



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATALIA GERMANO GEJÃO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR
MEDIADA PELO O USO DA IMAGEM FOTOGRÁFICA:
O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A
CLASSE TRABALHADORA (1930-1945)**

NATALIA GERMANO GEJÃO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR
MEDIADA PELO O USO DA IMAGEM FOTOGRÁFICA:
O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A
CLASSE TRABALHADORA (1930-1945)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, área de concentração História e Ensino.

Orientador: Prof^ª. Dr.^ª Ana Heloiosa Molina

Londrina
2010

NATALIA GERMANO GEJÃO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR
MEDIADA PELO O USO DA IMAGEM FOTOGRÁFICA: O GOVERNO
DE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A CLASSE
TRABALHADORA (1930-1945)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, área de concentração História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Ana Helosia Molina
Universidade Estadual de Londrina

Professora Dr^a Ana Maria Mauad
Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a Maria De Fátima Da Cunha
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 06 de maio de 2010.

DEDICATÓRIA

À minha família, presente de Deus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ser o Senhor da minha vida, por mais essa oportunidade e por ter colocado em meu caminho todas as pessoas que aqui citarei.

Agradeço ao meu pai, meu porto seguro, sem teu apoio não chegaria até aqui.

A minha mãe, minha protetora, cuidou de mim mesmo eu estando tão longe.

A minha irmã Daniele pelas demonstrações de alegria e orgulho em cada conquista minha.

A minha irmã Mariana, exemplo que eu procuro seguir, por me mostrar que as coisas não são tão difíceis quanto parecem.

Ao meu companheiro desta e de outras jornadas, Eduardo, pois esteve presente em todas as fases da produção deste trabalho, acreditou em mim, me apoiou e incentivou quando o cansaço prevaleceu. Obrigada pelo amor e companhia.

Meus amigos não ficariam de fora. Tenho que começar pela minha colega de mestrado, amiga e irmã Ana Flávia, que viveu comigo essa experiência. Mais uma etapa que vencemos juntas! Obrigada por compartilhar minhas inseguranças, minhas reflexões e minhas superações.

Agradeço também aos amigos Cesar, Andrea, Beatriz, Anderson (Sócio), Thais e Yasmin, por me darem motivos para sair da frente do computador e me divertir.

A família Diaz, por ser a minha família em Londrina.

Agradeço a professora Ana Heloisa pela orientação que muitas vezes ultrapassou os limites dessa dissertação.

Obrigado aos professores Cristiano Simon, Maria de Fátima da Cunha e Regina Alegro pelos comentários e incentivos ao meu trabalho.

A Fundação Araucária pelo suporte financeiro que permitiu dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao professor Carlos Oliveira, pelo esmero na correção da escrita.

Aos alunos, que abraçaram a idéia e se dedicaram na realização das atividades em sala de aula.

*“Fotografia é a imortalidade de um movimento.”
(Antônio Lopes – aluno do 3º ano do
Ensino Médio do Colégio Estadual
Presidente Kennedy)*

GEJÃO, Natalia Germano. **A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)**. 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A partir da década de 1980, o uso de diferentes linguagens na sala de aula passou a ser defendido por pesquisadores que repensavam o ensino de História. Assim, a imagem ganhou maior espaço nas propostas pedagógicas, atuando como evidências em relação ao passado. Nessa perspectiva, propomos uma reflexão sobre o uso da imagem fotográfica como documento e fonte histórica escolar. Considerando o pressuposto de que a leitura da imagem permite a construção do conhecimento histórico escolar, analisamos a produção escrita de alunos do ensino Fundamental e Médio de escolas da rede pública do estado do Paraná, e a organização do conhecimento histórico na suas estruturas cognitivas, através de atividade pedagógica mediadas pelo uso de imagens fotográficas do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Palavras-Chave: Ensino de história. Fotografia. Getúlio Vargas.

GEJÃO, Natalia Germano. **A historical school knowledge production mediated by use of photographic image: the government of Getulio Vargas and the relationship with the working class (1930-1945)**. 2010. 257 f. Dissertation (Master's degree in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

From the 1980s, the use of different languages in the classroom has to be defended by researchers to rethink the teaching of history. Thus, the image gained more space in the proposed teaching, serving as evidence in the past. From this perspective, we propose a reflection on the use of the photographic image as a document and historical source document in the school. Given the assumption that the reading of the image allows the construction of historical school knowledge, we look at the writing of students in elementary and high public schools of the Paraná state, and the organization of historical knowledge in their cognitive structures, through pedagogical activity mediated by the use of photographic images of the first government of Getúlio Vargas (1930-1945).

Keywords: History teaching. Photography. Getúlio Vargas.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Documento 01-Texto escrito por Alexandre Marcondes Filho na Carteira de Trabalho. Alexandre M. Filho foi Ministro do Trabalho de 1941 a 1945184
- Figura 2** – Documento 02 - Panfletos referentes às palestras do ministro do Trabalho, Marcondes Filho, transmitidas pela "Hora do Brasil", 1942. Rio de Janeiro (RJ)185
- Figura 3** – Documento 03- Panfletos referentes às palestras do ministro do Trabalho, Marcondes Filho, transmitidas pela "Hora do Brasil", 1942. Rio de Janeiro (RJ)185
- Figura 4** – Documento 04– Panfleto relativo à palestra do ministro do Trabalho Marcondes Filho em comemoração ao aniversário de Getúlio Vargas, transmitida pela "Hora do Brasil", 1943. Rio de Janeiro (RJ)186
- Figura 5** – Documento 05- Convocação para concentração trabalhista na Esplanada do Castelo no dia 1º de maio, 1937/1945. Rio de Janeiro (RJ).....187
- Figura 6** – Documento 06- Propaganda da candidatura de Vargas pelo Partido Trabalhista Brasileiro, 1945. Rio de Janeiro (RJ)197
- Figura 7** – Documento 1- Trabalhadores da Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo198
- Figura 8** – Documento 2- Aspecto do trabalho de menores na Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931198
- Figura 9** – Documento 3- Trabalhadores da Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo (SP).....198
- Figura 10** – Documento 4- Trabalhadores da Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo (SP).....199
- Figura 11** – Documento 5- Aniversário do sindicato dos guindasteiros do porto do Rio de Janeiro, 1930/1945. Rio de Janeiro (RJ)199

Figura 12	– Documento 6- Almerinda Farias Gama (sentada à direita) e outros em reunião no sindicato dos "chauffers" do Rio de Janeiro, 1935. Rio de Janeiro (RJ).....	200
Figura 13	– Documento 7- Valdemar Falcão, Rubens Porto, Max Monteiro e outros durante solenidade em sindicato de trabalhadores ou em instituto de aposentadoria e pensões.....	200
Figura 14	– Documento 8- Getúlio Vargas fala à nação por ocasião da instauração do Estado Novo, na presença de outras autoridades no palácio do Catete.....	201
Figura 15	– Documento 9- Getúlio Vargas em um restaurante do SAPS, 1940/1945. Rio de Janeiro (RJ)	201
Figura 16	– Documento 10- Trabalhadores homenageiam Vargas na Esplanada do Castelo, 1940. Rio de Janeiro (RJ)	202
Figura 17	– Documento 11- Vargas desfilando em carro aberto na concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo (SP)	202
Figura 18	– Documento 12- Observa-se várias flâmulas das diversas representações sindicais.....	203
Figura 19	– Documento 13- Aspecto da concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo (SP).....	203
Figura 20	– Documento 14- Manifestação contra o Eixo, 1942. Rio de Janeiro (RJ).....	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E8 ^a e F8 ^a	159
Quadro 2	– Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E8 ^a e F8 ^a	161
Quadro 3	– Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E3 ^o e F3 ^o	164
Quadro 4	– Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E3 ^o e F3 ^o	167
Quadro 5	– Conhecimentos prévios dos alunos dos grupos E8 ^a e F8 ^a	173
Quadro 6	– Conhecimentos prévios dos alunos dos grupos E3 ^o e F3 ^o	174
Quadro 7	– Análise dos documentos grupos E8 ^a e E3 ^o	189
Quadro 8	– Atividade 01 – Grupos E8 ^a e E3 ^o	193
Quadro 9	– Análise dos documentos grupos F8 ^a e F3 ^o	206
Quadro 10	– Atividade 01 – Grupos F8 ^a e F3 ^o	213
Quadro 11	– Atividade 2 – Grupos E8 ^a , E3 ^o , F8 ^a e F3 ^o	219
Quadro 12	– Atividade 2 – Grupos E8 ^a , E3 ^o , F8 ^a e F3 ^o	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índice de rendimento escolar e movimentação de alunos ¹²¹	139
Gráfico 2 – Diferenças na faixa etária dos grupos E8 ^a e F8 ^a ¹³⁸	158
Gráfico 3 – Diferenças na faixa etária dos grupos E3 ^o e F3 ^o ¹⁴²	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR	21
2.1	UM BREVE HISTÓRICO DO DEBATE SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR	21
2.2	A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	27
2.3	A CIRCULAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
2.4	A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS A PARTIR DE NARRATIVAS VISUAIS	41
2.4.1	A Narrativa Histórica como Evidência de Aprendizado no Ensino de História	43
2.4.2	As Imagens que Contam Histórias	46
2.4.3	As Narrativas Construídas pelos Alunos no Ensino de História	48
3	CAPÍTULO 2 – REVISITANDO A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 SOBRE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A CLASSE TRABALHADORA	52
3.1	RETORNO A PRIMEIRA REPÚBLICA	56
3.2	GETÚLIO VARGAS NO PODER	64
3.2.1	Contribuição do Conceito de Cultura Política para a Reflexão sobre a Questão Trabalhista no Governo Vargas	66
3.2.2	Cultura Política no Governo Vargas: Construção da Identidade do Trabalhador e Legitimação do Poder do Estado	69
3.3	NARRATIVAS COLOCADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	86
4	CAPÍTULO III – A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICA E SEU POTENCIAL COGNITIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA	97
4.1	REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O USO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS COMO FONTE HISTÓRICA	97
4.1.1	A fotografia como Produto Cultural e o Princípio da Realidade	102

4.1.2	Fotografia como Documento Histórico.....	110
4.2	O USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	115
5	CAPÍTULO IV– O PRIMEIRO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A CLASSE TRABALHADORA MEDIADO PELA IMAGEM FOTOGRÁFICA NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS	121
5.1	FOTOGRAFIAS DO PRIMEIRO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS	121
5.1.1	O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)	123
5.1.2	Fotografia e Propaganda Política no Primeiro Governo de Getúlio Vargas	128
5.2	QUESTÕES METODOLÓGICAS E DADOS COLETADOS	133
5.2.1	As Escolas e os Sujeitos Participantes da Pesquisa	136
5.2.1.1	Perfil dos alunos do grupo E8 ^a	143
5.2.1.2	Perfil dos alunos do grupo F8 ^a	147
5.2.1.3	Perfil dos alunos do grupo E3 ^o	151
5.2.1.4	Perfil dos alunos do grupo F3 ^o	154
5.2.1.5	Semelhanças e diferenças entre os grupos.....	157
5.2.2	O Conhecimento prévio dos Alunos	169
5.2.3	As Atividades com os Documentos Históricos.....	181
5.2.3.1	A produção do conhecimento histórico escolar mediada por documentos escritos.....	182
5.2.3.2	A produção do conhecimento histórico escolar mediada pela fotografia.....	195
5.2.4	O Conhecimento sobre o “Primeiro Governo de Getúlio Vargas e a Relação com a Classe Trabalhadora” após a Análise dos Documentos	217
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
	REFERÊNCIAS.....	230

ANEXOS	240
ANEXO A	241
ANEXO B	245
ANEXO C	249
ANEXO D	254
ANEXO E	255

1 INTRODUÇÃO

Com o estudo “A Produção do Conhecimento Histórico Escolar Mediada pela Imagem Fotográfica: O Governo de Getúlio Vargas e a Classe Trabalhadora (1930-1945)”, pretende-se refletir a aprendizagem do aluno no ensino de História, ou seja, como os alunos organizam em suas estruturas cognitivas os conteúdos históricos a partir da mediação das fontes históricas escolares. Partiu-se de indagações sobre a prática do ensino de História e suas relações com o ensino e a aprendizagem, questionando: As imagens, no caso a fotografia, podem ser utilizadas como fontes históricas escolares para a construção do conhecimento histórico? Como elas podem ser transformadas em instrumentos de mediação da construção do conhecimento? Quais as contribuições do uso de imagens fotográficas para a aprendizagem em História?

Marca do final da década de 1980 e, principalmente, ao início década de 1990, uma ampliação significativa do uso de imagens em sala de aula e na pesquisa historiográfica, período também marcado pela “revolução documental”, provocada pelas propostas da História Nova francesa que estavam chegando ao Brasil. Nas décadas anteriores, o ensino de História estava atrelado a uma perspectiva tradicional da História, em que se buscava a “verdade” dos fatos através do que estava presente nos documentos oficiais, predominantemente escritos. A historiografia francesa propunha uma diversificação dos temas para a pesquisa histórica, o que exigia dos historiadores um novo olhar sobre variadas formas de evidências do passado, como a literatura, os registros iconográficos, pinturas, fotografias, o cinema e a televisão. A indústria editorial dos livros didáticos logo incorporou estas representações às suas obras, atendendo aos debates que estavam ocorrendo no campo das propostas curriculares, sem, no entanto, dar um tratamento metodológico aos novos materiais. Os cursos de graduação e pós-graduação em História também incorporaram os novos temas e as novas linguagens¹ aos seus objetos de estudo, oferecendo um aparato teórico para a compreensão e utilização da imagem. Assim, foi desenvolvido - paralelamente - um

¹ O termo “novas linguagens” remete as discussões da década de 1980 sobre a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos no ensino de História. No entanto, neste período a reflexão não estava voltada para as questões da aprendizagem do aluno, e sim para a instrumentalização do processo de ensino.

número significativo de experiências didáticas que refletiam sobre o uso didático das imagens no processo de construção do conhecimento histórico escolar e aos poucos, essa discussão tem chegado à prática do ensino de História.

