aulas semanais, e para História, três aulas semanais. A organização dos conteúdos estava organizada em círculos concêntricos que destacavam, a princípio, a localidade mais próxima da criança seguindo para as mais distantes geograficamente, visto que 1ª e 2ª séries tratavam dos conteúdos referentes ao município enquanto 3ª série ficava por conta dos conteúdos acerca do Estado e a 4ª série, os conteúdos referentes ao Brasil. Como nesta última série havia um detalhamento maior da História do Brasil, o programa destacou a possibilidade de trabalhar mais as datas históricas nacionais. Entre seus objetivos vale citar o enfoque da unidade brasileira através dos símbolos nacionais que vinham acompanhados com sugestões de gravuras, significados das cores da bandeira, além do estudo da letra do Hino Nacional.

No final do programa, há uma seção esquemática que sugere as datas para as comemorações do dia da escola, com enfoque nos seus fundadores; dia ou semana da comunidade; dia da Pátria, Sete de Setembro; 21 de Abril, destaque a Tiradentes; 1º de Maio, dia do trabalho com exaltação à dignidade do mesmo; 14 de Abril, dia Pan-Americano; 19 de Abril, dia do Índio; dia da Árvore e da Bandeira, com enfoque ao comportamento adequado e respeito aos hinos nacionais e da bandeira.

⁷ Documento segue em anexo.

Isto demonstra a afirmação de NUNES de que para consolidar o ensino de Estudos Sociais no ensino fundamental, foram criados manuais escolares com instruções técnicas para professores e livros didáticos cujos conteúdos mostravam forte influência dos princípios norte-americanos. Assim, a autora ressalta que aos poucos o ensino de Estudos Sociais foi ganhando espaço na prática escolar à medida que o ensino de História descaracterizava-se, sendo eliminado aos poucos do currículo para o primeiro ciclo. Contudo é, como já mencionei anteriormente, a partir de 1971 que há uma presença oficial determinante desse ensino através da Reforma Educacional empreendida pelo governo militar.

Em uma das escolas que visitei, encontrei um programa de ensino da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, voltado para o primeiro grau, lançado durante o governo de Rondon Pacheco, referente ao período de 1971/1975, cuja primeira folha tratava-se de uma mensagem deste governador sobre a educação. O início desta mensagem aponta para uma valorização da educação enquanto investimento para progresso econômico e social do país, enfocando aspectos que estavam estritamente ligados à proposta de Estudos Sociais que diziam respeito ao “aprimoramento”, ou seja, a qualificação do cidadão, a sua integração e “realização profissional”.

“A escola passou a exprimir uma experiência de vida. Não é, portanto, apenas vivência de letras, nem somente iniciação intelectual, mas também prática - aprendizagem de trabalho, formação de hábitos de pensar, fazer conviver e participar de uma sociedade democrática. Não é outro, aliás, o sentido que a Lei nº 5.679/2, de 11 de agosto de 1971, confere à Escola de 1º grau”. (1971, p.3)

Como podemos observar, o discurso do governador deixa bastante explícito quais seriam os principais objetivos da lei 5.692 no que diz respeito à formação que se pretende dar aos estudantes, preservando, conforme suas palavras, “a unidade nacional” em um “campo fértil”. Esta formação, longe de querer desenvolver o cidadão crítico que viesse a comprometer a estrutura social, política e econômica do regime militar que já contava desde o golpe de 1964 com fortes críticas e resistências de diferentes grupos sociais, como os estudantes, visava através dos Estudos Sociais esvaziar do ensino de História, entre

outros, as alternativas de se trabalhar a reflexão crítica. proporcionando um revigoramento do civismo escolar.

A respeito desta intensificação do civismo, o discurso do Secretário de Estado da Educação, Agnelo Corrêa Vianna, é exemplar quando este destaca na sua fala, registrada no programa citado anteriormente, o papel da verdadeira escola que *deve “instituir na alma do povo e na idade mais receptiva, a fé na aprendizagem pelo estudo e do amor a terra pelo exemplo vivo da participação geral no culto da Pátria”*. (1970, p.4)

É possível perceber ainda como a escola primária era vista pelos dirigentes políticos como um espaço propício para formar o cidadão que deveria integrar e conviver no meio social. Segundo a proposta dos Estudos Sociais, provavelmente de 1972 do Estado de Minas Gerais, seu objetivo central seria a formação e integração do homem, tendo como um dos critérios da aprendizagem a compreensão da *“realidade nacional e das forças construtivas de nossa nacionalidade, sua pujança e necessidades”*. (1972, p.2) Com os objetivos propostos, destacados por áreas, foi possível identificar alguns que revelam a preocupação mais explícita com o trabalho das datas cívicas. Na área cognitiva, *“- os símbolos nacionais, que significado e uso adequado”*; na área afetiva, *“- os objetivos que valorizam as atitudes que contribuam para” formação humanística e civismo ” - sentimento de fraternidade nacional e fraternidade nacional e internacional; - atitudes e conduta pessoal inspiradas nos princípios, valores morais e espirituais da cultura e sociedade brasileiras.”*.

Estes objetivos provavelmente davam aos professores a dimensão de como as datas cívicas poderiam ser instrumentalizadas em sala de aula para se transmitir não apenas o conhecimento, mas principalmente as atitudes e comportamentos desejados. Neste sentido, outro material que encontrei para a pesquisa⁸ tinha especificadamente, seguindo a proposta de Estudos Sociais, depois de apresentar os conteúdos referentes às séries, os objetivos de conhecimentos e ao lado destes os de comportamentos. É interessante notar que a capa⁹ deste material destacava uma parte do calendário cívico, referente ao mês de maio que trazia uma lista de datas, entre elas:

⁸ Este material era um livro de técnicas do estado de São Paulo que apesar de não se referir ao nosso estado, não o desconsidere pelo fato de que se encontrava em uma das escolas que visitei e desta forma há a probabilidade de ter sido consultado pelas professoras para planejar suas aulas.

⁹ Esta capa segue em anexo.

1º - Dia do Trabalho

É celebrada a 2º missa no Brasil (1500)

3- Proclamação da República do Crato

(Ceará 1817)

10- Data do nascimento do General Osório

(Rio Grande do Sul 1808)

13 –Libertação dos Escravos no Brasil

(1888)

Embora trouxesse muitas datas na capa, não havia menção alguma destas na exposição das orientações de trabalho para cada série. Isto pode nos levar a pensar na inadequação destas datas cívicas mais voltadas para História Nacional, aos conteúdos de Estudo Sociais, visto que estes estabeleciam conteúdos voltados mais para o município e estado, para 1ª e 2ª séries - O Homem e o Meio Ambiente; e somente na 4ª série, conforme o primeiro programa que analisei, O Estado Integrado ao País. Sendo assim, as datas que em geral tratavam mais de um acontecimento nacional do passado, seriam trabalhadas, provavelmente de forma fragmentada e descontextualizada. Como pude verificar através das análises dos cadernos¹⁰, esta prática ainda é freqüente, sendo que abordarei isto mais adiante.

Portanto, é possível perceber na leitura dos objetivos de comportamento, que estes enfatizam mais a adaptação e acomodação da criança ao meio que vive, as regras e deveres. Concepção semelhante das datas cívicas no que concerne à valorização e respeito a determinadas pessoas que se destacaram na história. No caso do planejamento da segunda série, de acordo com o livro de técnicas de São Paulo, sobre o estudo dos meios de comunicação destacam-se os seguintes objetivos: “- Valorizar os homens que trabalharam na evolução dos meios de comunicação. – Valorizar e respeitar os inventores da imprensa, do telégrafo, do telefone, do rádio, do cinema e da televisão”.

