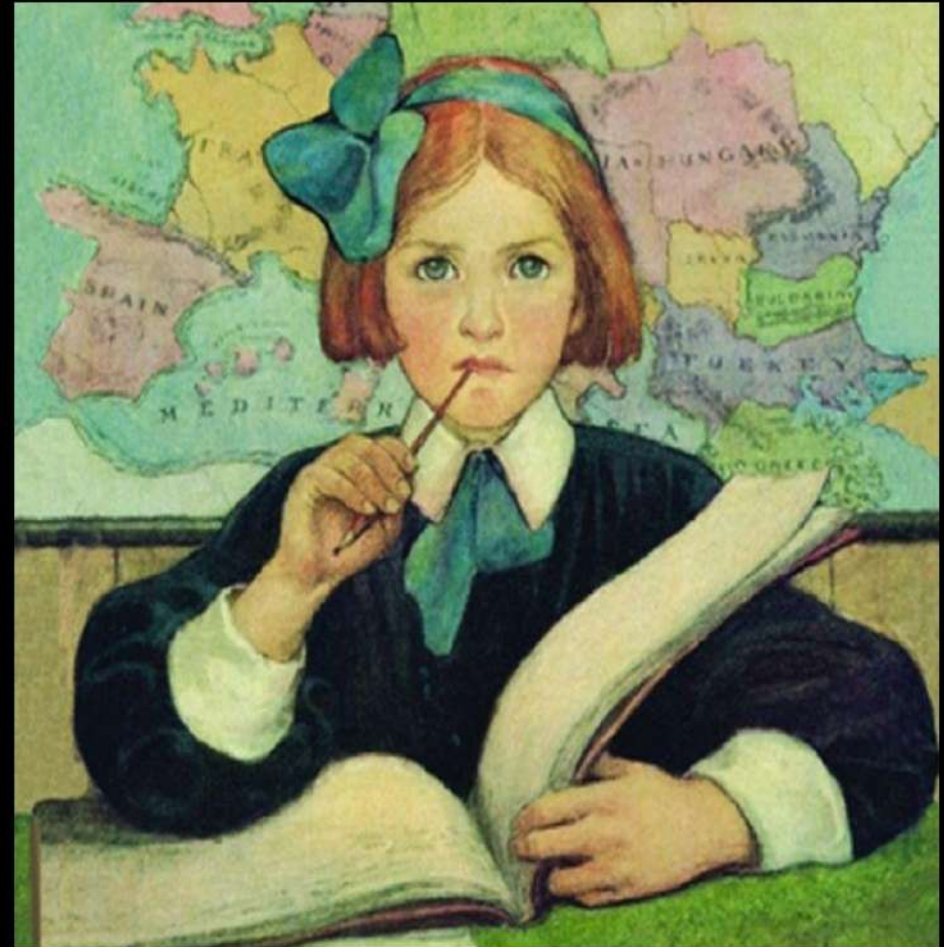


ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

DEBATES, METODOLOGIAS E DESAFIOS

Reúne textos de alunos e alunas do curso de História da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Discute e propõe alternativas didático-pedagógicas para variados temas de importância social para o ensino e aprendizagem histórica na Escola Básica em uma perspectiva crítica.

ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA - Márcia Elisa Teté Ramos [Org.].



Márcia Elisa Teté Ramos [Org.].

ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

**DEBATES, METODOLOGIAS E
DESAFIOS**

Márcia Elisa Teté Ramos
(organizadora)

ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

**DEBATES, METODOLOGIAS E
DESAFIOS**

Márcia Elisa Teté Ramos
(organizadora)

Capa:

Ilustração *Menina na escola* de Jessie Willcox Smith (EUA, 1863-1935)

CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

Ailton José Morelli (UEM)

Ana Lúcia da Silva (UEM)

Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE)

Delton Aparecido Felipe (UEM)

Helena Ragusa (UEL)

Hudson Siqueira Amaro (UEM)

José Henrique Rollo Gonçalves (UEM)

Luciana de Fátima Marinho Evangelista (UEM)

Márcio José Pereira (UEM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino e aprendizagem histórica : debates,
metodologias e desafios / organização Márcia
Elisa Teté Ramos. -- 1. ed. -- Londrina, PR :
METR : Universidade Estadual de Maringá, 2020.

Vários autores.