Levando-se em conta as contribuições da Nova História para o campo do ensino e algumas questões imprescindíveis à produção do conhecimento histórico escolar, desenvolveu-se este trabalho tendo como objeto de estudo o uso da imagem fotográfica. Em especial, focalizaram-se as fotografias produzidas no período em que Getúlio Vargas esteve no Governo brasileiro. As imagens compõem o acervo digital do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.

A escolha por este período da história nacional deve-se ao fato de Getúlio Vargas ter se utilizado da propaganda política, onde muitas fotografias foram empregadas, na tentativa de dotar o novo regime de legitimidade. A produção de imagens fotográficas neste momento foi numericamente expressiva, assim como, sua circulação. Vargas, influenciado pelo regime nazista², lançou mão das imagens, não só a fotográfica, mas também a cinematográfica, para divulgar os feitos de seu governo e perpetuá-los na memória nacional.

A política estetizada e promotora do espetáculo, nas falas de Lenharo (1994), visava diminuir aqueles que se encontravam fora do espetáculo, fazê-los sentir-se a parte de uma sociedade que vivia bem. Os símbolos, canções e imagens do governo faziam a população que os compartilhava sentir-se parte de um todo único e vitorioso. Assim como o modelo nazista, Getúlio pretendia converter a população em peça essencial da organização de seu governo, a partir de uma visão enraizada na cultura nacional. No entanto, às massas ficava restrita a expressão de suas necessidades, sem, contudo, se fazerem valer de seus direitos.

A divisão das etapas do estudo realizado assim se apresenta: Capítulo 1 - A produção do conhecimento histórico escolar; Capítulo 2 - Revisitando a produção historiográfica a partir da década de 1980 sobre Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora. Capítulo 3 - A fotografia como fonte para a pesquisa histórica e seu potencial cognitivo no ensino de História. Capítulo 4 - O Governo de Getúlio Vargas e a relação com a Classe trabalhadora mediado pela imagem fotográfica nas narrativas dos alunos.

² Sobre o uso da propaganda política pelo nazismo, ver: LENHARO, Alcir. Nazismo: o triunfo da vontade. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

O primeiro Capítulo, intitulado “A produção do conhecimento histórico escolar”, discorre sobre o conhecimento histórico construído no espaço escolar e sobre a linha de estudos dentro da Teoria da História, a Didática da História, que se ocupa com o ensino e a aprendizagem da História. No entanto, as preocupações da Didática da História não se limitam à História escolar, mas a “todas as elaborações da História sem forma científica.” (CARDOSO, 2008). Neste sentido, tem-se que a Didática da História atenta-se às práticas de criação da cultura histórica, entendida como a forma que a sociedade lida com seu passado e sua história, ou seja, experimenta e interpreta o mundo, e realiza a análise de suas ações de orientação no tempo, o que remete ao conceito de consciência histórica defendido por Rüsen (2001). Ainda neste Capítulo, ao procurar compreender como os alunos organizam o conhecimento em suas estruturas cognitivas, serão abordados os diferentes meios que influenciam no processo de construção do conhecimento e a importância dos conhecimentos prévios para esse processo.

O segundo Capítulo traz um panorama sobre a revisão historiográfica realizada a partir da década de 1980 sobre o Governo de Getúlio Vargas, que modificou a concepção que se tinha sobre o papel da Classe trabalhadora nesse período. Os novos estudos se dedicaram à formação dessa Classe, a institucionalização de seus direitos sociais e sua incorporação ao processo político, e mostraram que o limite não deveria mais ser as questões clássicas da constituição do operariado, sua composição no sistema sócio-político, suas formas organizatórias convencionais (Partidos e Sindicatos) e as grandes linhas ideológicas que seguiram, temas recorrentes até então.

Neste capítulo, buscou-se apresentar os fundamentos da revisão historiográfica e a nova perspectiva que ela trouxe aos estudos sobre o “trabalho” na História Social brasileira, com o objetivo de refletir, a partir de análise de livros didáticos, sobre as narrativas colocadas para o ensino de História sobre o Governo de Getúlio Vargas, sua política trabalhista e o papel desempenhado pela Classe trabalhadora, temas selecionados para os estudos realizados em sala de aula que integram essa pesquisa.

O terceiro Capítulo, intitulado “A fotografia como fonte para a pesquisa histórica e seu potencial cognitivo para o ensino de História”, tem como proposta a reflexão sobre os referenciais teóricos do conceito de Imagem, a possível relação entre Imagem e História, mais especificamente, entre Fotografia e História,

para então, refletir sobre o trabalho com fotografias no ensino da Disciplina e sua contribuição para a construção do conhecimento histórico escolar. Como fonte para a pesquisa histórica, a fotografia deve ser vista como um vetor para o estudo da cultura visual de uma sociedade, de forma a abordar questões sobre as transformações que nela ocorrem, para tanto é preciso percorrer o ciclo completo da produção, circulação, consumo e ação das imagens, e nas atividades com os alunos em sala de aula, esses princípios metodológicos devem ser mantidos. Buscou-se enfatizar a necessidade de compreender a fotografia como uma representação do passado, a oferecer informações sobre fatos passados, desde que seja respeitada uma análise crítica da imagem como documento histórico.

O quarto e último Capítulo traz considerações sobre os documentos utilizados na pesquisa, tais como o acervo em que estão localizados e os usos e funções a que foram submetidos no Governo de Getúlio Vargas. Em seguida são apresentados os dados coletados durante a pesquisa. Com base nos referenciais teóricos apresentados nos Capítulos anteriores, desenvolveu-se uma investigação a consistir a aplicação de estratégias para a abordagem do tema “O Governo de Getúlio Vargas e a relação com a Classe trabalhadora (1930-1945)”.

O planejamento foi elaborado propondo o uso de fontes históricas em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida com 84 alunos dos Ensinos Médio e Fundamental de três escolas públicas do Estado do Paraná, duas situadas em Londrina e uma em Rolândia. Os alunos foram divididos em quatro grupos: grupo E8ª (alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental que utilizaram documentos escritos), grupo F8ª (alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental que utilizaram fotografias como documentos históricos), grupo E3º (alunos do 3º Ano do Ensino Médio que utilizaram documentos escritos) e grupo F3º (alunos do 3º Ano do Ensino Médio que utilizaram fotografias como documentos históricos), tendo em vista a realização de um estudo comparativo entre os grupos a fim de identificar as possíveis contribuições da imagem fotográfica para o estudo do tema em questão. No decorrer das aulas, os alunos realizaram diferentes atividades e o resultado da pesquisa é apresentado nesse Capítulo.

Iniciou-se o Capítulo quatro apresentando o “perfil dos alunos” envolvidos na pesquisa, seguindo princípio de que as condições sócio-culturais podem interferir no processo de aprendizagem. Também foi investigado o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, com o objetivo de verificar as idéias

prévias deles e compará-las com o conhecimento construído após o estudo sistematizado do tema. Em seguida, apresentamos as atividades, envolvendo os documentos históricos, realizadas pelos grupos. O capítulo é encerrado com um estudo comparativo entre os grupos e a análise das idéias dos alunos sobre “O Governo de Getúlio Vargas e a relação com a Classe trabalhadora” a partir do estudo dos documentos.

Dessa forma, essa dissertação busca contribuir para a prática do ensino de História, de modo a refletir sobre as contribuições do uso de diferentes linguagens, em específico a fotografia, na construção do conhecimento histórico pelo aluno, na organização de conhecimentos prévios e novos em sua estrutura cognitiva, dentro de uma proposta de ensino onde a imagem atue como fonte histórico escolar.

2 CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO DEBATE SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

O debate sobre a produção de conhecimento na escola teve início na década de 1970 com estudos que procuravam negar a fragmentação entre o saber e o fazer, dicotomia que servia de justificção para a “divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia que produzia o saber e o trabalho do professor dos Ensinos Fundamental e Médio, aquele que fazia, ou seja, reproduzia para seus alunos o saber produzido na universidade” (ABUD, 1995, p. 149). Este debate negava o papel de reprodutora do conhecimento acadêmico atribuído à escola e defendia sua posição enquanto um espaço de produção do conhecimento. No âmbito da História, essa defesa caracteriza-se como uma resposta à chamada “Crise do ensino de História”, entendida como a inadequação dos conteúdos históricos e de sua didática à realidade das escolas do final dos anos 1970, momento em que teve início o processo de retorno do ensino de História como disciplina autônoma.

A questão da produção do conhecimento no ensino de História passava por um momento tenso no início daquela década no Brasil, pois, através da implantação da Lei 5691/71, houve a eliminação da História e da Geografia como Disciplinas da grade curricular e suas substituições por “Estudos Sociais”. No entanto, estas disciplinas possuíam especificidades as quais não foram consideradas no processo de substituição. Nesse período, o ensino de História, ainda atrelado ao modelo europeu, destinava-se à formação do cidadão nos moldes do Estado e tinha como objeto de estudo, principalmente, questões voltadas para o campo político, enquanto o ensino da Geografia já se preocupava com problemáticas culturais, econômicas, ambientais e sociais, refletindo sobre o homem e sua relação com o meio.

Com a Lei 5692/71 houve uma centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, e, assim, os Órgãos Públicos ligados à educação negavam a produção do conhecimento na área das Ciências Humanas e Sociais, e legaram a estas disciplinas, associadas às disciplinas de

Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, o papel de ajustar os indivíduos à sociedade desejada pela Ditadura Militar.

Para muitos envolvidos neste debate, a solução para a crise do ensino de História estaria na eliminação da divisão existente entre o trabalho do professor universitário, produtor de conhecimento, e o trabalho do professor da Escola Básica, reproduzidor desse mesmo conhecimento. Nesse contexto, iniciou-se a defesa da atuação dos professores e alunos da Escola Básica como produtores de conhecimento histórico, surgindo, assim, a idéia de um saber ou conhecimento histórico escolar.

A reorganização curricular, com o desdobramento da disciplina Estudos Sociais em História e Geografia, foi realizada em meio ao processo de redemocratização na década de 80. O conteúdo da Disciplina de História foi valorizado como agente encaminhador de transformações da sociedade brasileira. (ABUD, 1995, p. 151-152)

O slogan educacional do período afirmava ser papel da Escola a formação de cidadãos críticos e atuantes, e - para que isso realmente acontecesse - era preciso que os alunos se envolvessem mais com as atividades da Escola, principalmente, nas aulas de História.

Neste período, o debate sobre a produção do conhecimento na Escola foi acrescido das contribuições do autor francês André Chervel, o qual afirmava ter a escola um saber próprio, denominado saber escolar, que é produto do “caráter eminentemente criativo da escola” (CHERVEL, 1990, p. 184). Para ele, a escola, em seu espaço e cotidiano, por meio das interações pessoais e sociais, concebe uma cultura, influenciada pela sociedade exterior a ela, mas que também a influencia.

Estas proposições reforçam a negação da escola como local de apenas instrução e transmissão de saber, sendo, todavia, compreendida como um “espaço educacional configurado e configurador de uma cultura escolar, na qual se confrontam diferentes forças e interesses.” (CIAMPI, 2007, p. 2).

Ao abordar a história das Disciplinas escolares, Chervel defende o caráter autônomo das Disciplinas, refutando a idéia de simplificação e vulgarização do saber acadêmico através de métodos pedagógicos, para atender ao público jovem. Ao contrário, muitos saberes existentes na escola e presentes no processo de ensino e aprendizagem foram criados, na própria escola, pelos sujeitos

envolvidos e pelas interações sociais ali ocorrentes. As próprias características do espaço escolar e a cultura ali produzida o impedem de ser um mero local de reprodução.

Ao distinguir conhecimento escolar de conhecimento acadêmico, Chervel possibilita, no âmbito da História, minimizar as discussões sobre o papel de alunos e professores da Escola Básica no processo de construção do conhecimento. A história das disciplinas escolares demonstra que esses sujeitos, inseridos na cultura escolar, marcadamente criativa, possuem um papel ativo nesse processo, mesmo que não tenham essa consciência.

A “cultura escolar”, expressão utilizada por Dominique Julia (2001), é entendida como:

[...] um conjunto de normas a definir conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas permitidoras da transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de sociabilização) (JULIA, 2001, p. 10).

Cultura escolar é definida, portanto, como as relações sociais a envolver vários sujeitos, a hierarquização a qual ocorre dentro do espaço escolar, o comportamento que se espera desses sujeitos, a forma como é organizado o espaço, os conhecimentos, as práticas avaliativas, dentre outros aspectos participantes da formação dos indivíduos.

No entanto, Julia afirma que, para evitar a ilusão de ver a escola como detentora de um poder total, é importante voltar-se para seu funcionamento interno, e a história das disciplinas escolares atende a essa necessidade, por se tratar de uma de suas criações.

A década de 1990 trouxe para o debate em questão mudanças de perspectivas. A educação passou a ser destinada para a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, atendendo as demandas da nova organização econômica mundial (neoliberalismo), a qual visava a uma maior produtividade e à competitividade. Neste contexto, o ensino profissionalizante foi repensado, uma vez que se travou um debate na área educacional em vistas a atender a demanda por qualificação, em resposta a necessidade de desenvolvimento do país. Com isso a

Escola perdeu seu status de local de produção de conhecimento, não tinha mais entre seus objetivos a reflexão sobre o mundo e a formação de sujeitos críticos, possíveis agentes de transformação da sociedade. Disciplinas como a História, a trabalhar com esta concepção, foram gradativamente desvalorizadas.

Nas palavras de Kátia Abud sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/ 1998) percebemos a forma tomada pela educação neste período:

Assim estão adequando o 'currículo da Escola ao currículo da vida'. O homem moderno é formado para o mundo do trabalho, deve estar ajustado ao interesse das Empresas, cujo conceito substitui a importância que o conceito de nação possuía, quando da expansão da Escola burguesa, no século XIX. Portanto, as disciplinas do currículo devem estar voltadas para a formação desse homem, pouco questionador, para o qual o mundo é objeto de conhecimento, mas não um elemento de tomada da consciência (ABUD, 1995, p. 155).

A percepção e análise das mudanças no papel exercido pela escola e pelo ensino de História partiram, durante os anos 1980 e 1990, das reflexões sobre o currículo.