Sobre a própria organização deste livro de técnicas, vale observar a rígida estrutura de controle que, além de fixar os objetivos e os conteúdos, indica os “meios para consecução dos objetivos” em que há um detalhamento sobre as técnicas que o professor deveria utilizar. Inclusive o tipo de discussão e as análises das gravuras são minuciosamente

¹⁰ De alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries do ano de 2003 das escolas estaduais e públicas de Uberlândia.

conduzidas, anulando qualquer espaço de autonomia para que os professores viessem a criar diferentes atividades, materiais, questionamentos ou problematizações. Claro que este fato não significou que, na prática, tudo fosse seguido conforme as orientações do manual, pois como já comentei antes, o fazer pedagógico conta com dimensões contraditórias e conflituosas que no dia-a-dia se revelam de diferentes formas. Como exemplo, podemos citar o fato destacado por NUNES de que muitos professores reivindicavam alterações no programa de Estudo Sociais e até pensavam em romper com suas estruturas, no final da década de 70 e início dos anos 80. *“Embora essa discussão ainda fosse incipiente no meio dos professores da educação básica, ela não foi totalmente ignorada. Já existiam manifestações reivindicando inclusive, o fim dos Estudos Sociais e a volta do ensino de História e Geografia no primeiro ciclo do ensino fundamental de Minas Gerais”*.(2001, p.76)

De volta à análise do programa da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, a respeito da organização estrutural do mesmo, é possível verificar que além dos conteúdos determinados há ao lado destes, sugestões de atividades variadas numa tentativa de associar os conteúdos de cada série às datas cívicas. No caso da primeira série, dentro do tema maior, Integração do Homem ao meio físico e social após os conteúdos que abordavam o mundo físico e social, este último sendo detalhado na dimensão do “lar, na escola e suas inter-relações com a comunidade”, aparece o seguinte conteúdo (p.17):

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
3.2 Idéia de Pátria vinculada à família e a terra em que nasceu e à língua falada Datas históricas nacionais e locais - Significação - vultos importantes à comunidade, e às datas - Seu papel na história.	Comemorações cívicas e sociais de cunho cívico para enriquecimento da idéia de pátria. Leitura de estórias e poesias de cunho cívico para enriquecimento da idéia de pátria. Uso da Bandeira e do Hino Nacional associados a informações sobre os mesmos e sua significação. Composições criadoras sob a forma de mensagem oral e escrita sobre a

	forma de mensagem oral e escrita sobre a Bandeira e a Pátria.
--	---

As comemorações cívicas neste caso mais relacionadas com Pátria, que por sua vez foram associadas à família, não só pela questão da origem nacional, mas até mesmo pela hierarquia de poder, respeito e amor, que em geral se tem nesta última esfera e por tabela espera-se ter na primeira, seriam aquelas que utilizassem os símbolos nacionais (bandeira e hino), para reforçar sentimentos e atitudes cívicas sendo interessante notar que houve destaque específico para os heróis nacionais como sugestões de atividades.

Assim como no livro de técnicas de São Paulo, os objetivos comportamentais destacaram em linhas gerais aspectos ligados à disciplina social, respeito às regras e as leis, e especificamente a respeito das datas cívicas, o uso adequado dos símbolos culturais, no caso da Pátria, assim a valorização destes, dos “vultos históricos” e das autoridades atuais.

Na segunda série, foi na última unidade (p.25) que diz respeito à comunidade e ao município, que as datas cívicas ganharam espaço:

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
4.2 Datas históricas nacionais e locais - Significação - vultos importantes à comunidade, e às datas - Seu papel na história. O espírito da Comunidade, expresso nas manifestações do sentimento de amizade e solidariedade; nas atitudes cívicas de responsabilidade e participação das pessoas. Ampliação da idéia de pátria, vinculada a um conjunto de idéias: família, terra em que nasceu, comunidade local, língua falada etc.	Comemorações cívicas e sociais de cunho cívico para enriquecimento da idéia de pátria. Uso da Bandeira e do Hino Nacional associado a informações sobre os mesmos e sua significação. Mensagens orais e escritas sobre a Bandeira e a Pátria. Participação no Conselho de Estudantes e Centro Cívico Leitura de estórias e poesias de cunho cívico para enriquecimento da idéia de pátria.

Os conteúdos, neste sentido, não se diferenciam muito dos anteriores, sendo que há uma maior preocupação de se intensificar o civismo através da identificação da pátria não mais associada somente à família, como também à comunidade, no sentido de conferir identidade a partir da localidade e da língua falada, aliada as funções de responsabilidade individual e coletiva. Nas sugestões de atividades são repetidas de forma mais resumida, as mesmas orientações da primeira série. Estas parecem ser apenas sugestões, mas quando se analisa os objetivos a serem atingidos é possível notar que para atingi-los, não há outro meio exceto através do cumprimento das próprias sugestões. Também no caso dos objetivos comportamentais, há uma repetição daqueles destacados na primeira série, com um acréscimo no que diz respeito aos símbolos da pátria, sendo que se espera agora que o aluno saiba cantar o hino. Isto pode indicar que os momentos cívicos sejam intensificados, obviamente, sem nenhuma análise ou reflexão do mesmo, visto que como não se espera do aluno que este tenha uma análise crítica, é considerável que o hino seja ensinado para exaltar e valorizar os símbolos nacionais que representam a identidade de um país.

Já na terceira série, além do Município, há uma tentativa de enfocar sua integração com o Estado abordando seu intercâmbio com outras cidades, principalmente nos aspectos políticos e econômicos. Sobre o município, vale destacar que como conteúdo específico e proposto ao estudar o processo histórico, entre outros aspectos, *“os vultos que contribuíram para o progresso do município”*(p.34). Neste sentido, até os dias atuais é comum esta prática nas escolas, em especial nas primeiras séries do ensino fundamental, de enfocar os heróis que “fundaram” o município exaltando sua bravura e ousadia¹¹. Logo após este conteúdo, vem o item relacionado às datas: *“Ampliação de idéias: família, terra em que nasceu, língua falada, o território brasileiro, o conjunto de Estados brasileiros, etc.”* (p.34). O restante dos conteúdos são repetidos, acrescentando aos símbolos e datas as dimensões locais, estaduais e nacionais. Desta forma, as sugestões, além das que já foram mencionadas, também contemplam estas dimensões: o uso da bandeira do Brasil é estendido para a bandeira de Minas Gerais, além da determinação explícita sobre as horas cívicas. Os objetivos comportamentais continuam visando os aspectos já observados de boa conduta, disciplina, respeito pelas regras e autoridades.

¹¹ CF. capítulo III desta monografia.

Por fim, na quarta série, o Estado é visto pela integração ao país e com isto a idéia de nação é caracterizada a partir da língua, do território e do povo brasileiro na já conhecida representação de relação harmônica entre as três “raças” destacadas na formação do brasileiro. O enfoque político e econômico com uma brecha para as “tradições e folclores”, abre espaço para a associação da História de Minas Gerais com a História do Brasil, através dos fragmentos referentes ao período colonial e imperial. Assim segue posteriormente a estes conteúdos o item 2.4 que se refere a “*Ampliação da idéia de pátria, vinculada a um conjunto de idéias: terra em que nasceu, língua falada, comunidade e nação brasileira soberana*”. (p.42,43). No restante, repetem-se as datas nacionais e estaduais assim como os vultos, além das sugestões de atividades que abordam todas as outras citadas outras séries anteriores com o acréscimo aos programas de festividades escolares dentro do Centro Cívico. Da mesma forma, os objetivos comportamentais ressaltam os mesmos aspectos das outras séries, enfocando como desenvolvimento de habilidades específicas saber “*usar corretamente a Bandeira Nacional e cantar o Hino Nacional*”. (p.45)

É fundamental destacar que, no final do programa, há um quadro com sugestões de atividades de Educação Moral e Cívica indicado de 1ª a 7ª séries do Ensino Fundamental. Neste quadro, previam-se comemorações cívicas com hasteamento “semanal e solene da Bandeira Nacional” assim como palestras para valorizar vultos históricos com as finalidades explicitamente descritas como: “*formação da consciência cívica; formação da consciência cívica e comunitária*” (p.91). As datas destacadas nas observações (Semana da Pátria, da Independência, da América, do Folclore, do livro, etc.), vinham acompanhadas com indicação da Lei nº 5.700 de 1971, já citada no início deste capítulo, que previa a forma e apresentação dos símbolos nacionais, que de certa forma dava noção da dimensão da repressão do período, que chegava à educação pela legitimidade das leis educacionais, sendo que esta lei previa ainda penalidades para quem não a cumprisse segundo indicação de FONSECA.

De acordo com a análise de NUNES, os verbos presentes nos programas de Estudos Sociais priorizavam aspectos da assimilação dos conteúdos enquanto conhecimento acabado sem contemplar as possibilidades de análise e críticas, predominando assim, a dimensão reprodutiva do conhecimento, excluindo a dimensão de que alunos e professores são agentes da produção de conhecimento. “*O modelo curricular fechado dos Estudos*

Sociais do Estado de Minas Gerais, além de conter uma concepção racionalista de tecnicista de educação, também expressam os interesses políticos que estavam em evidência no período marcado pelo autoritarismo do regime militar".(2001,p.142)

Através da análise, em especial dos objetivos comportamentais, como já destaquei, é mais explícita ainda, esta intenção de controlar os hábitos, as atitudes e até os sentimentos quando se refere aos comportamentos de respeito e uso adequado dos símbolos nacionais e as autoridades. O governo parecia querer controlar, desde a mais tenra idade, as possíveis manifestações “subversivas”, como as que já estavam fortemente presentes na realidade brasileira. Assim, era providencial a figura dos vultos históricos, ou seja, dos heróis cuja vida exemplar seria responsável pelas ações históricas que modificaram positivamente o Brasil.