ISBN 978-65-00-06883-2

1. Aprendizagem 2. História - Estudo e ensino
3. Professores - Formação I. Ramos, Márcia Elisa
Teté.

20-41145

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

SUMÁRIO

Apresentação: Engajamento no ensino de história

Márcia Elisa Teté Ramos.....9

Revolução Industrial e a “contra-história” trabalhada em sala de aula através de filmes e documentários

Eloara dos Santos Cotrim e

Heloisa Carolina H. de Oliveira..... 21

“Apenas cumprindo ordens”: A repressão na Ditadura Militar

Lucas Cairê Gonçalves

Marcio Augusto U. Macella37

A moda como recurso didático para o ensino da Revolução Industrial no século XIX

Caroline Cavilha dos Santos Hashimoto49

Rio de Janeiro: “Operação Limpeza”

Maria Gabriela Moreira

Sabrina de Cássia Franco Sanches.....67

**A tentação fascista brasileira:
Possibilidades de abordagem do Integralismo em
sala de aula por meio de seus periódicos**
Maria Rita Chaves Ayala Brenha85

**A relação entre o Estado e os indígenas ao longo da
história do Brasil**
Augusto Agostini Tonelli
Letícia da Silva Leite101

**A Segunda Guerra Mundial:
Possibilidades de abordagem em sala de aula**
Mariana Alessi Aristides Arraes
Sofia Alves Cândido da Silva117

APRESENTAÇÃO

ENGAJAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Márcia Elisa Teté Ramos

Torna-se arriscado falar de engajamento nos tempos em que os professores, - especialmente aqueles envolvidos com o ensino de História -, são rotulados de doutrinadores. Alguns grupos exigem um ensino de história pautado na História Nacional, bem próprio dos objetivos do século XIX quando as Nações estavam em formação e demandavam uma identidade comum, com seus heróis e acontecimentos considerados importantes.

Em junho de 2019, o vice-presidente Hamilton Mourão afirmava ser o trabalho do governo de Jair Bolsonaro embasado em três eixos: "O primeiro é o econômico, a cargo do ministro da Economia, Paulo Guedes. O segundo é o da segurança pública, sob o comando do ministro da Justiça e Segurança Pública, Sergio Moro. E o terceiro é a agenda de costumes" (MOURÃO, 2019). Na "agenda de costumes" se insere a regulação da Educação, a necessidade, segundo dizia Mourão, de se enfrentar os embates apresentados no Ministério da Educação. O interesse seria de desideologizar a educação, para desideologizar a sociedade, com um ensino nem de direita e nem de esquerda, mediante a disciplina escolar Educação Moral e Cívica.

Em janeiro de 2020, o discurso do vice-presidente tornou-se realidade, pois o prefeito de Tangará da Serra, Fábio Junqueira (MDB), instituiu, através do decreto nº 435, a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória no oitavo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Segundo o prefeito, a inclusão da matéria Educação Moral e Cívica na grade curricular do Ensino Municipal fortaleceria valores éticos e motivariam:

A unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, valorização da Pátria e seus símbolos nacionais como a bandeira nacional, hino nacional, as armas nacionais e o selo nacional, a compreensão da importância das tradições, instituições e dos grandes vultos da história, o aprimoramento do caráter como apoio na moral e na dedicação à família e à comunidade, o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas como fundamento da moral e no patriotismo, visando o bem comum, a valorização da obediência à lei do trabalho e da integração na comunidade, a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização social política e econômica do país (GAZETA, 09.01.2020)

A proposta de um ensino neutro, pasteurizado, desideologizado, na verdade, é perpassado por forte ideologia, nos remetendo aos currículos do período da

Ditadura Civil-Militar. A Educação Moral e Cívica¹, estruturada pelo Decreto-Lei nº 869 de 1969, como atividade didática e disciplina escolar forneceria uma espécie de síntese de quais seriam as finalidades morais que deveriam reger a sociedade. No currículo do Estado de São Paulo, se lê os interesses desta disciplina:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-política-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO, 1976, p. 135).

¹ Para ministrarem a disciplina de Moral e Cívica, os professores deveriam ser formados em nível superior em cursos como Filosofia, Ciências Sociais, Estudos Sociais ou Pedagogia.