O currículo possibilita a compreensão da organização do sistema educativo e das finalidades a que a escola se propõe. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o currículo "está no centro da relação educativa, [...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade" (SILVA, 2001, p. 18). São considerados suportes das políticas educacionais, em que é legitimada a visão de mundo de determinados grupos sociais responsáveis por sua elaboração. Nele estão contidos os papéis dos professores e alunos e também os conteúdos considerados válidos para o ensino, e suas formas de avaliação.

Enquanto prática de significação, o currículo é visto, numa perspectiva cultural, como um texto o qual busca dar sentido ao mundo social, pois se organiza através de relações formadoras de redes de significados, ou seja, textos. Portanto, o currículo pode ser analisado como um discurso.

Neste sentido, em contraposição às concepções tradicionais, o currículo é visto como uma prática produtiva, algo não pronto e acabado, mas em constante atividade de produção de significados. E nele ficam registradas marcas de disputas determinadas pelas relações sociais, "traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre - de um lado - saberes oficiais,

dominantes e - de outro - saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2001, p. 22).

Por ser um espaço de produção de significados, o currículo também é entendido como um espaço de relações de poder. Para Silva:

Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles.

[...]

A luta pelo significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objeto e instrumento. O caráter incerto, indeterminado, incerto do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja, nunca, garantido, previsível. As relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente (SILVA, 2001, p. 24)

Nesta questão, deve-se ter em mente que não há como separar as práticas de significação das relações de poder, pois o poder é interno a essas práticas, não é um elemento estranho a elas.

Visto os elementos presentes nesta concepção de currículo, depreendemos que o currículo participa do processo de formação de identidades sociais. É nele que, marcadas pelas representações, pelos processos de inclusão e exclusão e pelas relações de poder, as identidades se constroem. Portanto, não deve ser visto apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos.

Em meio a este debate sobre o papel das políticas curriculares e do currículo na educação, existe a distinção entre o currículo prescrito e o currículo na prática (currículo real), inserido dentro da cultura escolar (SACRISTÁN; GOMES, 2000).

Para os autores supracitados, as teorias curriculares pouco se ocupam de como o currículo se realiza na prática. O texto curricular é formulado fora da escola, e nela se realiza na forma prática. Quando este é aplicado ao contexto histórico e cultural da Escola, sofre significativas transformações. O ensino, por exemplo, é pautado num plano curricular prévio, mas que, em sua prática, pode ganhar novas intenções e objetivos. Segundo Eisner (1979): “o ensino é o conjunto

de atividades a transformar o currículo na prática, para produzir a aprendizagem.” (EISNER apud SACRISTÁN; GOMES, 2000, p. 123).

Estas transformações ocorrem, porquanto, na escola, existe uma cultura própria, a qual está em constante reconstrução, na qual o currículo deve inserir-se. As atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, as influências e motivações as quais os discentes recebem de dentro e de fora da escola, a estrutura da escola, suas relações internas, organização dos docentes e da coordenação, a disposição do espaço e a ordenação do tempo, as relações e independências entre os diferentes níveis de aprendizagem e o contexto exterior a escola: pressões econômicas, políticas, culturais, familiares, entre outras, determinam a forma como o currículo vai se desenvolver na prática.

No entanto, a realidade não se reduz ao que parece evidente, é preciso se ter em mente ao que não está explícito, e sim oculto. Além dos fatores citados acima atuantes na transformação pela qual o currículo passa ao ser colocado em prática, existem ainda outras situações as quais delineiam a aprendizagem dos alunos dentro do ambiente escolar. “Hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição-colaboração, docilidade e conformidade são, entre outros, aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola e que denotam um modelo de cidadão/dã.” (SACRISTÁN; GOMES, 2000, p. 132).

Para se compreender o currículo real, deve-se analisar todas estas dimensões da prática oculta e da prescrição das políticas curriculares, pois a última, apesar das distinções aqui mencionadas, desempenha, de forma flexível, um papel regulador da prática.

Portanto, o currículo auxilia significativamente os debates sobre as mudanças ocorridas no papel da escola nas quatro últimas décadas, quando visto nessa perspectiva geral, composta pelas três partes: currículo prescrito, currículo real e currículo oculto³.

Contudo, como afirma Sacristán, se existe a intenção de transformar o ensino e a aprendizagem dos alunos, em busca de melhorias, o importante, e o

³ Retomando as definições, o currículo prescrito é aquele produzido pelos Órgãos públicos e que contém a seleção de conteúdos que devem ser ensinados na escola, o currículo oculto encontra-se presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem do aluno, já o currículo real engloba tudo o que os alunos aprendem através de sua experiência escolar.

que gera resultados significativos, não é promover estas mudanças no campo das teorias curriculares, e sim refletir sobre a prática do ensino, buscar uma nova atitude frente ao conhecimento, ver na aprendizagem um processo de construção de significados e na escola um local de produção de conhecimentos. Para tanto, novas práticas de ensino são bem vindas, práticas que busquem novas abordagens, e a direcionar seu olhar para a aprendizagem do aluno, e a trazer novos recursos mediadores dessa aprendizagem.

Recentemente, as reflexões sobre o ensino de História e o conhecimento histórico escolar estão voltadas para a aprendizagem dos alunos⁴, a forma como eles organizam velhos e novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva. Estudos sobre a Didática da História, encabeçados por Jörn Rüsen e as pesquisas em Educação Histórica, defendidas por grupos de pesquisadores ingleses e portugueses, muito têm contribuído neste sentido.

2.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: QUESTÕES SOBRE O APRENDIZADO HISTÓRICO

A partir do exposto acima sobre o reconhecimento da Escola como local de produção do conhecimento, temos a distinção entre a História enquanto ciência, aquela produzida na academia, e a história escolar, fruto da cultura escolar, dinâmica e criativa.

Devido a essa diferença qualitativa entre ambas, percebeu-se a necessidade de “[...] uma Disciplina científica a qual se ocupe do ensino e da aprendizagem da história [...]: a Didática da História.” (RÜSEN, 2001, p. 51).

Esta Disciplina insere-se no interior da ciência da História, não se configura como um conjunto de métodos possibilitadores do ensino dos conteúdos da história ciência no espaço escolar. Segundo Cardoso (2008), a Didática da

⁴ Ao se traçar um panorama das pesquisas sobre o ensino de História, percebe-se que, primeiramente, na década de 1960, elas concentravam-se em analisar o conhecimento do professor sobre a Disciplina. Já na década de 1970, voltaram-se para as tecnologias de ensino. Nos anos de 1980, o currículo, os livros didáticos e as diferentes linguagens eram o foco das pesquisas, e, na década de 1990, esse passou a ser os saberes e práticas dos professores. A partir desses diferentes meios eram feitas, de forma indireta, considerações sobre o conhecimento histórico produzido pelos alunos. A proposta dessa pesquisa se insere em uma nova perspectiva que focaliza a própria aprendizagem do aluno, através de sua produção, como exemplo, as narrativas, para analisar a construção do conhecimento histórico escolar.

História é entendida como uma “subárea da História”, pois suas preocupações não se limitam à história escolar, mas a “todas as elaborações da história sem forma científica”. Esta concepção justifica-se a partir das proposições de Chervel (1990), o qual, ao afirmar que as Disciplinas escolares não são apenas vulgarizações do saber erudito, e sim criações da própria Escola, demonstra o fato de a Didática da História não poder ser vista como “um mero facilitador da aprendizagem”, ou seja, “[...] não faz a transferência do saber erudito à Escola, simplesmente porque reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado. [...] Quando se reconhece a autonomia das Disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a ‘História dos historiadores’” (CARDOSO, 2008, p. 157-158).

Ainda neste sentido, tem-se que a Didática da História atenta para as práticas de criação da cultura histórica, entendida como a forma como a sociedade lida com seu passado e sua história, ou seja, experimenta e interpreta o mundo e realiza a análise de suas ações de orientação no tempo. O ensino de História e o cotidiano da sala de aula se configuram como espaços de criação da cultura histórica, sendo, portanto um dos lugares da pesquisa de campo da Didática da História. No entanto, as práticas realizadas em sala de aula são apenas uma parte da cultura histórica, as quais estão relacionadas a outras manifestações dessa cultura, tais como filmes, representações teatrais, conteúdos da internet, livros, entre outros, com as quais os alunos estão em constante contato. O pesquisador da Didática da História deve estar atento a essas relações.

Rüsen (2001) afirma ser a cultura histórica uma das formas de expressão da consciência histórica. O homem, a partir de uma carência de orientação para a vida prática, busca interpretar o passado como experiência, a partir de questões do presente, para então atribuir sentido à passagem do tempo e, assim, entender melhor o mundo e a si mesmo, compreendendo sua existência por meio da historicidade a constituir-lo, assim como constitui o mundo. Ao reconhecer as mudanças temporais, o homem torna-se hábil em compreender a “representação de continuidade”, que Rüsen define como a interdependência entre passado, presente e futuro, ou seja, a consciência histórica “é uma combinação complexa a conter a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Entretanto, a consciência histórica não se configura como o acúmulo de conhecimento histórico, pois, no sentido de conhecimento sobre o passado, compreende, sim, a forma como esse conhecimento sobre o passado é organizado pelo homem no intuito de atender suas necessidades de orientação temporal, para o seu agir no presente. O agir é entendido como um processo contínuo no qual o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro.

Na organização do conhecimento histórico, ou seja, na constituição da consciência histórica, estão envolvidos alguns procedimentos mentais detalhados por Rüsen (2009): o primeiro seria a “percepção de ‘um outro’ tempo como diferente do nosso”; em seguida a “interpretação desse tempo como um movimento temporal no mundo humano”, para então o homem poder orientar sua ação pela interpretação histórica, que, finalmente, o motivaria para a ação. Neste ponto “a consciência histórica conduz ao futuro.” (RÜSEN, 2009, p. 168-169).

Segundo o autor, este processo é inerente ao homem, sendo a consciência histórica intrínseca à condição do homem como sujeito do mundo. Não é possível agir no mundo sem objetivos e intenções, e esses necessitam de interpretação, qual seja, da atribuição de sentido às mudanças temporais.⁵

Rüsen (1992) ainda fala de diferentes tipos de consciência histórica, as quais são embasados em princípios distintos de orientação temporal para a vida. O tipo tradicional é marcado pelo poder das tradições como orientadoras para a vida prática, por meio da reafirmação de obrigações; o tipo exemplar busca no passado fatos a representar regras gerais das mudanças temporais e do agir humano; o tipo crítico é marcado pela noção de ruptura, o conhecimento histórico permite a formulação de uma contranarrativa a qual rompe com a continuidade; por fim, para o tipo genético as mudanças temporais é que dão sentido à história, elas abrem possibilidades para a ação humana, valores e conceitos são historicizados, podendo haver, então, diferentes pontos de vista.

A perspectiva a ser defendida para o ensino de História é a da consciência histórica criticogenética a permitir aos alunos o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, na medida em que eles mobilizam experiências

⁵ Alguns autores, como Hans-Georg Gadamer e Phillipe Ariès, contrapõem a idéia de consciência histórica inerente ao homem, defendida por Rüsen. Para eles, a consciência histórica é algo a ser adquirido e depende da passagem pelo “processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana.” (CERRI, 2001, p. 98).

específicas do passado, relacionadas com suas próprias experiências, na qual a noção de mudança temporal permeia o aprendizado e possibilita a concepção de múltiplas explicações históricas.

Associada à idéia de consciência histórica defendida por Rüsen, existe a idéia de literacia⁶ histórica defendida por Peter Lee, a qual define a concepção de um ensino de História possibilitando aos alunos a aquisição de competências para a orientação de seu agir intencional no mundo.

O conceito de literacia histórica remete à forma como alunos e professores interpretam e compreendem o passado e a relação desse com o presente e o futuro. Lee vê na teoria sobre a consciência histórica de Rüsen, o ponto de partida para as reflexões a caminhar nesse sentido. Ao afirmar a função prática da consciência histórica, de orientação do agir do homem no tempo, Rüsen indica, segundo Lee, alguns princípios do conceito de literacia histórica. Um deles é a necessidade de que os alunos entendam o que é a história, e, para tanto, devem compreender “como o conhecimento histórico é possível”, a existência de múltiplas explicações históricas, e que essas explicações não são “cópias do passado”, mas respostas às questões colocadas nos documentos utilizados como evidências (LEE, 2006, p. 135-136). Desta forma, tem-se, para o desenvolvimento da consciência histórica, o conceito *literacia histórica* como indispensável.

Pesquisas em educação histórica, pautadas nas premissas da Didática da História e nos conceitos de consciência histórica e literacia histórica, caminham no sentido de analisar e entender as “idéias históricas” de alunos e professores, ou seja, como eles compreendem a relação temporal entre presente, passado e futuro, numa perspectiva de orientação para a vida prática (SCHMDIT, 2008).

Estes estudos utilizam atividades orientadas desenvolvidas pelos alunos, como, por exemplo, narrativas sobre a história de seus países ou do mundo, para analisar as idéias manifestadas pelos alunos acerca da história. Alguns resultados foram apontados por trabalhos desenvolvidos na Europa e no Brasil, nos quais se verificou que a maioria dos alunos entende a história como algo permanente, pois para eles, o passado é algo fixo, e portanto, só pode existir uma descrição verdadeira sobre ele. O critério de confiabilidade destas descrições é a

⁶ O termo literacia é a tradução da palavra inglesa “literacy”, que também pode ser entendida como alfabetização.

experiência. Sabendo que não podem adquirir o conhecimento sobre o passado através da experiência direta, os alunos entendem que os relatos de testemunhas dos fatos devem ser utilizados como evidência. E ainda entendem estarem os fatos localizados num tempo e espaço muito específicos, o que pode acarretar uma visão isolada desses, ou seja, de eventos, e não um entendimento do processo histórico (LEE, 2006; GAGO, 2007; SCHMDIT, 2008; BARCA, 2000).

Para superar estas concepções, defende-se na educação histórica que os alunos compreendam a possibilidade de múltiplas explicações históricas, e assim possam utilizar o conhecimento histórico para suas tomadas de decisões na vida prática. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que os professores forneçam aos alunos um quadro amplo da história, onde os fatos não estão isolados, e assim eles possam ver a história como um processo.