FONSECA aponta que o programa de Estudos Sociais de Minas Gerais, década de 1970, abordam, de forma fragmentada, a dimensão física, cultural, humana e econômica da realidade que vivemos, além de que a participação histórica e massificada pela noção de identidade e pela ênfase aos heróis que conduziram as mudanças do país. Ela afirma que *“Os homens não surgem como construtores da história e não se considera integralmente o seu modo de vida, mas apenas as dimensões consideradas chave para explicação dos ‘aspectos ‘delimitados’”* (1995, p.66).

Para ela, a “História Oficial”, apesar da pretensa vontade de ocultar projetos diferenciados dos padrões citados acima, não deve ser vista somente através deste aspecto da dominação ideológica por parte dos programas elaborados pelo Estado. Acima de tudo, ela enfatiza as contradições e conflitos vivenciados pelo professor e pela instituição escolar, e até pelo processo de ensino-aprendizagem e constituição da consciência no âmbito social, que nos leva a relativizar esta questão. Por isso, realizei entrevistas com duas professoras que lecionaram nas primeiras séries do ensino fundamental, durante a década de 1970, visando recuperar um pouco como foram realizadas na prática estas propostas de Estudo Sociais, sobretudo no que diz respeito às datas cívicas.

2.2 As datas cívicas – reelaboraões de experiências vividas

Antes de expôr as análises das entrevistas para conhecermos melhor de que forma estes programas, analisados não capítulo anterior, foram assimilados e colocados em prática pelos professores que ministraram aulas de 1ª a 4ª séries, nos anos de 1970, apresentarei a metodologia utilizada para realizá-las.

Embora não seja proposta central deste trabalho discutir sobre as diferentes linhas ou contribuições da História Oral, senti necessidade de fazer algumas considerações sobre a possibilidades que ela apresentou para o desenvolvimento da minha pesquisa em específico. Quando fiz a opção de utilizar as entrevistas na minha pesquisa, tinha a intenção de conhecer como os professores vivenciaram as mudanças curriculares advindas da “Reforma” Educacional de 1971, quais eram as atividades desenvolvidas em torno das datas cívicas e qual o sentido que eles atribuíam a elas. Contudo, nem tudo que eu havia analisado nos programas de Estudos Sociais de Minas Gerais, era o que estas professoras tinham a dizer sobre suas experiências. Por isso, achei extremamente válido abordar estas entrevistas pelo significado que elas apresentam sobre esse período, mostrando como as propostas curriculares do estado eram efetivamente colocadas em prática.

A princípio, parti do pressuposto de que a fonte oral utilizada era mais que uma história de vida. Através dela, pude contemplar uma outra possibilidade de análise histórica, pensando menos em verificar como o passado aconteceu, mas sim, em refletir sobre como ele foi vivenciado na tentativa de interpretar os significados atribuídos a ele pelas pessoas.

De acordo com PORTELLI, *“a subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constróem e atribuem significado a própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim do discurso”*. (1996, p.60). Isto é, no próprio ato de se recordar um certo acontecimento, já encontra-se implícito a interpretação do mesmo por meio de um processo de busca de significação daquilo que foi vivido para o que hoje se vive.

Norteadas por esse princípio, entrevistei professoras que na década de 1970 atuaram no ensino de 1ª a 4ª séries. Nas entrevistas, tive a intenção de tentar compreender,

nas reelaborações das experiências vividas por estas professoras, as mudanças nas construções feitas em torno dessa memória do que foi vivido, pois estas *“modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar formas às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico”*. (1996, p.33)

As duas professoras que entrevistei ainda hoje possuem vínculos com a educação, embora atuem em cargos diferentes da experiência dos anos de 1970. Uma delas é diretora de uma escola particular e a outra é professora de Biologia. No caso da primeira, seu período de docência corresponde ao final dos anos 1960 e início dos anos de 1980, sendo que sua formação refere-se ao magistério, denominado Normal, e à Pedagogia, curso feito durante o período de repressão militar em Belo Horizonte. Durante a entrevista ela relatou, ao mesmo tempo, sem manter uma narração cronológica linear, a experiência que teve enquanto professora e funcionária da Delegacia de Ensino e a visão atual sobre o ensino e as datas cívicas, tendo sempre como referência a escola que dirige, estabelecendo como marco para sua vida pessoal e profissional o período de sua formação no curso de Pedagogia.

Sempre que se referia ao trabalho com as datas cívicas, colocava em jogo estas experiências diferenciadas, justificando freqüentemente de forma contraditória, que hoje é diferente. Segundo seu relato, os alunos da escola que dirige atualmente têm uma visão mais crítica das datas cívicas. No entanto, ao mesmo tempo que diz isto, ela revela acreditar que houve uma desvalorização total destas datas pelos professores, referindo-se à dificuldade de convencê-los a hastearem uma bandeira. É interessante uma fala desta professora sobre a importância das datas cívicas nos dias de hoje associada a uma visão crítica, através da releitura feita por ela a respeito de sua experiência: *“Na época a gente, por exemplo, hasteava a bandeira, sempre tinha o hino nacional, ensinava as crianças a cantar o hino nacional. E o que aprendia? Aprendia mais como era a bandeira nacional, os símbolos, é..., é..., o que tinha na bandeira, o que representava. O que era símbolo nacional”*. Além disso, ela recordou as atividades semanais reservadas para cantar o hino em uma das escolas em que ela lecionou, citando ainda uma série de atividades, como teatros, textos para recitar, para interpretar, poesias, entre outras que eram realizadas para marcar o trabalho com algumas datas, tais como Quinze de Novembro, Sete de Setembro, etc. Sobre isto, é interessante notar que estas atividades realizadas em torno das datas

cívicas estavam presentes em algumas sugestões dos programas analisados anteriormente. Apesar de questionar esta forma que as datas eram trabalhadas e o que se aprendia, esta professora lembra com certo saudosismo determinadas comemorações, como os desfiles cívicos na cidade em que algumas escolas tinham representantes, dizendo que não houve um “meio termo” nesta situação. Hoje ela percebe que faltam “*valores básicos de respeito às autoridades*”, nessa questão de civismo.

Sobre a sua experiência na delegacia de ensino, ela mencionou que havia por parte deste órgão a tarefa de orientar o trabalho com as datas cívicas através dos planos de unidade, semelhante à própria estrutura dos programas que analisei. Contudo esta professora sempre lembrava que tudo era feito conforme o que o programa pedia. Como havia observado antes, sobre a descontextualização das datas cívicas, ela confirmou dizendo que “como essas datas eram assim quase que um apêndice nos programas do ano, eram atividades rápidas”. Mesmo assim, alguma atividade era feita com maior destaque ou de forma mais simples. No caso do Dia do Índio, a professora enfatizou que é mais fácil trabalhar com esta data, a princípio se referindo à escola que dirige atualmente, visto que os alunos têm mais curiosidade, e simultaneamente ela retomou sua experiência passada, dizendo o que ela fazia neste tipo de comemoração, sendo possível associar esta facilidade à questão da disponibilidade de recursos para se trabalhar tal data. Nesta data, segundo a entrevistada, atividades como pintura e danças eram realizadas para comemorar o dia do índio. Em nenhum momento, nem mesmo quando se referiu as atividades realizadas atualmente, ela mencionou atividades que viessem a discutir sobre os conflitos e situação atual dos índios brasileiros enfatizando somente como hoje é trabalhada a questão cultural com os alunos para que estes possam não se pintarem mas também conhecer o significado da pintura e danças.

Durante a fala da professora, identifiquei outros motivos que justificariam o trabalho com as datas, além da influência dos programas e orientações. O primeiro diz respeito às datas que acompanhavam os feriados, sendo que um dia antes ou no mesmo dia trabalhavam-se essas datas para o aluno entender o porque do feriado. Os outros aspectos apontam para o fato de que se trabalhava há muito tempo as datas cívicas, sendo que até os pais cobravam e ainda cobram, conforme seu relato, este tipo de atividade. Isto traz significativa correspondência à questão, já discutida, que mesmo antes da década de 1970,

as datas cívicas já tinham se constituído, enquanto uma tradição escolar compartilhada pelos professores e pais.