Notam-se similaridades entre as justificativas de Mourão e do Prefeito de Tangará da Serra com o currículo de São Paulo de 44 anos atrás. A noção sobre a cidadania em uma democracia implicaria em virtudes interdependentes: moral religiosa e familiar, nacionalidade, fortalecimento da identidade, culto e amor à Pátria, compreensão dos direitos e deveres.

Talvez devido ao período atual envolto em polêmicas e crises políticas e econômicas, se instaurou na História Pública algumas representações nostálgicas sobre a Ditadura Militar e alguns defendem a necessidade de Intervenção militar para resolução destes problemas. Corre a noção de que “no tempo da Ditadura Militar” era melhor, pois não haveria desemprego, crise, violência, haveria ordem etc. São ideias desqualificadoras do Estado de Direito estabelecido no processo de redemocratização brasileira pós-Ditadura e produziu a Constituição Brasileira de 1988. Nestes “retornos” ou saudade de um passado nunca ocorrido, se volta também a determinados ideais educacionais, como a demanda da volta da Educação Moral e Cívica aos moldes (ultra)passados.

Longe de ser apenas uma “restauração ou modernização conservadora da educação” no âmbito nacional, Apple já relatava em 2003 o fato de as políticas públicas para a educação priorizarem duas frentes de embate: 1) as políticas neoliberais: o enxugamento do Estado, segundo esta perspectiva, sem o ônus das políticas públicas, inclusive para a educação, sendo a escola talvez a instituição mais visada, central na “críticas direitistas”, pois lugar de possibilidade de

desenvolvimento do sujeito que se quer formar, seu modo de ser, pensar e viver. Se ainda não é possível pensar em um país sem escolas públicas (apesar de algumas vezes virem à tona a ideia de *homeschooling* – educação em casa) então a pressão é para uma escola competitiva, capaz de preparar o aluno para o mundo do trabalho. Corre neste sentido a política econômica de Paulo Guedes e 2) a “agenda de costumes” (comentada por Mourão): a concepção de necessidade de voltar para a tradição, para Deus em sala de aula, para a família tradicional, para uma época de ouro (no Brasil, Ditadura Civil-Militar) e provavelmente mais para os deveres do que para os direitos (APPLE, 2003). Quando Apple escreveu sua obra “*Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade*”, falando da ideia dos conservadores em desenvolver uma moral religiosa na escola, parecia-nos destoante de nossa realidade. Atualmente, com o avanço do poder da bancada evangélica e com o *slogan* de propaganda política “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, esta perspectiva não é mais tão despropositada no Brasil.

Vemos intensificar o uso do passado para justificar uma visão conservadora no presente. Atrelado ao passado mítico, soma-se o anti-intelectualismo no campo da História. Jason Stanley entende o fascismo – para ele qualquer tipo de ultranacionalismo, “no qual a nação é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome” (2019, p. 14) – como invocador de um passado mítico destruído por “eles”. Em uma classificação entre o superior “nós” e o inferior “eles”, estes últimos seriam aqueles que

[...] são preguiçosos, sobrevivem dos bens que produzimos, explorando a generosidade de nossos sistemas de bem-estar social ou empregando instituições corruptas, como sindicatos, [...] “Nós” somos produtores: “eles” são parasitas (STANLEY, 2019, p. 17)

Para este modo de pensar, “eles” seriam os destruidores da “família tradicional/patriarcal” – no caso do Brasil, com a “ditadura gay” e o feminismo –, da ordem, da segurança pública, desprezando uma sociedade em que “cada um deveria saber de seu lugar”. Enfim, tal discurso coloca o “nós” como legítimos cidadãos, os “cidadãos de bem” e os Outros como criminosos sem lei, moral e bons costumes (STANLEY, 2019, p. 16).

Stanley refere-se aos Estados Unidos, mas podemos muito bem transpor estas considerações para o Brasil, também quanto à nostalgia de domínio de uma raça – considera superior, civilizada, correta – sobre outra. Em pesquisa realizada sobre o Guia Politicamente da História do Brasil escrito por Leandro Narloch, notamos o objetivo de associar o que é proveniente do indígena ou do negro, ao não-civilizado, inferior, e por isso mesmo, que deveria ser desmontado/desconsiderado:

Mesmo o samba, que “exaltava a periferia e os morros do Rio” foi uma criação mais de brancos de classe média do que de negros pobres. A suposta pobreza dos sambistas, na verdade, seria um marketing. (NARLOCH, 2011, p. 159). Os negros não inventaram nem a feijoada, pois ela seria um prato europeu reelaborado (NARLOCH, 2011, p.