Neste sentido, a concepção dos professores sobre a história também deve sofrer transformações, porque, segundo pesquisas de Gago (2007), a maioria vê a história como uma forma de compreender a evolução humana, numa perspectiva temporal-linear, ou a apresentação do passado como algo diferente e estranho ao presente, não trabalhando com a idéia de permanências e mudanças que envolvem o processo histórico.

Lee (2006) fala de uma estrutura utilizável da história que deve ser ensinada aos alunos. Essa estrutura funciona como “um ponto de vista geral de padrões de mudança em longo prazo”, que permite aos alunos “sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança”, e assim “assimilar novas histórias à estrutura já existente ou adaptá-la.” (LEE, 2006, p. 145-147). Compreendendo as mudanças temporais a partir desse “grande quadro”, os alunos serão capazes de se orientarem no tempo, desenvolvendo sua consciência histórica.

Assim, o ensino de História contribui para o aprendizado histórico (que não ocorre apenas na escola), e, para Rüsen (2006), uma das manifestações da consciência histórica ocorre quando são adquiridas as competências para experimentar o passado, interpretá-lo na forma de história e utilizá-lo para um propósito prático na vida diária. No processo de produção do aprendizado histórico, o aluno precisa ter em mente que diferentes explicações sobre um mesmo acontecimento podem ser encontradas, e é necessário que entenda por que isso acontece e como tais explicações contêm traços argumentativos confiáveis conforme as evidências que são manejadas.

A explicação histórica objetiva à verdade, porém não conseguirá atingi-la, pois é provisória, visto que existem diferentes pontos de vista sobre uma mesma fonte, e também porque novas relações sobre o passado vão sendo descobertas, ou seja, surgem novas perspectivas. Esta característica da história deve ser discutida com os alunos, sem que, no entanto se caia no relativismo, acreditando-se que todas as respostas sobre o passado são válidas, ou no ceticismo, ou seja, nenhuma possui validade. A abordagem designada “pós-moderna” pressupõe que a realidade é discutível, sendo a linguagem o ponto em que a verdade se legitima. Neste sentido, as explicações sobre o passado são entendidas como discursos, “tudo é narrativa”, sejam elas ficção, ciência ou história.

Para evitar estas concepções no ensino de História, Barca (2006) afirma a necessidade de se considerar o vínculo existente entre o discurso histórico e a realidade passada, constituído pelas evidências, ou melhor, os indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Sendo assim, o trabalho com fontes históricas em sala de aula é de extrema importância para que os alunos possam avaliar as diferentes respostas como mais ou menos válidas às questões sobre o passado. As fontes configuram-se como critérios de validação das diversas versões históricas.

Contudo, utilizar fontes em sala de aula não significa trabalhar livremente com documentos, porquanto assim o conhecimento pode chegar aos alunos de forma fragmentada, não formando a noção de processo histórico, assim como, os alunos podem entender que existem diferentes versões históricas, sendo apenas uma correta. O trabalho com documentos históricos no ensino de História deve ser pautado na análise crítica das fontes, respondendo às questões sobre a produção e circulação desses documentos, tais como os autores, locais de produção, datas, diferentes usos a que já foram submetidos, acervos nos quais estão localizadas, entre outras. A partir de um trabalho sistematizado com as fontes, nas quais os parâmetros de análise estão bem definidos, os alunos podem compreender a existência das múltiplas explicações históricas, pois o conhecimento histórico é fruto de seleções, sem, no entanto, cair em ceticismos ou relativismos.

Na pesquisa realizada para esta dissertação, os princípios da didática da História nortearam seu desenvolvimento. O espaço da sala de aula foi escolhido como campo de pesquisa para a análise da criação da cultura histórica pelos alunos, ou melhor, para refletir sobre a forma como os alunos organizam o

conhecimento sobre o passado, constituindo, assim, a consciência histórica. Nesta perspectiva o ensino de História é visto como uma ferramenta que atende à necessidade dos alunos no que tange à orientação de seu agir intencional no mundo, onde a relação entre o passado como experiência, o agir no presente e a perspectiva do futuro fazem sentido.

A posição tomada pelo pesquisador foi de interação com os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, portanto não se limitou à observação das atividades, mas atuou como professor mediador na organização e desenvolvimento dessas atividades. Neste sentido, as convivências e experiências que ocorreram no espaço da sala de aula, configuram-se não só como elementos indispensáveis à pesquisa, mas também como elementos de auto-reflexão.

Seguindo a metodologia dos estudos em Educação Histórica, realizaram-se as análises a partir das narrativas construídas pelos alunos sobre o tema das aulas: o primeiro Governo de Getúlio Vargas. Estas narrativas resultaram de um trabalho sistematizado com fontes históricas sobre o período, tanto escritas quanto visuais, com o objetivo de possibilitar aos alunos fazerem inferências sobre aquelas evidências e assim compreenderem a forma como o conhecimento histórico é construído e o conseqüente aparecimento de diferentes narrativas sobre o passado, sem que, no entanto, umas sejam consideradas verdadeiras e outras falsas.

Para que a análise sobre as formas que os alunos organizavam os conhecimentos sobre o passado em sua estrutura cognitiva tivesse efeito, o reconhecimento de que a Disciplina de História não reproduz o conhecimento produzido na Academia e de que a Escola não se configura como o único espaço onde o aprendizado histórico é possível, foi primordial. Assim, a noção de circulação de saberes no ensino de História encontra-se também como premissa para o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.3 A CIRCULAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ao procurar compreender como ocorre a organização dos conhecimentos históricos na estrutura cognitiva dos alunos, é importante levar em

conta que esses conhecimentos não são apenas construídos na escola. O meio ao qual os alunos pertencem, as relações familiares, suas vivências em coletividade, suas experiências, representações, a atuação dos meios de comunicação na vida da sociedade são fatores determinantes para entender o tipo de conhecimento que é produzido, além da forma como a construção acontece.

Siman (2004) aponta para o papel dos mediadores culturais no processo de construção do conhecimento. A autora aborda especificamente a questão do conhecimento histórico escolar, no entanto entende-se que os mediadores culturais atuam nas mais variadas situações de produção dos saberes.

A partir da teoria de Vygotsky sobre a matriz social que possibilita a construção e aquisição de conhecimento, Siman afirma que esse processo não ocorre de forma direta entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, “[...] Entre eles existe a ação mediadora da linguagem, dos signos e dos instrumentos que exercem o papel de ferramentas psicológicas a mediar a ação do homem, seu acesso ao mundo físico e social.” (SIMAN, 2004, p. 85-86) Os instrumentos de mediação são produzidos pela sociedade ao longo da história humana, e, por isso, são denominados culturais.

A ação mediadora possibilita que os fenômenos a serem apreendidos sejam “internalizados” pelos sujeitos do conhecimento. Este conceito é tomado de Vygotsky e refere-se à construção e reconstrução dos significados que promovem a rearticulação do conhecimento em sua estrutura cognitiva pelos alunos. Neste sentido, os mediadores culturais agem na interação, ressignificação e/ou confirmação de conhecimentos prévios, aqueles que os alunos apreendem em sua vivência cotidiana e levam para sala de aula, e os novos conhecimentos apreendidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando, a partir desta interação, o aluno atribui sentido ao novo conhecimento, a aprendizagem se realiza de forma significativa, superando a simples memorização e reprodução mecânica.

A Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por Ausubel e seus colaboradores, defende que a aprendizagem ocorre significativamente quando uma nova informação recebida pelo aluno interage, de forma substantiva e não

arbitrária, com os conhecimentos prévios que compõem sua estrutura cognitiva⁷. Esta interação é orientada por conceitos “subsunoeres”, também chamados conceitos âncoras, que são os aspectos relevantes do conhecimento prévio a ancorar novas aprendizagens, ou seja, integram-nas à estrutura cognitiva. Neste processo os conceitos subsunoeres tornam-se mais amplos e elaborados, aumentando a potencialidade de novas aprendizagens significativas posteriores. Os conhecimentos prévios são, portanto, nessa perspectiva, o fator mais importante no processo de ensino e aprendizagem.

Miras (1998) compreende os conhecimentos prévios em termos de esquemas de conhecimento. Baseada em Coll (1988), afirma que um esquema de conhecimento é definido como representações de parcelas da realidade que os sujeitos possuem em determinado momento. Os alunos inseridos no processo de ensino e aprendizagem possuem uma quantidade variável de esquemas de conhecimento, que incluem “informações sobre fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade” (MIRAS, 1998, p. 63). A origem destes conhecimentos pode ser identificada nos meios familiares, nos grupos de sociabilização, assim como pela leitura, pelos meios audiovisuais, notadamente a televisão, e no próprio meio escolar.

Para Ausubel (apud ALEGRO, 2008), o conhecimento prévio que os alunos apresentam em situações de aprendizagens é caracterizado como declarativo, ou seja, exposto através de atividades orientadas, de respostas a questionários ou, através do diálogo entre aluno e o professor. Porém, remete também ao conjunto de conhecimentos sobre procedimentos (como saber), além dos conhecimentos afetivos e contextuais, os quais também configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno, mas não são facilmente declarados.

Ausubel considera, ainda, segundo a perspectiva da Aprendizagem Significativa, que os conhecimentos prévios são definidos e identificados nas situações de interação dos novos conhecimentos à estrutura cognitiva do aluno. Neste processo é possível reconhecer as representações que os alunos já possuem sobre o material da aprendizagem.

⁷ Este termo refere-se à organização em estruturas hierárquicas de conceitos que explicitam as representações dos indivíduos (ALEGRO, 2008). Sua complexidade depende das relações que os conceitos estabelecem entre si, assim como do número de conceitos presentes.

Partindo da premissa que a aprendizagem ocorre a partir do que já é conhecido, reconhece-se o papel fundamental das idéias prévias dos alunos nesse processo. A aprendizagem de um novo conteúdo é vista, nesse sentido, como um produto da atividade mental do aluno, em que ele modifica sua estrutura cognitiva construindo e incorporando os significados e representações concernentes ao novo conhecimento. Portanto, como afirma Miras (1998), a possibilidade de construir um novo significado, ou seja, de aprender, está diretamente relacionada à possibilidade de “entrar em contato” com o novo conhecimento. Salienta-se que a modificação na estrutura do conhecimento do aluno ocorre no sentido de enriquecimento a partir da integração de novos conceitos e não como mudança conceitual, ou seja, não há supressão dos conceitos anteriores à aprendizagem (ALEGRO, 2008).

O aluno fará uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuirá sentidos e significados em um primeiro nível, a partir de uma base, os conhecimentos prévios. Estes atuam na seleção, organização e construção dos sentidos, determinando, portanto, o que é aprendido e como é aprendido.

Ao considerar o conhecimento prévio como fator principal do processo de ensino, a Teoria da Aprendizagem Significativa reconhece o aluno como sujeito central da aprendizagem, não se portando como um receptor passivo. Ao utilizar os conhecimentos adquiridos em suas experiências ao longo de sua vida, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder atribuir significados aos novos conhecimentos aprendidos, ele estará “progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva”, reorganizará seus esquemas de conhecimento, a partir da identificação de semelhanças e diferenças entre as idéias prévias e as novas informações adquiridas, construindo, assim, seu próprio conhecimento (MOREIRA, 2006, p. 17)⁸.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é preciso que o aluno apresente uma predisposição para aprender significativamente, ou seja, que se interesse em relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, à sua estrutura cognitiva os significados que identificam no objeto da aprendizagem, que, por sua vez, deve ser potencialmente significativo. Esta predisposição pode surgir como

⁸ Moreira (2006, p. 18) trabalha com o conceito de aprendizagem significativa subversiva, que remete à formulação de uma visão crítica do aluno, a partir do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre o que já sabia e os novos conhecimentos, ao adquirir a competência de trabalhar com “a incerteza, a relatividade, a não causalidade, a probabilidade, a não dicotomização das diferenças, com a idéia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente.”

resultado de diversos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como: experiências anteriores de aprendizagem, expectativas que os alunos possuem sobre a atividade a ser desenvolvida e também sobre o professor, como aponta Miras (1998). No entanto, esta predisposição não pode ser vista como mera motivação, mas sim, em termos de relevância do conhecimento para o aluno, como sugere Moreira (2006).

Para o conhecimento histórico, a predisposição pode surgir dos interesses, definidos por Rüsen (2001), como as carências dos sujeitos de orientação nas mudanças temporais do mundo. A aprendizagem histórica remete à formulação de maneiras de pensar e elaborar informações sobre a ação do homem no tempo e no espaço, a partir da perspectiva da mudança, contribuindo para a constituição da consciência histórica, abordada anteriormente. Seguindo os pressupostos da aprendizagem significativa, ao formar a consciência histórica, os sujeitos atribuem sentido a passagem do tempo e nela se situam. Para que a atribuição de sentidos e significados ocorra, as características do conhecimento histórico que os alunos possuem, ou seja, seus conhecimentos prévios sobre a História, e sobre como o conhecimento histórico é produzido, configuram-se como condição para uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

No entanto, não é suficiente que o aluno apresente uma predisposição para aprender significativamente. A modificação da estrutura cognitiva não é uma atividade interna à mente do aluno, resulta, antes, da interação com os outros sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, tais como professores e colegas. É preciso a ação mediadora do professor, detentor dos significados aceitos para o ensino, que a partir de suas estratégias metodológicas possibilitará o compartilhamento desses significados com os alunos.

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem em História caracterizam-se pela troca entre professores e alunos, numa perspectiva dialógica⁹, baseada na “contrapalavra”, visto que o discurso é formado pelos enunciados dos dois sujeitos inseridos no processo (SIMAN, 2004). Esta idéia remete à noção de negociação entre professores e alunos em relação ao objeto da aprendizagem, sendo que o professor oferece seus conhecimentos sobre o conteúdo, sobre os fundamentos da Disciplina, sobre a prática do ensino, sobre as estratégias de aprendizagem, e o

⁹ O conceito de dialogia é tomado de M. Bakhtin e remete a forma como o enunciado é produzido num contexto social, entre duas pessoas socialmente organizadas.

aluno, por sua vez, oferece seus conhecimentos prévios, que constituem a base para a aprendizagem.