Contudo, não observei em sua fala referência aos Estudos Sociais mesmo quando perguntei sobre História e Geografia, se eram trabalhadas juntas ou não. As respostas eram confusas e não esclareciam nada. Assim, apesar desta professora afirmar que seguia as orientações dos programas estaduais, foi significativo identificar que ao interpretar sua própria experiência, esta acabou destacando mais as datas cívicas, incluídas na proposta de Estudos Sociais, do que os conteúdos do próprio programa.

Neste sentido, ao contrário desta professora, a segunda iniciou sua fala considerando que na proposta de Estudos Sociais trabalhava-se junto História e Geografia, mas de forma superficial, destacando-se mais as datas cívicas. Segundo ela, as atividades eram feitas, no dia de ocorrência das datas com algumas informações, poesias, hasteamento da bandeira, canto do hino nacional, entre outras, sem muita reflexão ou questionamento, dando-se mais ênfase ao Português e à Matemática. Foi possível perceber nesta entrevista, o papel da supervisão pedagógica que conforme a professora, reunia-se freqüentemente com os professores para orientar as comemorações cívicas. Quando perguntei sobre o motivo de se trabalhar as datas, ela apontou para um aspecto que não foi abordado especificamente na primeira entrevista: *“Eu acho que porque eram uma programação da escola e a gente tentava encaixar naquilo, né? A escola tinha uma programação, normalmente todas as datas cívicas eram lembradas desta forma [...]”*. Aparentemente a impressão que se tem é que essa professora tinha conhecimentos da proposta de Estudos Sociais mais pela sua prática do que pelo programa, o que a levou a considerar que a existência das comemorações cívicas tinha mais relação com a organização das escolas, do que uma imposição curricular.

Segundo a reelaboração da entrevistada sobre a sua experiência nos dias de hoje, há nas escolas o predomínio de uma outra concepção de História que tende a privilegiar a reflexão sem considerar muito as datas cívicas, fazendo com que os alunos nem se quer saibam dos motivos da existência dos feriados. Na sua concepção, as datas deveriam ser trabalhadas sob enfoque reflexivo através da contextualização destas. Nesta sua reflexão, algumas vezes, misturavam-se às lembranças da sua própria prática de professora que

ensinava o hino, a sua experiência de aluna que aprendia, contrapondo-se à realidade atual em que ela aponta que muitos alunos não sabem nem ao menos a letra do hino.

Esta dimensão revela, nas duas entrevistas, o fato de que no trabalho com as datas cívicas não são determinantes apenas as orientações dos programas curriculares, da delegacia de ensino ou das coordenações escolares, mas também há um certo peso na própria experiência destas professoras, enquanto alunas que aprenderam História a partir das datas cívicas, assim como na própria experiência dos pais dos alunos que esperam, principalmente nas primeiras séries, o trabalho com as datas cívicas. De acordo com a interpretação destas professoras, houve em alguns aspectos, uma desvalorização das datas cívicas nos dias atuais, cuja visão diferenciada sobre a história poderia ser aproveitada para fazer um trabalho crítico e reflexivo com as datas. Contudo, esta visão a que elas se remetem não se constitui ainda enquanto unanimidade no contexto escolar, visto que muitas das práticas que ressaltar na análise dos programas da década de 1970, persistem no cotidiano escolar de diferentes formas, mesmo depois de alterações curriculares que trouxeram para os programas do Estado, a História e a Geografia separadas sem referência alguma às datas cívicas.

Esta problemática será analisada com mais cuidado no próximo capítulo para, a partir daí, podermos pensar possibilidades para o ensino das datas cívicas nas aulas de História da atualidade.

CAPÍTULO 3

AS DATAS CÍVICAS NO SÉCULO XXI

Para refletir sobre a prática pedagógica dos professores que hoje atuam nas primeiras séries do ensino fundamental achei necessário entrar em contato com esta realidade visando compreender como professores e coordenadores se posicionam diante destes programas e propostas e como eles concebem o ensino de História.

Entre as mais recentes propostas oficiais sobre o ensino de História de 1ª a 4ª séries do nível fundamental, destacam-se os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais¹². Nesta proposta, apesar de História e Geografia estarem num mesmo volume, estas áreas são apresentadas com especificidades próprias. Esta proposta ainda aborda as principais transformações ocorridas no ensino de história incluindo-se aí a Reforma Educacional de 1971 que consolida a experiência de Estudos Sociais, além de abordar as reformas curriculares da década de 1980, mencionando as alternativas para se introduzir a História sob outra concepção. A partir daí, há um levantamento a respeito de alguns conceitos essenciais que constituem duas concepções distintas de História. Sintetiza-se a concepção tradicional de ensino de História, destacando que os fatos históricos estudados eram vinculados aos acontecimentos políticos e aos seus heróis. Neste sentido, os sujeitos históricos em suas “ações individuais” conduziram a história num tempo determinado pelas datas seguindo assim uma “ordem evolutiva”. Esta concepção de História, já discutida anteriormente neste trabalho, é colocada como uma prática ultrapassada que deveria ser substituída por outra cuja concepção de História que viesse a priorizar mais as “ações humanas significativas” sob a perspectiva das continuidades e rupturas na vida social de diferentes sujeitos históricos, reis, escravos, políticos ou trabalhadores. Esta é mais uma proposta que critica a concepção tradicional de história, enfatizando uma alternativa diferenciada de muitas práticas educativas atuais.

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 e séries

¹² Secretaria de Educação Fundamental/ Brasília MEC/SEF, 1997.

escolares, vêem de 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, sem contar o fato de que não basta conhecer uma nova concepção de História para colocá-la em prática. É fundamental destacar, entre outras questões, como fez NUNES, a própria formação do professor desta área escolar que, em geral, restringe-se ao magistério do segundo grau e, quando muito, um curso superior que raramente encontra-se voltado para História. Este dado revela a primeira de muitas outras dificuldades de se tentar implantar uma nova concepção de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Sobre isto a referida autora constata em sua pesquisa que:

...Significativa parcela das educadoras, que atuam no primeiro ciclo, teve a formação profissional inicial realizada na década de 1970. Poucas são aquelas que fizeram nos anos de 1980. Essas docentes fizeram cursos de magistério de 2ª graus, antigos cursos normais, e que estavam instalados em colégios das redes particular ou estadual de ensino. Estes cursos organizavam seus currículos e sua filosofia de acordo com os princípios da lei 5.692/71. (2001, p. 197).

A formação docente destes profissionais foi enfocada, por esta autora e por FONSECA, como um dos motivos que fizeram com que as outras reformas curriculares de 1986 e 1993 não fossem realizadas na sua plenitude. No caso da primeira que colocou em xeque os Estudos Sociais e cujas discussões foram iniciadas no começo da década de 1980, as professoras que se dedicavam ao ensino de 1ª a 4ª séries não tinham, na sua maioria, segundo NUNES, “conhecimento e nem consciência dos problemas causados à educação em decorrência do fim do ensino de História e Geografia” (2001, p.122). Em geral, esta questão era debatida pelos geógrafos e historiadores e dificilmente chegava as professoras responsáveis pelo ensino nas primeiras séries. Com esta reforma, os Estudos Sociais cediam lugar à Formação Social e Política. No entanto, na prática, as professoras continuaram a trabalhar a antiga proposta de Estudos Sociais, pois não tinham habilitação específica para trabalharem com tal proposta, sem contar com o fato dos livros, que eram geralmente referência às vezes única para seus planejamentos, não sofrerem alterações para se adequar a esta mudança curricular.

Somente com a reforma curricular de 1993, publicada oficialmente em 1996, que houve a implantação oficial, nas séries iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais, do currículo de História. Porém, na prática, mais uma vez os mesmos problemas se repetem,

visto que muitas professoras careciam de habilitação específica nesta área, não tendo assim conhecimentos necessários sobre história e geografia para efetivar a mudança que definia que o conhecimento histórico e geográfico tinham especificidades e, por isso, deveriam ser ministrados separadamente.