162). Em síntese, segundo os Guias, os indígenas e negros não contribuíram em nada para a História (RAMOS, 2016, 113)

O genocídio indígena, ontem e hoje, bem como a escravidão e o racismo, são amenizados, relativizados, no sentido de impor a positividade da conjecturada civilização, então entendida como própria do homem branco, hetero e cristão. As agendas políticas dos movimentos indígenas e negros, seja quanto à terra, seja quanto às políticas afirmativas (cotas), são percebidas como vitimização sem significado, sem respaldo no passado. E se não há um passado justificador destas pautas, não haveria necessidade de reparação.

Negligenciando ou distorcendo toda a historiografia séria sobre o passado brasileiro em relação ao indígena e ao negro, também quanto à Ditadura Civil-Militar, não há apagamento, mas edificação/reabilitação nos chamados "revisionismos". Como vimos anteriormente, juntamente com Deus, Pátria e Família, recupera-se um pretense passado glorioso de ordem e progresso também em relação à educação e ao ensino de história.

Bauman denominou esta nostalgia por um passado que nunca existiu de *retrotopia*: "Visões instaladas num passado perdido/roubado/abandonado, mas que não morreu, em vez de se ligarem a um futuro "ainda todavia por nascer" e, por isso, inexistente [...]" (BAUMAN, 2017, p. 10). Stanley também argumenta sobre o assunto: "Esses mitos geralmente se baseiam em fantasias de uma uniformidade pregressa inexistente" (STANLEY, 2019, p. 20).

Bauman associou este período com a crescente exclusão social, argumentado que, primeiro as políticas promovem a pauperização da população, para depois demandar os reforços dos poderes da polícia. Um período, segundo ele, onde “ninguém houve ninguém” se não fizer parte de sua “tribo” (BAUMAN, 2017, p. 52-53). Para Bauman, assim como para Stanley dois anos depois, a retrotopia sempre é “restauradora” dos supostos “bons tempos”, geralmente, pautado em revivificações nacionalistas e busca retomar símbolos e mitos por meio da fabricação da história (BAUMAN, 2017, p. 9). Não se perspectiva o futuro na crise, por isso se volta ao passado supostamente melhor. Receio de perder o emprego ou de não arranjar emprego, receio de colocar filhos no mundo, de não ter uma casa, a insegurança de uma realidade de violência crescente, em resumo, o futuro é ameaçador (BAUMAN, 2017, p. 12). Sobretudo, “quando sonhamos nossos sonhos nostálgicos, nós não “retornamos” ao passado “como tal” (BAUMAN, 2017, p. 15), mas a um passado reelaborado.

Hoje os objetivos do ensino de história postos pelos profissionais da história, professores e pesquisadores, são (bem) outros. Ao invés de identidade nacional moldada pelo apreço aos fatos e personagens importantes, à história do país articulada ao patriotismo incondicional, a uma moral de mera obediência à autoridade, são outros os elementos prevaletentes ao pensarmos o ensino de história. No caso da função da aprendizagem histórica, relaciona-se à compreensão histórica do Outro (outra cultura, religião, etnia, geração, gênero etc.). Atualmente as urgências sociais nos

mostram o compromisso em vislumbrar um Novo Iluminismo como possibilidade de racionalizar o passado para construir intencionalidades pautadas na desnaturalização de preconceitos e estereótipos, humanizando o Outro (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 31).

Esta nostalgia de um passado fabricado manifestas em revisionismos conservadores, não científicos, deve ser questionado em sala de aula. Vale a produção científica, não na busca da história factual, verdadeira, mas na mobilização de procedimentos consensualmente considerados próprios da especificidade da construção do conhecimento histórico, seja na academia, seja na escola, “guardando as devidas proporções”.

Alfredo Marcos considerou que se a ciência tem sido vista como paradigma da racionalidade, e a racionalidade científica começa a ser questionada, estamos em crise da própria racionalidade (2010, p. 14). Não seria o caso de reafirmar uma racionalidade universal, ocidental e definitiva, mas firmar-se em epistemologias humanistas, respeitosas da dignidade humana, hoje desenvolvidas em todas as partes do mundo. Não seria também defender uma verdade histórica e defendê-la a qualquer custo, mas buscar plausibilidades atendendo a uma pretensão de verdade (RÜSEN, 2007, p. 22), mediante uma “racionalidade prudente” (MARCOS, 2010, p. 16).