Segundo Ausubel (apud ALEGRO, 2008.), esta troca pode ocorrer em todos os níveis de escolaridade, pois os conhecimentos prévios formam-se ao longo de toda a vida do aluno, muitas vezes na forma de conhecimentos tácitos¹⁰. A partir do compartilhamento dos significados, os alunos tomam contato com os conhecimentos históricos, científica e socialmente aceitos, podendo, então, integrá-los à sua estrutura cognitiva prévia, atribuir-lhes sentido e, assim, responder às demandas cotidianas de orientação temporal do seu agir no mundo.

No entanto, é muito comum que os alunos atribuam significados parciais aos novos conhecimentos, não alcançando as expectativas do professor. Considerando que o que é aprendido pelo aluno não é o mesmo que o professor ensina, tem-se, segundo Coll (1998), que o conceito aprendido não tem a mesma força de compreensão do que o que se queria ensinar. O autor conclui que:

la significativdad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado, en consecuencia, en vez de proponermos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizás sería más adecuado intentar que los aprendizajes que llevan a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible (COLL, 1998, p. 134).

Ainda sobre a ação mediadora do professor na aprendizagem significativa, sublinha-se que cabe a ele o papel de identificar os conceitos subsunçores presentes na estrutura cognitiva do aluno. Ao reconhecer os conceitos mais relevantes e com um efetivo potencial integrador de novos conceitos, o professor poderá planejar a sua ação no decorrer da atividade de ensino, selecionando conteúdos que possuam um significado em si, ou seja, que possuam uma lógica interna capaz de integrar-se à estrutura cognitiva do aluno, e que tenha relevância para sua vida, influenciando sua predisposição em aprender.

¹⁰ Os conceitos de conhecimento prévio e conhecimento tácito, numa primeira impressão, são muito próximos. No entanto, possuem matrizes teóricas diferentes, sendo que o conhecimento tácito, cujos referenciais são os estudos de Polanyi (1967), engloba conhecimentos de cunho pessoal, alocados na memória de longa duração, e, portanto não sofrem mudanças imediatas. O conhecimento prévio, por sua vez, considerado por Ausubel, é entendido como aquele anterior à aprendizagem, pressupondo-a. A aproximação entre eles ocorre, pois ambos são constituídos “[...] a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e/ou mediatizadas pela fruição de artefatos expressivos e comunicativos.” (PEREIRA, 2005, p. 1).

Coll sintetiza as interações entre o aluno, o conteúdo da aprendizagem e o professor, que possibilitam a construção de significados pelos primeiros, nos seguintes termos:

Ciertamente, el alumno es el responsable último de la aprendizaje en la medida en que construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza, pero es el profesor el que determina con su actuación, con su enseñanza, que las actividades en las que participa el alumno posibiliten un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos y, sobre todo, el que asume la responsabilidad de orientar esta construcción en una determinada dirección (COLL, 1998, p. 140-141).

Nesse sentido, o professor precisa refletir em sua prática pedagógica sobre quais os meios para identificar os conhecimentos relevantes presentes na estrutura cognitiva prévia dos alunos, conceitos subsunçores, de forma a planejar seu ensino. Para tanto, é importante que o professor tenha em mente o conteúdo da aprendizagem, suas características mais importantes e os conceitos que serão trabalhados, assim como, que considere os objetivos que propôs para o ensino desse conteúdo e em relação ao tipo de aprendizagem que deseja mediar. Como instrumentos para a investigação têm-se questionários, mapas conceituais, diálogos entre alunos e professores, dentre outros.

Visto isto, deve-se refletir também sobre os momentos da aprendizagem mais adequados para avaliar e explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Miras (1998, p. 73) propõe que:

[...] pode ser conveniente e ao mesmo tempo útil fazer uma exploração global e geral no início de um curso ou de uma unidade didática ampla, adiando a avaliação de aspectos mais específicos e pontuais para o início ou durante as lições concretas. A estratégia de “disseminar” a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos por diferentes níveis e momentos, além de permitir uma exploração mais ampla e detalhada, pode desempenhar um papel importante como auxílio para tentar assegurar, na medida do possível, a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos no momento em que forem necessários.

Esta consideração justifica-se pelo fato de que os alunos, mesmo quando possuem conceitos subsunçores suficientes para acessar o novo conhecimento, podem não fazê-lo durante todo o processo de aprendizagem, sendo,

então, condições necessárias para uma aprendizagem o mais significativa possível, a atualização e disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos.

Reconhecido o papel do professor como mediador da aprendizagem, entende-se que o trabalho com fontes em sala de aula, na perspectiva dos mediadores culturais defendida por Siman (2004), é de extrema importância e de grande contribuição para que essa aprendizagem seja significativa.

Os mediadores culturais compreendem os objetos da cultura material, visual e simbólica, produzidos pela sociedade ao longo de sua história. Possibilitam aos alunos, quando associados aos procedimentos históricos de construção do conhecimento, reorganizarem o seu imaginário sobre realidades não vividas. Tomando o caso da fotografia, objeto mediador escolhido para esta pesquisa, concebe-se que ela permite ao aluno a identificação de elementos da cultura material de uma época, como vestuário, interiores de casas, utensílios domésticos, entre tantos exemplos, e também compreenda a visualidade que configura a sociedade em estudo, a contar do que pode fazer inferências sobre as relações sociais e de poder intrínsecas a ela, sobre seus sistemas de significação e as representações de suas experiências não verbais, além do contexto sócio-político-econômico do momento da produção da imagem.

Neste sentido, os mediadores culturais atuam no desenvolvimento do conhecimento e do raciocínio histórico dos alunos. Para Siman, as fontes utilizadas em situações de aprendizagem histórica:

[...] têm o valor de trazerem para o tempo e espaço presentes, realidades ausentes, [...] de contribuir para a formação do imaginário dos sujeitos [...] de construir conceitos e criar pontes entre as representações das crianças (conhecimentos prévios) e o novo conhecimento a ser adquirido (SIMAN, 2005, p. 99).

Porém a autora ressalta que os mediadores culturais nada podem fazer sozinhos, sua ação depende da interação com os sujeitos da aprendizagem. O professor irá atuar nessa interação abastecendo os alunos com informações sobre a fonte, devendo estabelecer uma comunicação entre eles através de um roteiro de análise, que considere os conhecimentos prévios dos alunos e os conduza à problematização, ou seja, a questionamentos sobre o conhecimento apresentado, produzindo seu próprio conhecimento.

O conhecimento gerado ganha forma por meio das narrativas históricas, que serão analisadas a seguir. Estas narrativas, no contexto do ensino, mostram como os sujeitos tratam as informações apresentadas e as organizam no intuito de compreender as experiências humanas no passado e orientar seu agir no presente. Para esta pesquisa, narrativas visuais também devem ser consideradas, porque as fontes utilizadas - as imagens fotográficas - apresentam informações sobre o passado, que quando organizadas e analisadas, formam uma história de modo a influenciar na construção das narrativas históricas pelos alunos.

2.4 A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS A PARTIR DO ESTUDO DAS NARRATIVAS VISUAIS

Há um grande debate em torno da forma como o conhecimento histórico é organizado e apresentado pela historiografia. A natureza narrativa da História tem sido objeto de discussão dos historiadores desde meados do século XX, em que se questiona se a narrativa consiste numa forma idônea de representar a história ou se existem outras formas de escrevê-la.

Num breve histórico da questão, verifica-se que para a historiografia tradicional, a narrativa consistia na forma mais plausível de descrever acontecimentos da forma como ocorreram, seguindo uma cronologia linear que contava os feitos dos grandes personagens da História a partir dos considerados “documentos oficiais”. Nesta mesma linha estavam os historiadores que buscavam uma explicação científica da realidade social. Os Annales relativizaram a possibilidade de a produção histórica remeter à realidade dos fatos, renegaram a forma narrativa como modo de apresentação da produção historiográfica e defenderam a forma analítica como a mais adequada para organizar e apresentar os dados, numa perspectiva de quantificação.

Stone (1991) defendeu uma suposta “volta da narrativa”, abolida pelos Annales, definindo-a como:

[...] a organização de materiais numa ordem de seqüência cronológica e a concentração do conteúdo numa única história

coerente, embora possuindo subtramas. A história narrativa se distingue da história estrutural por dois aspectos essenciais: sua disposição é mais descritiva do que analítica e seu enfoque central diz respeito ao homem e não às circunstâncias (STONE, 1991, p. 13-14).

No entanto, esta compreensão, ao afirmar que o conteúdo é disposto numa “única estória coerente”, não considera a possibilidade dos diferentes pontos de vista que podem formular diferentes narrativas sobre um mesmo conteúdo. Importante salientar também que, muitas vezes, a narrativa altera a ordem cronológica para um melhor entendimento.

Stone ainda destaca as principais razões para a retomada do empreendimento narrativo, entre elas: o reconhecimento de outras variáveis, além da econômica, para a produção do conhecimento histórico, o reconhecimento dos limites explicativos do uso da quantificação, a consideração das produções dos próprios agentes sociais e a preocupação com a circulação social da produção historiográfica, porquanto considerava que os historiadores analíticos quantitativos não se faziam entender pelos não especialistas da área (STONE, 1991, p. 19-27).

Neste sentido, o autor apresenta as principais características das narrativas atuais que as diferenciam das narrativas tradicionais. São elas: as narrativas atuais se interessam pela vida e comportamentos das pessoas comuns, e não apenas dos grandes personagens; articulam descrição e análise em seus textos; utilizam novas fontes, que não apenas os documentos escritos, contam as histórias para explicar o funcionamento interno de uma cultura ou sociedade do passado (STONE, 1991, p. 31-32).

Considerando o (re)conhecimento da natureza narrativa da história (ela não deixou de existir, apenas voltou a ser aceita), há que se incluir na reflexão sobre a produção historiográfica a operação de construção de sentidos presentes no ato de narrar.

Para fundamentar esta reflexão, apresentam-se a seguir os estudos de Jörn Rüsen (2001), tomados como referência para este trabalho, na medida em que o autor afirma que o homem interpreta a si e ao seu mundo através do ato de narrar uma história, ou seja, a narrativa é o que conforma o pensamento histórico. Segundo o autor, a competência narrativa pode ser definida "como a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado,

fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada" (RÜSEN, 1992, p. 29).

2.4.1 A Narrativa Histórica como Evidência de Aprendizado no Ensino de História

Para esse Trabalho, as idéias defendidas por Rüsen sobre a narrativa histórica são de extrema importância, pois estão relacionadas à reflexão sobre a aprendizagem histórica. Para o autor, a aprendizagem histórica ocorre quando a consciência humana se relaciona com o tempo, reconhece o passado enquanto experiência, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo, entendida como competência narrativa. A partir do processo de atribuição de significado à mudança temporal, entendendo o passado como experiência, para então orientar o agir no presente e perspectivar a ação futura, a aprendizagem constitui a consciência histórica, que, por sua vez, é evidenciada na narrativa, ou seja, no ato de contar histórias. Nas palavras de Rüsen (1992, p. 29):

La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración. Desde esta visión, las operaciones por la cuales la mente humana realiza las síntesis histórica de las dimensiones de tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia, se encuentran en la narración: el relato de la historia (RÜSEN, 1992, p. 29).

Três competências são necessárias para que a aprendizagem histórica se realize: experiência, interpretação e orientação. A 'competência de experiência' é a capacidade de olhar o passado e buscar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; 'competência de interpretação' é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro, entendendo a temporalidade como um todo que engloba as três dimensões. Neste sentido, a temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado, de compreensão do presente, e de formulação de expectativas sobre o futuro; 'competência de orientação' é a habilidade de utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura, ou seja,

utilizar a compreensão da temporalidade para o propósito de orientação da vida prática (RÜSEN, 1992).

A narrativa histórica como formadora da consciência histórica, resultado esperado da aprendizagem histórica, é entendida como atribuição de sentido à experiência do tempo, o que ocorre quando a narrativa está vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea." (RÜSEN, 2001, p. 155).

No processo de ensino e aprendizagem da história a narrativa é fundamental, porque no ato de narrar, o aluno busca compreender o passado histórico, é o momento em que ele pára no objetivo de pensar as versões do passado, não apenas relatando o que aconteceu, mas por que aconteceu. Portanto, a narrativa deve ser entendida não como um fim em si na aprendizagem histórica, porém como um meio de se produzir uma compreensão sobre o passado: a compreensão histórica.

A forma como a história é contada, como os episódios são dispostos, como a "trama" é elaborada, supõe uma explicação. Sendo a explicação o objetivo de todo conhecimento, apresentá-la na forma de um discurso é o resultado necessário de um processo de conhecimento (GEVAERD, 2009). A história contada não é um simples registro dos acontecimentos passados, mas sim relatos significativos do passado, que apresentam relações entre os fatos, os quais remetem a explicações sobre o porquê de tais acontecimentos, constituindo narrativas significativas.

Atualmente, discuti-se o caráter histórico e ficcional das narrativas formuladas pelos historiadores. Esta discussão tem impacto na concepção de história enquanto Disciplina de ensino, uma vez que, para que os alunos compreendam o passado como experiência orientadora da ação presente, precisam, além de reconhecer a multiplicidade explicativa em história, também confiar na formulação que lhes são apresentadas. A credibilidade das diferentes versões sobre o passado baseia-se em suas relações com as evidências, ou seja, com as fontes históricas¹¹.

¹¹ Autores portugueses seguidores da linha de pesquisa em Educação Histórica, dentre os quais se destaca a historiadora Isabel Barca (2001, 2004, 2005), defendem o uso de diferentes fontes históricas no ensino de História como promovedor da percepção nos alunos de que as

Para Rüsen, a narrativa histórica não é apenas uma questão de representação (o passado representado em textos), como é defendido pela linha pós-moderna. Esta concepção aproxima a produção historiográfica da produção literária marcada por traços de ficção. Rüsen afirma que a narrativa histórica possui peculiaridades que a diferencia da narrativa ficcional, por exemplo, sua relação com a memória, já que ao acessar o passado, o sujeito mobiliza a memória, para que assim, a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.