Além da formação docente, NUNES destaca outros problemas que perpassam o ensino de história de 1ª a 4ª séries, os quais preferi abordar juntamente com a pesquisa que realizei em quatro escolas públicas de Uberlândia¹³, sendo duas estaduais e duas municipais. Nestas quatro escolas, tive contato com oito professoras, embora tenha entrevistado apenas quatro¹⁴, pude constatar que nenhuma delas tinha formação específica em História. A metade das professoras tinha, além do magistério de 2º grau, formação no curso de Pedagogia, sendo que duas eram formadas em Geografia e duas em Letras. Este fato merecia por si só uma pesquisa à parte, pois seria interessante conhecer os motivos que levam ausência do profissional com habilitação em História no ensino de 1ª a 4ª séries. Seriam eles apenas fatores econômicos, visto que estes profissionais do ensino recebem, no caso das escolas particulares, menos que os profissionais do ensino de 5ª a 8ª séries ou ensino médio? Ou será que talvez esta realidade venha comprovar o descaso que os próprios historiadores têm em relação a este ensino? Nestes dois casos, talvez pudéssemos destacar outras questões pertinentes como a polivalência que traz ao professor deste período escolar uma sobrecarga de avaliações, planejamentos, atividades cotidianas, entre outras que devem ser feitas não só em História como também em Geografia, Ciências, Português e Matemática. Além disso, há uma tendência, tanto por parte de professores quanto dos pais e direção, a priorizar mais os conteúdos de Matemática e Português, deixando de lado o restante das disciplinas.

As entrevistas que fiz revelaram, de forma distinta, conforme a interpretação de cada professora sobre a experiência neste ensino, que o ensino de História não se constitui enquanto uma área de ligação com a alfabetização, preocupação da maioria das professoras que entrevistei. Assim também, foi comum observar esta concepção no discurso das coordenadoras das escolas que disseram que não compensaria conversar com as

¹³ A escolha por tais escolas se deu pelo critério da abertura que recebia para realizar este trabalho, já que nem todas as escolas que visitei aceitaram minha proposta de pesquisa.

¹⁴ Isto ocorreu pelo fato de que muitas professoras se sentiam incomodadas com a minha proposta de entrevistá-las, argumentando que tinham muitas coisas para fazer, o que me pareceu ser verdade já que muitas delas ficavam na escola corrigindo materiais avaliativos ou elaborando-os.

professoras da 1ª série, pois esta é uma fase em que não se trabalha muito história, pois 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 interpretar, não só os códigos escritos, como principalmente a realidade social através do processo de reflexão sobre a mesma.¹⁵ Houve um caso específico de uma das professoras, com quem conversei, que alegou que sua entrevista não contribuiria muito, porque, na turma em que trabalhava, necessitava trabalhar mais com Português e Matemática, não tendo muito tempo para trabalhar História. Embora a fala desta professora fosse muito mais explícita, neste sentido, as outras entrevistas demonstraram, cada qual a sua maneira, que naquela realidade a História não recebia a mesma importância atribuída às disciplinas de Português e Matemática, que tinham quase o dobro da sua carga horária prevista.

Em todas as entrevistas, houve uma reclamação unânime no que diz respeito ao livro didático que não contemplava os conteúdos determinados para esta realidade escolar, visto que enquanto o programa curricular propõe um ensino centrado na história local e regional, a maioria dos livros traz a realidade de outras cidades com São Paulo ou Belo Horizonte.

Sobre a definição dos conteúdos históricos a serem estudados, foi curioso perceber que as professoras delegam a incumbência disto para diferentes instâncias – desde o especialista da própria escola até a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação. Em alguns casos, algumas professoras deixaram a entender através da referência à coordenadora, seja pela fala ou olhares dirigidos às mesmas, que isto seria mais do conhecimento da coordenação da escola. A partir deste fato, é possível lembrar a análise de NUNES quando esta conclui que as modificações curriculares nas primeiras séries do ensino fundamental expressadas pelos programas de ensino, além de serem realizadas sem levarem em consideração as próprias professoras deste nível de ensino, são impostas sem orientações devidas e suficientes para sua implantação. NUNES constatou em sua pesquisa que, atualmente, muitos professores ainda seguem a proposta de Estudos Sociais dos anos 70, enfocando até as datas cívicas e misturando-as com a História. Este aspecto, que na realidade é o enfoque desta pesquisa, revela que apesar das mudanças sugeridas para este

¹⁵ Inclusive este sentido da alfabetização vinha especificado na Reforma Educacional de 1993 da Secretaria de

ensino, através da Proposta Curricular de 1993, na qual não há nenhuma referência ao estudo das datas cívicas, mantem-se ainda, na prática escolar do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, o enfoque das datas cívicas. Tudo isto indica que no caso destas professoras, além de não terem instruções para trabalharem a proposta de História separadamente, muitas delas não têm conhecimento mais específico sobre o próprio programa que deveriam seguir. Neste sentido, foi possível notar que algumas destas professoras ainda seguiam, para ensinar história, a própria referência que tiveram quando aprenderam história a partir das datas cívicas.

Quando realizei as entrevistas, em dois casos, não precisei sequer mencionar as datas cívicas, pois no momento que perguntei sobre o que era trabalhado com mais ênfase na história, as professoras já foram citando-as juntamente com os conteúdos sobre o bairro, município e Estado. Nas outras entrevistas, tive que direcionar especificamente a pergunta para que elas pudessem falar a respeito das datas comemorativas, como denominei a princípio. Neste caso, percebi que houve, um certo incômodo e receio em falar sobre elas, o qual atribuo em parte ao fato da própria posição que intencionalmente acabei assumindo diante destas professoras durante o diálogo que tentei estabelecer no curto período que consegui - identifiquei-me enquanto estudante do curso de História que pretendia conversar sobre a história ensinada.

Uma das professoras justificou seu trabalho com as datas, argumentando que, como os próprios meios de comunicação divulgavam-nas constantemente, ela abordava algumas datas em sala, fazendo certos questionamentos que diferenciavam da época que estudava. Como exemplo, ela citou a imagem de D. Pedro I como herói. Segundo ela, abordar as datas de forma diferente ao que ela aprendeu, faria com que os seus alunos não a vissem como uma professora que “mentiu” para eles. Outra professora disse que no caso do primeiro ano, ou seja, 1ª série, ainda a respeito das datas há uma “contação” de história seguida por ilustrações feitas pelos alunos. Já no caso da 4ª série, na experiência atual da professora, não houve este registro escrito das datas, pois o trabalho com elas foi realizado apenas de forma oral, justificando isto pelo fato de ser este seu primeiro ano com tal série. Quando perguntei sobre as dificuldades de trabalhar História, ela retomou as datas comemorativas como experiência vivida e disse: *“É difícil achar material bom que seja*

realmente aquilo, que é aquela fala correta e não aquela fala que às vezes a gente vê por aí, e não tem nada de muito verdade, né? Aquilo que vai passando, passando”. A fala destas professoras, em especial, traz para a discussão a visão que muitos têm sobre o ensino baseado nas datas cívicas, que veicularia uma história que não seria considerada como a verdadeira. Neste aspecto fica mais fácil compreender o fato de algumas professoras, como argumentou aquela que lecionou na década de 1970, ignorarem totalmente as datas cívicas que passam a representar uma história de faz de conta, semelhante aos contos de fadas tão apreciados nesta fase escolar.

Em geral, através das análises das entrevistas e dos cadernos¹⁶ que analisei, pude identificar que as datas cívicas mais trabalhadas dizem respeito ao conteúdo pré-determinado, como o aniversário de Uberlândia, e aos fatos políticos ocorridos no Brasil que foram considerados mais importantes pelas professoras, Independência e Proclamação da República. No entanto, a forma de abordá-las 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 este tipo de trabalho de uma forma singular a qual, com certeza, não seria capaz de recuperar plenamente através das entrevistas e nem por meio das análises dos cadernos. Contudo, estas análises contribuíram para esclarecer um pouco mais a respeito da concepção de história, sujeitos e fatos, vinculada nesta fase escolar e que tem refletido bastante na fase escolar seguinte, a partir da 5ª série. Além disso, foi possível ainda vislumbrar as continuidades e descontinuidades que este ensino tem sofrido, especialmente sob o enfoque das datas cívicas visto que, embora tenha entrado em contato com práticas já conhecidas e criticadas por muitos profissionais da área de História, encontrei 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 que analisei, pude constatar a presença, com maior ou menor intensidade de civismo, das datas comemorativas entremeadas no conteúdo de História. Alguns cadernos conjugavam as matérias de História e Geografia, sendo que de acordo com as professoras, eram matérias muito próximas que os alunos às vezes confundiam -

¹⁶ Os cadernos analisados não se restringiram às escolas que pesquisei pois tive dificuldades para analisar livremente os cadernos dos alunos que estudam nestas escolas. Desta forma, optei por analisar cadernos de vizinhos, sobrinhas e outros conhecidos para complementar esta pesquisa com alguns anexos.

confusão esta que não é exclusividade dos alunos, como também dos próprios professores que em muitos casos não conseguiram especificar nas entrevistas os objetivos e a importância do ensino de História. Sobre esta relação entre História e Geografia, neste ensino de 1ª a 4ª séries, é previsto pela proposta curricular mineira de 1993 e pelos PCN's de 1997 que deveriam ser trabalhadas de forma distinta. Não vou me estender sobre esta questão, até mesmo porque não faz parte da proposta desta pesquisa monográfica, mas gostaria de deixar por meio desta, a indicação de uma outra questão a respeito deste ensino que mereceria estudo mais aprofundado como duas disciplinas tão importantes, ainda não possuem espaços autônomos e específicos nesta realidade escolar, visto que este dado é mais um problema que contribui para acentuar a ruptura do ensino da 4ª série com a 5ª série.