Aqui vem bem a calhar a expressão “racionalidade prudente”, pois evoca uma ciência ligada à vida humana, às vivências, às emoções e aos sentimentos (MARCOS, 2010, p. 16) e ao mesmo tempo calcada “no princípio de precaução e da responsabilidade” (MARCOS, 2010, p. 18),

que mobiliza tanto os pressupostos teórico-metodológicos de uma dada área, como os valores éticos, então socialmente reconhecidos como legítimos.

Rüsen destacou que o conhecimento histórico pode levar o aluno a ser manipulado para “assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes”, mas podem “inversamente [...] se tornarem senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes” e assim “habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas” (RÜSEN, 2007, p. 32). Sobretudo, o potencial intelectual do saber histórico sustenta tomadas de posição que direcionam as formas de agir (RÜSEN, 2007, p. 42). Quando, por meio do aprendizado histórico ocorre um “ordenamento interno do sujeito”, este sujeito obterá ferramentas para atribuir sentido à realidade e a si mesmo como inserido nesta realidade, orientando-se diante das mudanças temporais (RÜSEN, 2007, p. 106), construindo sua identidade, bem como a alteridade.

Este processo em que o sujeito internaliza o conhecimento histórico e assim o “utiliza” no mundo da vida, respondendo às mudanças, crises, necessidades e problemáticas, requer um *engajamento*, que significa a “realização da própria existência na luta social pelo reconhecimento, na adoção e na defesa das próprias convicções, na efetivação das pretensões subjetivas de validade”, significa o empoderamento, a “participação nos processos culturais que determinam o próprio eu, a relação com os demais, o lugar da natureza, em tudo,

enfim, a que se refere o termo “práxis” (RÜSEN, 2007, p. 102).

É nesta linha de pensamento que militamos contra à modernização ou restauração conservadora. Os textos aqui contidos correspondem a este objetivo ao tratar de diversificados temas visando uma aprendizagem histórica significativa do ponto de vista de uma sociedade democrática. Ao nosso ver, estar neste mundo, vivê-lo como sujeitos engajados, especialmente como professores de história, significa fornecer condições aos nossos alunos para construírem um conhecimento histórico fundamentado, que lhes permitam mobilizar ações capazes de promover respeito ao Outro, a justiça e a igualdade. Não tem como ser neutro.

Amar sim a Pátria, mas enfrentando os desafios de problematizá-la, para que intervenções sejam decididas coletivamente. Valorizando a Pátria, na sua diversidade, a riqueza das diferentes etnias, religiões, gêneros, costumes, na formação da identidade/alteridade nacional. Amar sim, a Família, de qualquer formato que apresentar. Amar a Deus, as religiões, na escola como espaço laico significa contextualizá-las historicamente, percebendo o que elas têm para oferecer na ênfase à dignidade humana.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

APPLE, Michael. Educando à direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Retrotopia*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRANDÃO, Marcelo. Mourão diz que retorno do ensino de educação moral e cívica é avaliado. *Agência Brasil*. 28.06.2019. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-06/mourao-diz-que-retorno-do-ensino-de-educacao-moral-e-civica-e-avaliado>

GAZETA TANGARA E TANGARA EM FOCO. Por decreto, prefeito inclui Educação Moral e Cívica nas escolas de Tangará da Serra. 09.01.2020 Disponível em <http://www.gazetafmtangara.com.br/noticias/por-decreto-prefeito-inclui-educacao-moral-e-civica-nas-escolas-de-tangara-da-serra/6413>

MARCOS, Algreto. *Ciencia y Acción*. Uma filosofia práctica de la ciencia. México: FCE, 2010.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O mau professor de história segundo os “Guias Politicamente Incorretos de História”. *Fronteiras*. Revista de História, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 99–122, Jan./Jun. 2016.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: documentos básicos para implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1976.

STANLEY, Janson. Como funciona o fascismo. A política do “nós” e “eles”. 3 ed., Porto Alegre: L&LM, 2019.