O conceito de continuidade também demarca a distinção entre os dois tipos de narrativa. A narrativa histórica organiza as três dimensões do tempo a partir deste conceito que, ao ajustar a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar o agir no futuro. Por fim, este conceito de continuidade deve promover, nos sujeitos, a sensação de permanência e estabilidade, mesmo em meio às mudanças temporais do meio em que vivem, e deles próprios (GEVAERD, 2009).

A narrativa histórica, portanto constitui a “história”, em que passado, presente e futuro estão relacionados. Ainda como distinção em relação à narrativa ficcional, tem-se que a última trabalha com fatos, enquanto a narrativa histórica trabalha com fatos históricos, cuja diferença está na relação com a dimensão do tempo, ou seja, é percebido a partir de uma observação posterior dada pelo intérprete. “Nem tudo que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo de rememoração.” (RÜSEN, 2001, p. 68). Ou melhor:

[...] para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente o passado adquire o estatuto de história (RÜSEN, 2001, p. 155).

A referência ao tempo consiste, neste sentido, numa condição necessária e suficiente para que a narrativa se configure como histórica.

considerações históricas não são cópias do passado, são possíveis diferentes explicações e interpretações dos fatos históricos a responder ao trabalho com indícios fornecidos por fontes sobre o passado.

Uma questão deve ser posta, para que se entenda melhor o papel da narrativa histórica no ensino e aprendizagem da História. O que Rüsen entende por atribuir sentido ao passado quando afirma ser essa a realização da competência narrativa? Para ele, a constituição de sentido produzido pela narrativa histórica ocorre nos planos:

- a) da percepção de contingência e diferença no tempo;
- b) da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa;
- c) da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado;
- d) da motivação do agir que resulta dessa orientação (RÜSEN, 2001, p. 155-156).

A categoria de sentido é compreendida na articulação entre percepção, interpretação, orientação e motivação que atuam na relação do homem consigo mesmo e com o mundo numa perspectiva de mudança temporal.

A constituição de sentido histórico não ocorre apenas na forma de narrativas de práticas cotidianas apresentadas na forma de textos historiográficos, mas também é reconhecida nas mais diversas manifestações da vida humana, tais como: símbolos, palavras, imagens (RÜSEN, 2001), sendo, a última, elemento essencial do desenvolvimento desta pesquisa.

2.4.2 As Imagens que Contam Histórias

Seguindo a concepção de Rüsen de que a narrativa histórica consiste na forma como o pensamento histórico é organizado e apresentado, defende-se que as imagens também podem participar da constituição de sentidos sobre o passado dentro do processo de ensino e aprendizagem. O uso da imagem no ensino pressupõe um processo de estruturação do pensamento, configurando uma narrativa visual, assim como também o é a narrativa histórica.

As imagens possuem funções comunicativas, que, quando utilizadas no ensino, a partir de uma metodologia de análise, disponibilizam informações que

podem ser articuladas, para que as imagens configurem histórias sobre o passado, a auxiliarem a interpretação da vida presente.

Sobre as funções comunicativas das imagens, Calado (2004, p. 102-106) destaca a Função Expressiva, na qual a imagem transmite ao observador mais do que a informação contida na mensagem; a Função Persuasiva destinada a provocar reações nos leitores; a Função Referencial - centrada na informação contida na mensagem e que se desdobra na Funções Representativa - que reforça as informações mais importantes presentes na mensagem, organizadora, a qual dota o conteúdo da mensagem de maior coerência, e na Função Interpretativa, a qual confere à informação contida na mensagem maior inteligibilidade. São citadas ainda as Funções Memorizadora, associada às imagens facilitadoras da retenção dos conteúdos, e a Função de Complemento, que acrescenta novos conhecimentos aos já adquiridos pelos leitores (CALADO, 2004, p. 102-106).

As imagens, por oferecerem informações sobre a organização e os cenários dos acontecimentos do passado, provocam interesse nos alunos no que tange à busca de informações nas cenas retratadas que indicam respostas às suas questões do presente, o que ocorre também pela mobilização da memória. Ao observar uma imagem, o aluno acessa seus conhecimentos já adquiridos guardados nos arquivos da memória e os relacionam à nova informação, realizando, assim, uma aprendizagem significativa. Neste sentido, as imagens facilitam o trabalho da memória, que, por sua vez, é utilizada pelos discentes na produção da narrativa para atribuir sentido ao passado e constituir sua consciência histórica.

A reflexão proposta para essa pesquisa remete ao desenvolvimento da estrutura cognitiva dos educandos no que aludi às narrativas históricas sobre a relação classe trabalhadora e Estado, a partir do estudo do primeiro governo de Getúlio Vargas, mediada pelo uso de fotografias e documentos escritos do período no processo de ensino e aprendizagem. As fotografias funcionam como uma narrativa visual, contam uma história sobre um período específico do Governo brasileiro, pois apresentam evidências sobre a organização político-social do Brasil no período de 1930 a 1945. Os alunos realizaram atividades, a partir da mediação do professor, de decodificação das mensagens contidas nas imagens, no intuito de adquirirem instrumentos necessários à construção de suas próprias narrativas. Nestas narrativas estariam manifestas suas atribuições de sentido sobre a vida passada, sendo geradoras de interpretações sobre o passado a guiar a análise do

presente e possibilitar a formação de perspectivas para o futuro: na construção de suas próprias narrativas, os alunos manifestaram suas consciências históricas.

No entanto, para que as informações contidas nas imagens auxiliem a constituição de sentido do passado, ou seja, que as imagens sirvam de instrumentos para a construção de narrativas históricas, elas devem ser dotadas de sentido histórico. Para tanto, Rüsen afirma que as imagens, assim como os símbolos e as palavras, devem atuar nas situações de comunicação da vida prática, constituindo uma história na qual “o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação” (RÜSEN, 2001, p. 160).

Ainda em relação às narrativas visuais, tomando como pressuposto a tese de Pró, que afirma a necessidade de as imagens serem colocadas a serviço da Pedagogia Crítica, contribuindo aos alunos à formação de atitudes investigativas, críticas e reflexivas, associada à afirmação de Calado (2004) de que as imagens, enquanto meio de expressão para o homem, podem ser utilizadas como veículo de desenvolvimento das formas de expressão verbal, defende-se seu uso em sala de aula como instrumentos ofertados aos alunos, a partir da mediação do professor, para a construção de narrativas próprias, ou seja, reconhece-se que as imagens são indutoras de verbalizações¹².

2.4.3 As Narrativas Construídas pelos Alunos no Ensino de História

Para iniciar a reflexão sobre as narrativas construídas pelos alunos, tomou-se como base a tese defendida por Lima (2007), a qual apresenta uma crítica à forma como a língua escrita é utilizada no ensino de História¹³. A autora afirma que

¹² A natureza da imagem, pintura, fotografia, gravura, desenho, entre outras, remete a formas específicas de convenções narrativas, que irão influenciar as possíveis leituras que delas serão feitas. Nesta pesquisa, foram selecionadas fotografias para servirem como objetos mediadores da construção do conhecimento histórico pelos alunos e a formulação de suas narrativas. A especificidade da linguagem fotográfica será analisada no Capítulo III – Fotografia como fonte para a pesquisa histórica e seu potencial cognitivo no ensino de história.

¹³ A análise sobre a aprendizagem dos alunos se limitará às narrativas formuladas por eles nos instrumentos de investigação, sendo, por conseguinte, narrativas expressas na forma escrita. No entanto, reconhece-se que não é apenas através da escrita que os alunos constroem suas interpretações sobre o passado, e, tampouco, apenas no momento de responder aos instrumentos de investigação. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, os alunos manifestam seus

geralmente, o aluno é levado a escrever - nos momentos de avaliação - segundo a expressão do conhecimento adquirido num processo relacionado à memorização, numa atividade mecânica, que não lhe proporciona um momento de reflexão. Assim, a escrita de textos tem sido concebida como um espaço de reprodução, em vez de produção.

Para a autora, esta concepção da escrita no ensino de História está associada à perspectiva do ensino tradicional, no qual o objetivo é que os alunos dominem conceitos, fatos-feitos e idéias. No entanto, para a Educação Histórica a proposta é de uma aprendizagem que desenvolva a consciência histórica dos alunos.

O conceito de consciência histórica, anteriormente apresentado, remete à forma como os seres humanos atribuem sentido à sua existência no tempo (RÜSEN, 1992, 2001, 2006). O espaço no qual este sentido se constitui é o da competência narrativa. Como exposto acima, para a narrativa caracterizar-se como histórica, deve fazer referência ao tempo, o que demonstra que a atividade discursiva faz parte do processo de compreensão da existência temporal do ser humano. Para Lima (2007), seguindo as idéias de Rüsen,

[...] Compreender a experiência do passado significa diferenciá-la daquela do presente, reconhecendo-lhe as especificidades e estabelecendo uma relação de empatia com ele. O olhar para estas experiências resulta a construção de interpretações sobre o passado, que guiam a análise do presente, e, assim, as perspectivas (e representações) do futuro necessariamente emergem (LIMA, 2007, p. 47).

As narrativas construídas pelos alunos no desenvolvimento desta pesquisa consistem no objeto de análise da organização do conhecimento histórico em suas estruturas cognitivas. Parte-se do pressuposto de que a escrita, forma que as narrativas foram formuladas, constitui instrumento mediador do pensamento, permitindo visualizar o desenvolvimento dos sujeitos no ocorrer da formação da consciência histórica.

Vygotsky tratou da ação mediadora da escrita, e identificou dois níveis de mediação (LIMA, 2009): mediação externa que favorece a organização do pensamento pelo homem, para lidar com as relações com seus pares e com o

conhecimentos, através do diálogo com o professor, do debate com os colegas e de questionamentos, entre outras formas.

mundo; mediação interna favorecendo a possibilidade de pensar, organizar, relacionar, argumentar, promovendo uma transformação no modo do sujeito atuar no mundo. Como instrumento interno, a escrita constitui um espaço de manifestação da consciência histórica.

Ao realizar uma atividade de produção discursiva, associada a uma reflexão sobre a experiência no tempo, o aluno toma contato com sua consciência histórica. No entanto, a escrita não é apenas a explicitação da consciência histórica, mas também o espaço no qual é arquitetada, ou seja, a escrita pode, simultaneamente, apresentar e gerar a consciência histórica do indivíduo. Uma prática discursiva que promova a ampliação da competência narrativa do aluno, de sua habilidade de experiência, interpretação e orientação temporal, promove maior desenvolvimento de sua consciência histórica da maneira como os alunos utilizam as mudanças temporais para explicar sua existência.

Para Rüsen (1992), o desenvolvimento da competência narrativa segue o desenvolvimento da consciência histórica. O autor concebe quatro tipos de consciência histórica¹⁴, que correspondem, portanto, a quatro tipos de narrativa histórica.

As narrativas tradicionais: correspondente à consciência histórica tradicional, articulam as tradições e relembram as origens dos valores e idéias que constituem a vida no presente. Para esta narrativa o passado serve de referência ao presente. A narrativa exemplar: atinente à consciência histórica exemplar, generaliza as experiências temporais, estabelecendo regras de conduta. A história, neste sentido, serve de lição para o presente. A narrativa crítica: remete à negação das tradições e regras, sugere novos padrões de comportamento morais. Correspondente à consciência histórica crítica, recupera a experiência do passado para construir contranarrativas. Por fim, a narrativa ontogenética: tem como foco as mudanças temporais, e apresenta a continuidade como um desenvolvimento no qual as alterações no modo de vida são necessárias. Dessa forma, são aceitos diferentes pontos de vista, pois integram uma perspectiva que compreende a mudança temporal (RÜSEN, 1992).

Estes diferentes tipos de narrativas históricas podem ser encontrados tanto na produção historiográfica, quanto na produção dos alunos.

¹⁴ Os quatro tipos de consciência histórica abordados por Rüsen foram apresentados no item 4.2.

Trabalhos desenvolvidos na área da Educação Histórica demonstram que os tipos tradicionais e exemplares são desenvolvidos com mais frequência na aprendizagem histórica, sendo os tipos críticos e genéticos mais raros, fato relacionado à crescente complexidade que os tipos de consciência histórica implicam.

No entanto, a idéia defendida para o ensino de História é a da consciência histórica criticogenética, que remete a uma narrativa da mesma natureza a permitir aos alunos o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, na medida em que mobiliza experiências específicas do passado, relacionadas com suas próprias experiências, nas quais a noção de mudança temporal permeia o aprendizado e possibilita a concepção de múltiplas explicações históricas.

Para finalizar, argumenta-se que as narrativas produzidas pelos alunos sobre a relação classe trabalhadora e Estado tiveram no estudo do Primeiro Governo de Getúlio Vargas o momento de interpretação da experiência passada e de atribuição de sentido ao passado, para que esse tema fosse compreendido na prática do presente. A proposta desta pesquisa é analisar a organização do conhecimento histórico realizada pelos alunos em suas estruturas cognitivas, mediante o exame da suas produções discursivas, para então, refletir sobre a possível contribuição do uso das fotografias, entendidas como narrativas visuais, para a realização de uma aprendizagem histórica significativa, em comparação com o uso de documentos escritos no ensino de História. Para tanto, se faz necessário refletir sobre o período da história brasileira escolhido como foco do estudo desenvolvido em sala de aula, ou seja, o governo de Getúlio Vargas entre os anos de 1930 e 1945, no que diz respeito à relação do Estado com a classe trabalhadora. Reflexão apresentada no Capítulo seguinte.

3 CAPÍTULO II – REVISITANDO A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 SOBRE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A CLASSE TRABALHADORA

Ao encaminhar as reflexões sobre o ensino de História para a questão da aprendizagem histórica, percebeu-se que uma das propostas defendidas por essa linha de pesquisa é a inserção de documentos históricos no processo de ensino e aprendizagem, como visto anteriormente. A partir do final de década de 1980, influenciados pela ampliação temática defendida pela historiografia francesa já há algum tempo, a qual levou à conhecida “revolução documental”, os documentos históricos foram inseridos nos materiais didáticos, assim como se tornaram objetos de estudo dos Cursos de formação de professores de História.