Na maioria dos cadernos, as datas cívicas e/ou comemorativas interromperam o desenvolvimento de outros conteúdos para se fazerem presentes no cotidiano escolar. Conforme observei, como os conteúdos para estas 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, consideradas mais “distantes” dos alunos por não possibilitarem uma seqüência dos conteúdos trabalhados, foram abordadas através de textos ainda mais reducionistas e simplificadores, que as outras datas. Estes textos são em geral reproduções de livros didáticos ou apostilas em que, segundo as entrevistadas, há uma associação entre professoras para socializar e disponibilizar este tipo de material tão comumente utilizado por elas, inclusive no ensino destas datas. Juntamente com estes textos sobre as datas, 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, através do estudo do passado. No entanto, alguns textos se

destacaram por trazerem uma indagação maior sobre certas datas, possibilitando uma nova visão sobre o fato estabelecido, através de uma concepção de História que privilegiou outros sujeitos históricos.

13 de maio Substituição dos escravos

A história que não foi bem assim...



Durante muito tempo, a gente aprendeu uma história que começava mais ou menos assim: era uma vez uma princesa muito boazinha chamada Isabel. No dia 13 de maio de 1888, ela assinou uma lei que se chamou Lei Áurea e, com isso, acabou a escravidão no Brasil. E viveram todos felizes para sempre.

Será?

Basta olhar em volta para ver que as coisas não foram bem desse jeito. Por que, em geral, há mais crianças brancas do que negras nas escolas? Por que há mais negros morando em favelas? Por que o Presidente da República e a maioria dos políticos são brancos se a maior parte da população brasileira é mestiça? Você já parou para pensar nisso?

Para responder a essas perguntas temos de voltar ao início da colonização do Brasil. Depois de escravizar os índios, os portugueses começaram a trazer africanos para trabalhar como escravos nos engenhos de cana-de-açúcar. Provavelmente você já viu nos livros e nos filmes como era a vida no tempo da escravidão e todo o sofrimento que isso representou para os que foram privados de sua liberdade.

A situação continuou desse jeito durante séculos, até que alguma coisa diferente aconteceu. Outros países, como a Inglaterra, por exemplo, começaram a se modernizar. Surgiram as máquinas, as fábricas, os operários que trabalhavam em troca de salários... Ora, quanto mais coisas se fabricavam, mais gente teria de comprar tudo isso. Um país atrasado como o Brasil, que ainda mantinha escravos quando todo o mundo já tinha abolido a escravidão, não se encaixava nessa nova ordem.

Dentro do país também havia muita gente que era contra a escravidão. E até alguns fazendeiros, interessados em substituir os escravos por imigrantes vindos da Europa. E foi assim que a princesa Isabel finalmente assinou a lei que encerrou oficialmente a escravidão no Brasil. Já não era sem tempo. O Brasil foi o último país do mundo a libertar os escravos.

Mas, se todos estavam livres, o que foi que saiu errado?

Revista Dr. Eco e companhia, nº 3.

(Texto retirado de um caderno da 3ª série)

Conforme pode-se observar no texto “*A história que não foi bem assim...*”, procura-se fazer uma abordagem mais crítica da Abolição da Escravatura, questionando se a lei assinada pela Princesa Isabel realmente trouxe a liberdade para os escravos e discutindo com ela não foi elaborada simplesmente pela boa vontade da Princesa, mas devido à pressão de vários setores sociais – enfim, dando voz a outros sujeitos históricos e à questão do conflito social. Por outro lado, a apropriação deste texto por professores e alunos não consegue 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*”. Este 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 estas datas. MICELI ressalta, neste sentido, a necessidade de questionar este destaque de alguns fatos em detrimento a outros, visando “decompor” a construção deste conhecimento tido como algo já concretizado, buscando recuperar as possibilidades que foram excluídas, sem contudo, querer determinar o que é verdadeiro ou falso, mas sim, identificar e compreender as várias interpretações que compõem o conhecimento histórico.

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

Para conversar

O que é ser livre?

O que você acha do tempo da escravidão?

Você também acha que alguma coisa “deu errado” após a abolição?

Você já parou para pensar na questão do preconceito racial e de outros preconceitos que existem? O que você concluiu?

Texto	
A verdadeira história do Descobrimento do Brasil	
Um Rei, chamado Dom Manuel, teve um sonho: descobriu o caminho marítimo ate as Índias - Um lugar cheio de riquezas. Em março de 1500 partiu de Lisboa uma expedição de caravelas em busca da tão sonhada terra. Os marinheiros navegaram duranta mais de um mês. Estavam cansados, desanimados. Afinal não conseguiram encontrar a tão sonhada terra: haviam se desviado do caminho. Numa quarta-feira, no dia 22 de abril de 1500 um marinheiro que estava a frente do touro: - Terra a vista! Terra a vista! Ficaram felizes, não sabiam se iam ou se choravam. Pensavam ter chegado as Índias - Terra das grandes riquezas. De longe, Iguaçu e Jutê observaram aquele estranho barco. Os pequenos garotos viviam na terra avistada pelos marinheiros. Aqui eram felizes: - viviam em grupos; - caçavam, pescavam; - tinham uma família; - Cultivam varios costumes; - a dança era predileta de todos. Os novos visitantes desembarcaram no dia seguinte rumo a terra que eles acreditavam ser as Índias. Pececosos chegaram a praia e logo avistaram varias pescas, as quais chamaram de índios acreditando serem eles moradores da Índia: o lugar onde eles queriam chegar. Os habitantes da terra eram gentis, amáveis e diferentes.	Tinham os corpos pintados, usavam penas como ornamento, bracetes, cocares e viviam nus. Os novos habitantes foram bem tratados e levados ate as aldeias onde comeram, beberam, assistiram a apresentação de danças e foram dormir em redes tecidas pelos habitantes da terra. No domingo de Pascoa, o frei Henrique celebrou a 1ª missa, marcando assim o inicio do domínio. De longe, os índios pacificamente assistiam sem compreender nada. Pero Vaz de Caminha comunica ao rei Dom Manuel sobre a descoberta da nova terra. Os visitantes foram embora e pouco tempo depois retornaram. Trataram mal os habitantes da terra e trouxeram doenças. Assim, todas as aldeias entenderam que a terra tinha sido invadida pelos brancos, mas ja era tarde demais. Os índios foram escravizados, obrigados a serviros portugueses. Essa terra invadida, depois de algum tempo, passou a se chamar Brasil. O tempo passou e os índios cada dia sofriam mais. Hoje eles são poucos. Não têm terra e estão desprotegidos. Sua cultura não foi respeitada. Então, pensem bem e discutam: - O Brasil foi descoberto ou invadido?



(Texto retirado de um caderno da 3ª série de uma escola municipal)

O texto sobre o dia 22 de abril¹⁷ em si trouxe 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 necessário para se preparar melhor para tal atividade já que, além da história, ele leciona pelo menos outras quatro disciplinas. Apesar de trazer consigo estes e outros problemas a respeito de algumas idéias estereotipadas sobre a expansão marítima e contato entre os índios e os portugueses, o texto traz questões fundamentais para suscitar, em sala de aula, um debate sobre a situação atual dos índios, a visão dos portugueses sobre os índios e vice-versa, a reflexão sobre idéias que tornaram-se dogmas na data como, 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 deste trabalho a partir do questionário que foi aplicado no quadro e os alunos copiaram:

Responda:

- a) *Qual era o sonho de Dom Manuel?*
- b) *Quando e de onde partiu a expedição?*
- c) *Como foi a viagem?*
- d) *Quando avistaram a nova terra?*
- e) *Como eram os habitantes da nova terra?*
- f) *Você acha que o Brasil foi descoberto ou invadido?*

De todas questões propostas, talvez a última pudesse suscitar uma reflexão crítica sobre este marco oficial da História do Brasil, dando voz aos oprimidos, discutindo os conflitos sociais inerentes à nossa história, problematizando com isto como 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 se efetivou em sala de aula. Voltamos assim ao antigo impasse identificado por vários outros autores como FONSECA e NUNES e já abordado nesta pesquisa: o professor que trabalha História nestas séries iniciais, não dispõe de formação específica nesta área, tendo dificuldades para lidar com tais questionamentos e discussões, estando ou não com um material adequado. Além disso, mais uma vez, podemos vislumbrar como os conteúdos das datas cívicas, quando são colocados em xeque por muitas professoras, deparam-se de diferentes maneiras e intensidades com a concepção de verdade e mentira,

¹⁷ Este texto parece ter sido disponibilizado pela supervisora, já que ele continha um carimbo com o seu

conforme destacaram algumas professoras entrevistadas. A dimensão da verdade e da mentira, em geral, trazem consigo outras dicotomias, tais como; bem e mal, herói e vilão, vencedor e perdedor, entre outras que devem ser bastante relativizada. No primeiro capítulo, discutimos esta questão partindo da análise de MICELI (1996) quando este utiliza o exemplo de um general que pode ser visto como um grande combatente, caso se refira ao país que o exalte, ou como um assassino violento, se for um inimigo derrotado.

Contudo, logo após esta atividade padrão, texto-questionário, retoma-se o conteúdo anterior à interrupção desta data sem maiores prolongamentos da discussão sobre o próprio sentido desta data, assim como sua presença anual nos calendários. Obviamente, não se pode desconsiderar as tentativas como estas que têm sido realizadas no ensino de história das séries iniciais do ensino fundamental. O que estou querendo apontar com este trabalho é que por mais que haja uma tentativa de trabalhar de forma diferente as datas cívicas, sozinhas as professoras de 1ª a 4ª séries não conseguirão tão logo, se desvencilhar das duras críticas que nós, profissionais de História, fazemos freqüentemente a elas. As modificações curriculares já apontaram para uma nova proposta de trabalho nestas séries que não privilegiasse a concepção de História que exalta os heróis e fatos político-institucionais, porém isto não foi definitivamente suficiente. A realidade do ensino de História requer uma constante reflexão dos historiadores e pedagogos, em parceria com os profissionais envolvidos nesta fase escolar, visando apontar alternativas viáveis para se trabalhar História de uma forma diferenciada. Um dos aspectos fundamentais e urgentes para estas mudanças se refere ao investimento na formação histórica dos professores de 1ª a 4ª série e outras ações que serão discutidas nas considerações finais desta monografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este trabalho, parti do pressuposto de que a comemoração das datas cívicas existentes no Brasil e em outras partes do mundo, há tanto tempo, possui uma significação que não pode passar despercebida anos a fio, sem que se faça uma série de reflexões a respeito dos motivos e razões para que elas sejam repetidas anualmente tanto pelos órgãos institucionais, como as escolas e pelos meios de comunicação. Quantas pessoas nasceram, comemoraram seus aniversários e morreram, enquanto as datas cívicas perpassam o tempo natural de uma vida, mantendo-se por longas gerações quase imortais?

Pensar nas razões que levaram estas datas a fazerem parte de uma repetição quase que ritual, a tantos anos, de glorificação a certas figuras construídas historicamente através de feitos e ações que se pretende não esquecer, é tarefa fundamental que requer um aprofundado trabalho, o qual não tive a pretensão de realizar, pelas várias datas que compõe o calendário. Sendo assim, a discussão que tentei elaborar sobre a tradicional presença das datas comemorativas e/ou cívicas no ensino de História para as séries iniciais, de forma alguma se esgota ou encerra por aqui.

Como já indiquei durante este trabalho, várias questões a cerca deste ensino foram abordadas sem, contudo ter a presunção de criar soluções, formas ou fórmulas para resolver os problemas que levantei no decorrer deste. Muitas destas questões ficaram sem um estudo mais aprofundado não por falta de merecimento, mas porque, pela própria natureza desta pesquisa monográfica, tive que fazer alguns recortes.

Contudo, já foi uma grande satisfação pessoal conquistar, por meio desta monografia, uma possibilidade de ver o ensino de História de 1ª a 4ª séries ser pelo menos discutido na academia, principalmente no “nicho” dos historiadores, com objetivo ir além dos ínfimos limites das críticas advindas daqueles que acham ser responsáveis apenas pelo ensino de História a partir da 5ª série. Não estou com isto, querendo desvalorizar as preocupações referentes ao ensino de História para estas séries. Ao contrário, por achar que elas são extremamente válidas e pertinentes, preferi ver esta realidade integrada à etapa de escolaridade anterior a ela e que julguei ser a responsável pela formação da concepção de

História, assim como das noções de sujeitos, fatos e temporalidade histórica dos alunos da 5ª série.

Embora tenha destacado que este trabalho não sugere uma solução definitiva que venha sanar os problemas já levantados por vários autores a respeito da inserção das datas cívicas no ensino de história, em especial para as séries iniciais, suscitei uma hipótese que viria contribuir com uma significativa modificação a respeito de tal questão. Esta hipótese trata-se de uma parceria entre os cursos de História e aqueles responsáveis pela formação dos professores de 1ª a 4ª séries, no caso do Magistério Superior e Pedagogia, que poderia criar desta forma, um espaço para discutir não só problemas de tal ensino, mas principalmente para elaborar, em conjunto com os profissionais de tal fase escolar em exercício, alternativas viáveis para modificar a realidade analisada. Este aspecto é essencial para que as modificações propostas para ensino de História possam se efetivar na prática escolar, ao contrário do que ocorreu com as reformas curriculares para o ensino de 1ª a 4ª séries, citadas anteriormente, que não contaram com a participação dos professores atuantes nesta fase escolar. Estes, em muitos casos, não conseguiram se quer identificar a importância de tais reformas por mais que tivessem orientações para trabalhar com as novas propostas, não conseguiram modificar completamente suas práticas pedagógicas.

Tentei mostrar com esta pesquisa que, embora existam várias propostas para se trabalhar de forma diferente a História nas séries iniciais do ensino fundamental, inclusive as oficiais, referente às Reformas Curriculares de 1993 e 1996 da Secretaria de Educação de Minas Gerais e a proposta do MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, ainda persistem em muitas escolas a antiga prática de vincular à História o ensino das datas cívicas. Para tentar compreender os motivos desta permanência, busquei entrar em contato com a realidade das escolas públicas, visando identificar questões pertinentes ao meu tema, mas percebi muitas outras dificuldades que assolam o ensino de 1ª a 4ª. No que concerne à área de História, existem dificuldades que advém não somente da falta de formação específica para esta área ou de orientações necessárias para inovar este ensino, mas desde a dificuldade de acesso a materiais adequados para os alunos pesquisarem e para os professores planejarem suas aulas, até mesmo a ausência de um tempo para estudo coletivo do próprio programa que é seguido. Diante disto, foi comum identificar professores que

nem ao menos sabiam sobre quem definia os conteúdos dos programas que seguiam e assim trabalhavam com as datas cívicas como se fossem determinações destes ou da escola.

Foi interessante verificar que a maneira de abordar as datas cívicas dentro do conteúdo de História, estende-se para o restante dos outros temas históricos. Assim, dentro do tema município, a história de Uberlândia é, muitas vezes, vista através da valorização exclusiva dos nomes das pessoas consideradas mais importantes exaltando seus atos que em geral eram associados às características moralmente admiráveis: *“O senhor Felisberto era um homem de formação moral e religiosa muito boa, era professor e era muito admirado e respeitado por todos. [...] Felisberto, dotado de um espírito empreendedor, idealizou o início do povoado [...]”*. (Texto retirado de um caderno da 3ª série). Estes textos destacaram estas figuras como construtores responsáveis pelo desenvolvimento econômico e progresso da cidade, ocultando ou amenizando os conflitos entre estes e os índios e outros habitantes menos favorecidos desta região. No caso do conteúdo de Minas Gerais, repete-se a mesma concepção de História com ênfase nos “desbravadores”, bandeirantes. Isto me levou a perceber que a concepção de História baseada em um passado uniforme e linear cujos sujeitos históricos são heróis moralmente personificados e idealizados, perpassa não só o ensino das datas cívicas ou comemorativas.