A fotografia ganhou importante espaço dentro dessa renovação. Desde sua criação no contexto da Revolução Industrial, tem sido utilizada como meio de registro de aspectos da realidade social. Ao eleger esse artefato como documento a ser utilizado nas atividades desenvolvidas com os alunos participantes da pesquisa, percebeu-se que o Governo de Getúlio Vargas se caracteriza como o período da história da política brasileira que mais utilizou a imagem fotográfica para a realização de seu projeto político ideológico, já que influenciado pelos modelos dos regimes totalitários europeus. No período, em questão, décadas de 1930 e 1940, predominava a concepção de fotografia como “espelho” da realidade, servindo, então, como prova legitimadora do discurso oficial. Neste sentido, busca-se compreender o contexto histórico em que essas imagens foram produzidas, e para tanto, propõe-se recuperar as idéias-chaves as quais configuram a explicação histórica sobre o Governo Vargas e sua relação com a classe trabalhadora.

A década de 1980 marca um esforço de revisão na historiografia brasileira sobre o período em que Getúlio Vargas se manteve no Governo como chefe do Estado, especificamente sobre o papel da classe trabalhadora neste contexto. Novos estudos se dedicaram à formação dessa classe, à institucionalização de seus direitos sociais e à sua incorporação ao processo político, mostraram que o limite não deveria mais ser as questões clássicas da constituição do operariado, sua composição no Sistema sócio-político, suas formas organizatórias convencionais (partidos e sindicatos) e as grandes linhas ideológicas

que seguiram, temas recorrentes até então. O recorte se ajustou às novas inclinações da História, advindas com os Annales e com a Nova Esquerda Inglesa, por exemplo, o trabalho feminino, análise de rituais, cerimônias e manifestações, formas de dominação dentro das fábricas e a vida do operário enquanto consumidor que em seu cotidiano adquiria bens que atendiam, geralmente, às suas necessidades básicas (FAUSTO, 1988).

No entanto, estes mesmos estudos reconhecem que as questões clássicas não poderiam ser esquecidas, pois permitiam a compreensão da relação entre o processo de recomposição e organização da classe trabalhadora e o desenvolvimento da cidadania no Brasil republicano.

Este esforço de revisão justifica-se pelo contexto no qual estava inserido o grupo de historiadores que dele fez parte. Após 1964, devido à derrota do movimento pelas reformas de base, a historiografia do “trabalho” inclinou-se a considerar a classe trabalhadora fracassada em sua função de “financiadora da democracia no país”, imposta pela própria intelectualidade (FORTES, 2001). Para esta visão, na idéia de cidadania brasileira ainda existiam traços das relações sociais características do período escravista, que somadas às descontinuidades das diferentes conjunturas históricas, resultavam no cancelamento das tradições operárias e, conseqüentemente na fraqueza da classe. Ainda sustentavam a tese de que a origem rural dos operários, característica do período pós-migração, determinava sua suposta passividade. Segundo Fortes, esse quadro explicativo, foco da crítica historiográfica da década de 1980, postula que a ausência de cidadania brasileira deve-se pela não-ruptura com uma ordem política “pré-moderna”, que se mantém por que a classe trabalhadora é “débil, inconsciente e satisfeita”. Como resultado da combinação entre ausência de ruptura e falta de consciência de classe tem-se, para essa visão, a implementação do Populismo e a permanência de suas estruturas organizacionais, como os sindicatos corporativistas (FORTES, 2001).

Ainda neste contexto, a historiografia do final da década de 1970 buscou refletir sobre o restabelecimento do autoritarismo e da aberta repressão política que ganhou forma após 1964. Procurou-se, então, indagar sobre a natureza e a constituição do autoritarismo no passado nacional, e, para tanto, um grande destaque foi dado ao Estado Novo (1937-1945)

O final da década de 1970 e início dos anos 1980, período marcado pela eclosão das greves do ABC e de São Paulo que se espalharam por diferentes categorias profissionais e do surgimento do “novo sindicalismo”, também serviram de base para a ampla revisão historiográfica sobre o papel do movimento operário no cenário político nacional, que tem como ponto fundamental, entre outros, a negação da idéia de “passividade e acomodação” do operariado brasileiro. As análises relativas à década de 1930 tinham por objetivo recuperar as experiências de resistência dos trabalhadores à nova política trabalhista, ou compreender os motivos de sua aceitação.

Neste capítulo, busca-se apresentar os fundamentos dessa revisão historiográfica e a nova perspectiva que ela trouxe aos estudos sobre o “trabalho” na História Social brasileira, com o objetivo de refletir sobre as narrativas colocadas para o ensino de História sobre o Governo de Getúlio Vargas, sua política trabalhista e o papel desempenhado pela classe trabalhadora, temas selecionados para os estudos realizados em sala de aula que integram essa pesquisa. Após revisitar a produção historiográfica da década de 1980 em diante sobre o conceito “trabalho” no Governo de Getúlio Vargas, será feita uma análise dos livros didáticos adotados pelas turmas participantes da pesquisa, no intuito de verificar se a nova perspectiva chegou ao ensino de História e refletir sobre os motivos da incorporação ou de sua ausência.

A revisão historiográfica, aqui retomada, mostrou que para repensar a organização e ação do movimento operário, era preciso primeiro refletir sobre o conceito de classe operária. Para esta revisão, o trabalho de Edward P. Thompson, publicado em 1966, *A formação da Classe Operária inglesa*, foi de suma importância. O foco central do estudo de Thompson foi mostrar que o fator determinante para entender o processo de transformação do trabalhador em classe é a própria experiência e ação coletiva deles, e não as condições estruturais do Capitalismo industrial, fatores externos ao processo. Neste sentido, o autor trouxe como novidade para a historiografia do trabalho observações e reflexões sobre o contexto de vida dos trabalhadores, suas inquietações, aspirações, ritos e símbolos coletivos. Buscava no interior da própria classe a dimensão explicativa do seu “fazer-

se¹⁵”, sua ênfase recaía sobre o papel ativo dos atores sociais na construção de suas identidades, interesses e ações coletivas.

Estava superada a concepção essencialmente econômica para o entendimento da formação da classe trabalhadora. Thompson mostrou que a constituição da classe é um fenômeno histórico, que envolve tanto aspectos econômicos, quanto políticos e também culturais. Assim, para ele:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus [...]. A consciência de Classe é a forma como essas experiências (determinadas geralmente pelas relações de produção) são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 1987, p. 10).

A dimensão política justifica-se pelo fato de a classe ser resultado de relações humanas que são essencialmente políticas, ou seja, derivam de acordos e negociações. A própria consciência de classe deriva do reconhecimento de uma identidade de interesses entre os diversos grupos de trabalhadores os quais compõem a sociedade contra os interesses de outras classes. Este conflito de interesses é moderado pela prática política dos envolvidos, a se esforçarem no estabelecimento de acordos que lhes tragam o maior número de vantagens possíveis.

Visto que a constituição da classe resulta de “experiências comuns” e “identidade de interesses”, é preciso compreender por que os trabalhadores não configurados como uma massa homogênea se unem em ações coletivas.

Gomes (1988), na introdução de sua obra: *A invenção do trabalhismo*, identifica no estudo de Thompson a resposta para esta questão. Ao tratar da construção de um ator coletivo – a classe trabalhadora – Thompson elege como fator explicativo para a ação coletiva o enfoque teórico que privilegia a lógica simbólica. Para ele “as experiências materiais dos trabalhadores são apreendidas segundo modelos interpretativos que se vinculam às suas próprias tradições políticas e culturais [...]” (GOMES, 1988, p. 20). Afirmação que deriva do

¹⁵ Na tradução da obra de Thompson, Denise Bottman optou por usar o termo “fazer-se” para traduzir a palavra “making”, em vez de formar-se, pois o primeiro capta melhor a intenção do autor, o qual justifica o uso do termo por entender que a classe operária estava presente em seu processo de construção.

pensamento de Marx, para quem o trabalho e a produção do homem transformam a natureza segundo um sistema de representações.

Em contrapartida, Mancur Olson (1970) rejeita a explicação de que os homens se unam em defesa de interesses simbólicos comuns, e sim em defesa de interesses materiais. Se as conquistas materiais das lutas empreendidas pela coletividade forem estendidas a todos, o trabalhador não vai se interessar em juntar-se a essa coletividade, pois será beneficiado de qualquer forma (GOMES, 1988).

Partindo de uma crítica à tese de Olson, autores como Claus Offe e Helmut Wiesenthal, citados por Gomes, defendem a construção da identidade da classe trabalhadora a contar da superação dos interesses materiais comuns, que ocorreria através de um discurso “capaz de conformar uma identidade que supera a presença dos interesses utilitaristas.” (GOMES, 1988, p. 20). Reconhece-se, portanto, a existência dos interesses materiais utilitaristas, porém nega-se que eles comandem a ação coletiva dos trabalhadores.

Logo, a identidade coletiva dos trabalhadores seria efeito da organização de um discurso que viabiliza a formação de uma “área de igualdade”, na qual são negadas as divergências de um grupo definido.

Para Gomes, a formação da classe operária brasileira resultou da organização de discursos por várias correntes ideológicas, socialistas, anarquistas, comunistas e por fim do próprio Estado, os quais tomavam para si a “palavra operária” e se autodesignavam representantes da classe, em busca da criação da identidade do trabalhador. No entanto, estes discursos foram marginalizados pela historiografia anterior à década de 1980.

3.1 RETORNO À PRIMEIRA REPÚBLICA

Em fins de 1970, Kazumi Munakata (1980), em seu artigo *O lugar do movimento operário*, em defesa do revisionismo, apresentou um estudo crítico sobre algumas obras publicadas nas décadas anteriores que em suas análises, reduziam a classe trabalhadora a mero fator de produção, ou seja, limitavam-se ao viés econômico.

Sua crítica também recai sobre os estudos que afirmam que a história do movimento operário não é uma construção própria da classe, e sim o resultado do poder regulatório e repressivo do Estado. Este agiria sobre o mercado interno, ou seja, sobre a força de trabalho, através de Instituições corporativas, como os sindicatos, e da legislação trabalhista e previdenciária, a fim de desmobilizar a classe e viabilizar a acumulação de capital.

Contra esta concepção, a historiografia da década de 1980 elegeu a “autonomia” como conceito chave para tratar da organização do movimento operário diante do Estado, patrões e partidos políticos. Afirmava que a partir de uma observação mais atenta, verificar-se-ia que a classe operária não se sujeitava completamente à lei natural da produção capitalista, e que portanto, não se poderia reduzir o movimento operário e a ação sindical simplesmente à lógica do capital.

A este respeito, a nova historiografia percebeu ser necessário retornar à Primeira República e, assim, analisar o processo de formação da identidade da classe. Autores como Edgar De Decca, Ítalo Tronca, Bóris Fausto e Ângela de Castro Gomes percorreram este caminho em busca de rearticular o discurso sobre a “Revolução de 1930”, introduzindo a “memória dos vencidos”, nas palavras de Tronca, “apagada” pelas elites do período em questão.

No início da República, momento de forte instabilidade política, que deu início à experiência liberal e de mudanças profundas na sociedade devido às alterações nas relações sociais - marcadas pelo fim da escravidão, passando do tipo senhorial para relações determinadas pelo valor mercantil do dinheiro - através do trabalho assalariado, instaurou-se um cenário propício à recuperação das propostas de participação política dos trabalhadores. Neste contexto, o conceito de cidadania remetia unicamente ao seu aspecto político, ou seja, direito à representatividade e participação em processos eleitorais. Durante o Governo Vargas, principalmente no período conhecido por Estado Novo, o conceito se estenderá para a questão da Democracia Social, que remete à conquista de direitos sociais, por exemplo, a promulgação das leis trabalhista em vistas da melhora das condições de vida do trabalhador nacional.¹⁶

¹⁶ O conceito de democracia social será melhor discutido no item 2.2.

Portanto, a “palavra operária” neste primeiro momento, estará ligada à defesa da participação do trabalhador na vida política, podendo eleger seus representantes para atuarem no cenário parlamentar.

Gomes (1988), na primeira parte de sua obra - “A invenção do trabalhismo” - discute a pertinência das novas propostas sobre a participação política dos trabalhadores em função das forças de suas bases sociais¹⁷.

Tomando para esta análise as duas primeiras décadas do século XX, tem-se que os primeiros a assumirem o discurso em nome dos trabalhadores se autodesignavam socialistas. Para defender a legitimidade da participação política dos trabalhadores, os socialistas afirmavam ser necessário primeiro construir uma identidade social para o operário, e dar-lhe um lugar no mercado. Para tanto, insistiram em afirmar seu papel no movimento de industrialização.

Por meio do jornal *A Voz do Povo* defendiam a valorização do trabalhador. Em seus discursos afirmavam que “o trabalho não mais poderia ostentar o sinal da desgraça e do atraso, como acontecia na escravidão;” (GOMES. 1988, p. 40). Para superar a concepção de trabalho, especificamente o manual, como degradação da pessoa, os socialistas redefiniram o conceito e passaram a reconhecê-lo, baseados na orientação doutrinal de Comte, como sinal de grandeza e glória, de uma identidade moral e social digna de respeito (GOMES, 1988).

Neste sentido, fundaram organizações trabalhistas as quais tomaram a configuração de partidos políticos, cujo preceito principal era o da valorização do trabalho como destinado a todos e alicerçado em fortes princípios de elevação moral. Por acreditarem na possibilidade de os direitos dos trabalhadores serem defendidos dentro das regras do Sistema representativo liberal, elegeram o partido como lugar privilegiado para dar forma e identidade à classe trabalhadora e como instrumento de mobilização e organização da Classe.

No entanto, para as lideranças socialistas, a participação política dos trabalhadores como forma de resolver a questão das necessidades materiais do povo, limitava-se ao reconhecimento do seu status de cidadão e de leis que os

¹⁷ Tomou-se a obra de Ângela de Castro Gomes como referência para compreender os diversos discursos constituídos ao redor do movimento operário no início do século XX, por essa apresentar, de forma sistemática, o papel que esses discursos desempenharam na construção da identidade do trabalhador nacional. No entanto, para a compreensão da relação entre Classe operária e Estado, reconhece-se que a reflexão sobre estes discursos coloca, num segundo plano, a análise sobre as experiências vividas pelos trabalhadores, sua ação direta concretizada no espaço da fábrica, através de greves, reivindicações e negociações entre o operários e patrões.

atendessem. Daí a necessidade de um partido operário, sem contudo, significar o intuito de criação de um governo operário.