Com isto, acredito que simplesmente abolir estas datas do calendário escolar não modificaria a forma como as crianças têm entrado em contato pela primeira vez, com o conhecimento histórico, e 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 deste problema maior que permeia o ensino de História para as primeiras séries do ensino fundamental. Obviamente não acredito que seja viável, neste 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 isto seria insuficiente e, em muito casos, cansativos e tediantes. Tais decisões caberiam aos professores das referidas séries que, após alguns estudos orientados, talvez por intermédio da própria parceria que mencionei a princípio, sobre estas datas teriam condições de realizarem escolhas embasadas numa discussão mais crítica e reflexiva. Certamente, tais decisões não seriam tão simples como aponte aqui, já que existem profissionais que já a mais de quinze anos trabalham com tais

datas por meio da concepção tradicional de História e provavelmente não estariam dispostos a modificarem sua prática pedagógica. Mas, apesar de tantos obstáculos e dificuldades abordados nesta pesquisa, e tantos outros e outras que não mencionei, acredito que o ensino fundamental possa ser mais interessante, dinâmico e produtivo, pois o que se em feito em geral, só tem servido para anestesiar mentes capazes de refletir sobre o mundo que vivem e, o que é pior, para fazer o aluno se distanciar definitivamente da história, que na verdade é sua própria existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros, artigos e trabalhos acadêmicos

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. pp.43-72.

BRITES, Olga. A criança e a história que lhe é ensinada. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, v.5, n.10, mar./agosto 1985. pp.247-250.

CABRINI, Conceição e outros. **Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?**. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

DAVIES, Nicholas. História Conceitual X História Factual; Raciocínio X Memorização-oposições reais ou falsas no ensino de História? In: **II Encontro Perspectivas do Ensino de História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. pp. 597-595.

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

_____. **A História Viglada**. Trad. Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fonseca, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas-SP: 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.

FONTANA, Josep. Reflexões sobre a História, do além do fim da História. In: **História: análise do passado e projeto social**. Trad. Luiz Porcari. São Paulo: EDUSC, 1998.

FRANCO, Alexia Pádua. O Ensino de História e a Formação do cidadão- experiências múltiplas e contraditórias. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n.18/19, set./fev. 1990. pp.161-179.

HOBBSBAWN, Eric. **A Invenção da Tradição**. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IRSCHLINGER, Fausto A. . O Resgate da História Local – lugares e memórias. In: **Cadernos Pós-Graduados em História**. Passo Fundo: UFF, 1999.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. V. 1. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

_____. Memoria. In: **Enciclopédia Einaudi**. V. 1. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984

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

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

MONTEIRO, Ana Maria. História e Ensino Básico. In: **II Encontro Perspectivas do Ensino de História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. pp. 644-651.

MOREIRA, Maria de Fátima S. Estudos Sociais para as séries iniciais?. **II Encontro Perspectivas do Ensino de História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. pp. 639-645.

MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. pp. 65-68.

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

_____. **O Pensado e o Vivido no ensino de História**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

POTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997. pp. 25-39.

_____. Sonhos Ucrônicos Memórias possíveis mundo dos trabalhadores. Trad. Maria Therezinha J. R. **Projeto História**, São Paulo, n.19, dez. 1993. pp. 41-59.

RICCI, Cláudia Sapag. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n. 19, set/fev. 1990. pp. 135-142.

SANDES, Noé Freire. **A Invenção da Nação: entre a monarquia e a república**. Goiânia: UFG, 2000.

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

OMURO, Selma de A. T.. Os desfiles cívicos e o ensino de História. In: **II Encontro Perspectivas do Ensino de História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. pp. 743-748.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A Teia do Fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

2. Documentos

ALMEIDA, Maria de Lourdes. **Ciências Sociais na escola Primária Graduada e Unitária**. Belo Horizonte, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: história/geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LIVRO DE TÉCNICAS DE ENSINO. Nova Edição Pedagógica Brasileira. Edição Nacional. Maio. São Paulo.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Primeira a oitava série**. Belo Horizonte, Governo de Rondon Pacheco (1971/1975).

ANEXOS

1º Anexo¹⁸

QUADRO IV

Seção elementar ou 1. ^a série	Seção média ou		Seção superior 4. ^a e 5. ^a séries
	3. ^a série	2. ^a série	
De onde vêm nos- s os alimentos (comunidade lo- cal)	De onde vêm nos- s os alimentos (município)	De onde vêm nos- s os alimentos (estado)	De onde vêm nos- s os alimentos (país e mundo)
Escolas em nossa comunidade	Escolas em nosso município	Escolas em nosso estado	Escolas em nosso país e em outros países
Os transportes e sua importância em nossa vida (transportes na comunidade lo- cal)	Os transportes e sua importância na vida do muni- cípio	Os transportes e sua importância para o desenvol- vimento do es- tado	Os transportes e sua importância para o desenvol- vimento do país e para o inter- câmbio com ou- tros países
Aspectos físicos da vizinhança da nossa escola	Aspectos físicos do nosso município	Aspectos físicos do estado	Aspectos físicos do Brasil
Como nossa famí- lia é formada e governada	A importância do governo na vida do município	A importância do governo para or- dem e desenvol- vimento do nosso estado	A importância do governo para or- dem e o desen- volvimento do país e para a harmonia entre os países
	Nosso município antigamente	História do nosso estado	Fatos importantes da História do Brasil
Acontecimentos da atualidade			
Comemorações sociais e cívicas			

2º Anexo¹⁹

¹⁹ Capa do Livro de técnicas de Ensino. Nova Edição Pedagógica Brasileira.

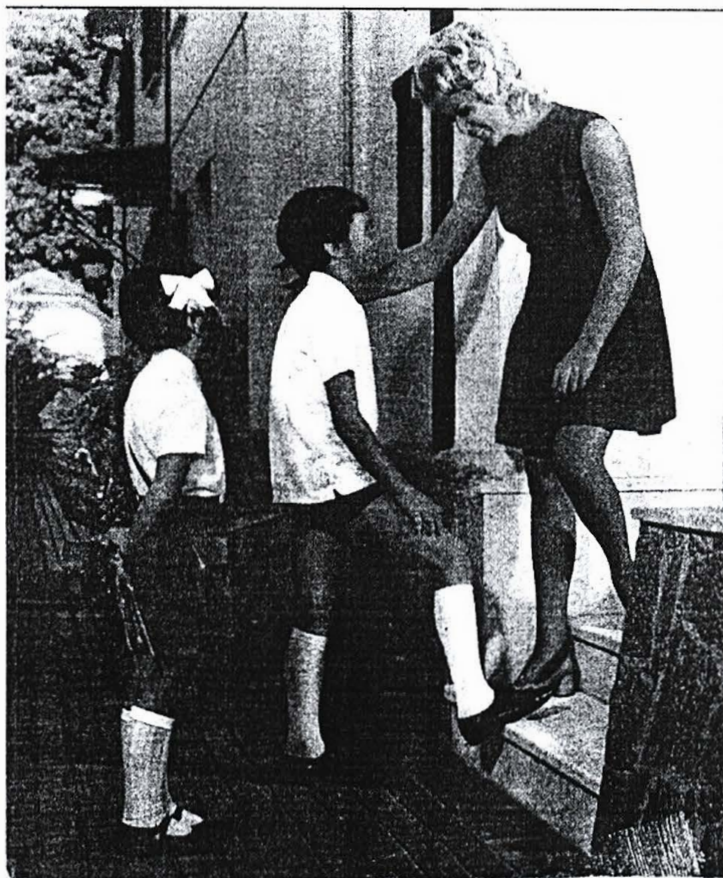


Nova Edição Pedagógica Brasileira

EDIÇÃO NACIONAL

MAIO

2.º DOMINGO DO MÊS "DIA DAS MÃES"



CALENDÁRIO CIVICO ESCOLAR

MAIO

- 1.º — Dia do Trabalho.
É celebrada a 2.ª Missa no Brasil (1500).
- 3.º — Proclamação da República do Ceará (1817).
Instalação da 1.ª Assembleia Constituinte do Brasil convocada por D. Pedro (1823).
- 5.º — Chegam a Ilhéus os padres Nóbrega e Anchieta (1503).
Criação da Escola Naval por D. João VI (1808).
Data do nascimento do Marechal Rondon (Mato Grosso 1865).
- 10.º — Data do nascimento do General Osório (Rio Grande do Sul 1898).
- 13.º — Libertação dos Escravos no Brasil (1888).
- 2.º Domingo do mês de maio — Dia das Mães.
- 14 a 20 — Semana do Trânsito.
- 19.º — Proibição do tráfico de escravos (1836).
- 23.º — Dia do Soldado Constitucionalista.
- 24.º — Vitória dos brasileiros na Batalha de Tuiuti (1866).
- 25.º — Dia da Indústria.