O início do século XX foi marcado pelas crescentes manifestações operárias através de greves. Neste contexto, o Partido Socialista deveria propagar o princípio das ligas de resistência e apoiar as greves. O ano de 1903 foi o mais agitado, os episódios grevistas abarcavam operários do Governo, assim como trabalhadores de pequenas e grandes fábricas, como os têxteis, sapateiros, tipógrafos, entre outros.

Em 1904, organizou-se uma forte repressão por parte do Governo, objetivando conter o movimento operário. Os socialistas não foram completamente afastados do cenário político e sindical, no entanto, passaram a sofrer forte oposição das autoridades públicas e patronais, além de ter de disputar influência junto aos trabalhadores, devido ao avanço do anarquismo.

Os anarquistas combatiam a opção socialista pelo partido político e associações. Defendiam como base para a construção da identidade do trabalhador a atuação dentro de sindicatos, definidos como “sindicatos de resistência”, caracterizados pela ação direta diante do patronato e do Estado. Afirmavam que as organizações operárias defendidas pelos socialistas limitavam-se às práticas assistencialistas, o que as desvirtuava do objetivo de formação de uma classe trabalhadora forte. O projeto anarquista combinava a luta política por meio das greves, com a educação da classe, vista como ampla formação cultural. Era através da educação que o homem trabalhador se elevaria moral e materialmente, e assim seria possível a transformação do operariado e da sociedade.

Na prática, o anarquismo desejava afastar o movimento operário da “política”, tomada em seu sentido liberal de disputa eleitoral e prática parlamentar. Defendiam a ação direta dos trabalhadores, que só seria possível através de uma organização sem delegação de poder, que surgiria diretamente nos locais de trabalho e lutaria sem mediadores com o patronato e o Estado.

O que deve ser ressaltado nesta concepção de luta anarquista é o fato de recusarem ferramentas políticas liberais, tais como os partidos, para empreenderem a ação pelos direitos dos trabalhadores e o reconhecimento de sua identidade. Defendiam a possível existência de uma forma de organização livre e espontânea dos trabalhadores em associações, denominados sindicatos de

resistência, o que evitaria que o instrumento organizacional caísse na armadilha da disciplina e da autoridade.

No entanto, havia a resistência de os operários se sindicalizarem e quando o faziam, esperavam ter como retorno uma associação que os protegesse, sem, no entanto, precisarem participar ativamente da luta. Isto demonstra a dificuldade dos trabalhadores entenderem e aceitarem a forma de organização e de luta sindical encaminhada pelos anarquistas. Gomes identifica nesta postura dos trabalhadores, baseada na lógica olsoniana¹⁸, o que os anarquistas chamavam de “a passividade do trabalhador brasileiro”. Estes desejam os benefícios conseguidos pela luta, sem custos de participação (GOMES, 1988).

A luta anarquista teve seu momento de maior intensidade durante os anos de 1906, ocasião do I Congresso Operário realizado no Rio de Janeiro, e 1920, quando entrou em declínio.

Com o final de Primeira Guerra Mundial uma nova conjuntura política se instaurou. O cenário político internacional conheceu um complexo quadro de disputas territoriais, ideológicas e de poder, agravado pela Revolução Russa de 1917, quando os “soviétes”, sob o controle do partido bolchevique, tomaram o poder e no caso específico do Brasil, pela onda de greves que eclodiram no mesmo ano. Diante desta situação, o Governo brasileiro, assim como o patronato e a imprensa, promoveu uma forte repressão ao movimento anarquista, identificando seus representantes como o “inimigo objetivo”. Medidas legais foram tomadas para conter o “inimigo”. Dentre elas, a Lei de Expulsão do Estrangeiro (Decreto 4.247, de 6 de janeiro de 1921), um projeto que considerava o anarquismo crime e identificava o anarquista como estrangeiro e terrorista, permitindo a deportação sumária de qualquer estrangeiro envolvido em atos considerados prejudiciais à ordem pública. (GOMES, 1988, p. 145).

No ano de 1922, o número de manifestações operárias diminuiu significativamente em consequência da maior repressão policial após a decretação de estado-de-sítio pelo presidente Arthur Bernardes, em resposta ao Movimento Tenentista. A repressão não se destinou apenas ao movimento anarquista. O Partido Comunista, fundado no início deste ano passou para a ilegalidade, e

¹⁸ Sobre a teoria utilitarista, defendida por Mancur Olson, que é orientada por uma lógica de proveitos materiais, em que o indivíduo - a partir de um cálculo individualista - aceita participar da ação coletiva se essa for a condição para obter benefícios conquistados por essa coletividade, ver a Introdução da obra de Ângela de Castro Gomes: “A invenção do trabalhismo”.

diversas associações de classe praticamente desapareceram. No entanto, Gomes ressalta que apesar da forte repressão, este também foi um período de intensos debates parlamentares sobre a questão social, que rumaram na aprovação de algumas leis beneficiadoras dos trabalhadores. São exemplos: o Projeto de 1923 que aprovou a Caixa de Aposentadoria e Pensões para os ferroviários, o Projeto de criação do Conselho Nacional de Trabalho, do mesmo ano, a Lei de Férias dos comerciários e operários das indústrias e o Código de Menores, ambos de 1926. Porém, todos estes Projetos não foram implementados e permaneceram sob forte bloqueio do patronato.

Esta combinação entre repressão e concessão colocada em prática pelo Governo favoreceu o crescimento do Cooperativismo, mais um grupo dentro do movimento operário.

A proposta cooperativista defendia a incorporação dos trabalhadores à sociedade e ao Estado não pela atuação política, nem através da via revolucionária, mas sim econômica e profissionalmente. Para tanto, defendiam a nacionalização do capital, ou seja, nacionalização do comércio, do crédito popular, agrário e industrial, conforme artigo publicado no jornal *O Paiz*, no dia 13 de abril de 1923, intitulado: *Pela liberdade do Brasil!*, com provável autoria de Sarandy Raposo, funcionário do Ministério da Agricultura, o qual, desde o início do século, desenvolvia idéias sobre o cooperativismo com relativo patrocínio governamental (GOMES, 1988).

Embora o projeto cooperativista também reconhecesse o direito do trabalhador à greve, negava a ação direta e opressora realizada por meio da violência, que declarava como inimigos o Estado e o patronato, como defendiam os anarquistas. Apoiavam um acordo justo entre capital e trabalho, realizados através dos sindicatos. Este acordo pode ser entendido como o reconhecimento dos direitos sociais dos trabalhadores e da participação nos ganhos econômicos advindos do trabalho (GOMES, 1988, p. 161).

Este projeto inicial sofreu significativas alterações na medida em que foi se aproximando dos ideais do Partido Comunista. O Comunismo desenvolveu-se rapidamente neste período. Entre as razões está o fato de ter somado um “senso prático” ao espírito revolucionário anarquista e à prática eleitoral ao sindicalismo cooperativista. Reunindo os ideais anarquistas, com o método cooperativista e ainda

a prática partidária, defendido até então pelos socialistas, o Comunismo firmou-se como um forte representante da classe operária.

O Partido comunista propunha a revolução democrático-burguesa como forma de inserção do proletariado na política nacional. Para tanto, defendia a criação de uma Frente Única para os partidos operários e os sindicatos em geral, a fim de assegurar sua hegemonia política em meio aos trabalhadores.

Fora criado, em 1927, o Bloco Operário e Camponês, representante do Partido Comunista em suas atividades públicas, já que este havia sido colocado na ilegalidade nesse mesmo ano. Para que o BOC alcançasse o efeito esperado pelo Partido, era preciso que a classe trabalhadora o encarasse como seu representante diante da estrutura política nacional. A estratégia utilizada foi de demonstrar à classe que os trabalhadores estavam adquirindo consciência de classe, e que isto era de fato, a expressão da necessidade de que os trabalhadores tinham uma representação parlamentar e seu representante seria, obviamente, o PCB.

Segundo De Decca (1986), a proposta de uma revolução democrático-burguesa defendida pelo PCB/BOC justifica-se por sua interpretação histórica do desenvolvimento econômico do país, a qual via no desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, o caminho de superar a economia agrária e oligárquica característica do momento. Concepção considerada errônea por Fausto (1988), pois excluía do centro da questão o conflito entre capital e trabalho.

Em vistas de alcançar seu objetivo, o BOC, numa tentativa de romper o bloqueio à sua ação política, aproximou-se da burguesia industrial, que, por sua vez, aproveitou dessa aproximação para melhor controlar o Partido e os operários, restringindo suas ações à luta antioligárquica. Dessa forma, ao BOC ficou reservada à participação no jogo político apenas no âmbito parlamentar, afastando-o do conflito entre capital e trabalho, o que significou um grande erro de direção do partido, pois essa atitude impediu que pudessem concretizar seu objetivo de revolução.

Marilena Chauí, no prefácio da obra “O silêncio dos vencidos”, de Edgar De Decca (1986), esclarece a estratégia, por vezes contraditória, tomada pela burguesia industrial, para viabilizar a revolução, na qual o BOC tinha seu papel reservado:

Para a Classe dominante, o BOC deveria ser o instrumento legal e institucional de neutralização da classe operária, mas só poderia sê-lo se esta última se considerasse representada por ele. Ora, este reconhecimento dependia de que o partido incorporasse o projeto proletário, justamente aquele projeto que a Classe dominante esperava eliminar através do partido operário (DE DECCA, 1986, p. 26).

Esta observação demonstra o equívoco dos discursos que vêem a burguesia industrial como uma classe desarticulada, com pouca ação política diante do Estado. Os industriais sabiam como atuar na organização do trabalho na defesa de seus interesses, assim como sabiam aproveitar os conflitos entre proletariado e oligarquia para ocuparem seu espaço no cenário político nacional.

Chauí também identifica uma contradição própria à estratégia de luta defendida pelo BOC. Para ser o representante legítimo da classe operária, o BOC se vê dividido entre a legalidade definida perante a classe dominante e a legitimidade dependente da classe operária. A prática cotidiana no interior da classe operária obrigou o BOC a reconhecer as dificuldades enfrentadas pelo proletariado em seu convívio com o capital. As greves que aconteceram em fins da década de 1920 deixam claro que a contradição entre capital e trabalho se tornava explícita. Ao optar pela legitimidade, o BOC extravasou os limites que lhe haviam sido impostos, inclinou-se para a luta entre capital e trabalho, e, por isso, foi “politicamente demolido e historicamente excluído.” (DE DECCA, 1986, p. 26).

Com a fundação do CIESP, Centro de Indústrias do Estado de São Paulo, em 1928, Grupo formado pela burguesia industrial, as propostas operárias foram duramente combatidas, um forte sistema de propagandas anti-BOC foi colocado em prática, identificando-o como um ameaça à ordem política e social.

Este quadro elucida os contornos tomados pela Revolução de 1930, que, para Tronca (1993), não passou de um aperfeiçoamento burocrático do aparelho repressor movido contra os trabalhadores. “Os vencedores” agiram a fim de suprimir da história as contradições entre capital e trabalho, e assim organizaram um discurso que “apagava” da memória os esforços do movimento operário de constituição da identidade do trabalhador, e principalmente o lugar do BOC nesse processo.

De Decca, nas páginas finais de seu livro, ressalta a inviabilidade da revolução democrático-burguesa nos moldes defendidos pelo BOC, que introduzia,

na questão operária, o tema da democracia. Para a burguesia industrial, o problema principal era impedir o avanço de uma organização proletária, e impossibilitar à revolução partir dela (DE DECCA, 1986). Fausto completa o raciocínio dizendo que:

[...] sobre os escombros da derrota do proletariado e de seu Partido, as forças políticas triunfantes em 1930 constroem o fato 'revolução de 1930', criam o 'fantasma das oligarquias', o 'tenentismo' e outras categorias ideológicas. Com estes elementos, a Classe dominante estrutura uma memória histórica que varre da cena a memória dos vencidos e a verdadeira opção revolucionária existente em 1928 e não em 1930 (FAUSTO, 1988, p. 16).

O movimento operário estava, então, excluído do processo revolucionário, que para Tronca, resultou na própria dominação da classe trabalhadora, pois as elites procuraram mascarar, “sob a égide do progresso”, a luta de classes em favor de uma reforma social.

No curso do Estado Novo, a reconstrução da memória histórica ganhará fôlego maior, figurando como instrumento de poder. O retorno à República Velha e à situação da classe trabalhadora antes de 1930 servirá de base para a ideologia de outorga da legislação trabalhista e para a legitimação do Estado autoritário comprometido com o bem-estar social do trabalhador.

3.2 GETÚLIO VARGAS NO PODER

Os anos em que Getúlio Vargas se manteve no Governo brasileiro (1930 - 1945)¹⁹ caracterizam-se por fortes mudanças na vida política, econômica, social e cultural do país. A chamada “Revolução de 1930” foi vista por vários estudiosos sob a ótica da descontinuidade, como um corte, uma ruptura no curso da história nacional. O novo Regime apresentava-se como renovador em oposição a um passado decadente. O conceito de revolução entendido pela liberal-democracia

¹⁹ Em 1951, Getúlio Vargas voltou à presidência da República através de eleições democráticas, ficando até 1954. No entanto, este trabalho se limitará a refletir sobre o período de 1930 a 1945, mais precisamente os anos de 1937 a 1945, período conhecido por Estado Novo, pois, nessa fase, verifica-se maior esforço por parte do Governo em consolidar a idéia de nação brasileira, utilizando para tanto Órgãos como o DIP, além de ser um período de intensas negociações sobre as questões trabalhistas.

como um “colapso de estruturas”, numa conotação eminentemente destrutiva, nesse momento da História ganhou um novo significado, defendido pelos intelectuais atuantes como doutrinadores do Estado Novo, com um caráter eminentemente construtivo, capaz de libertar o país da trágica experiência liberal da Primeira República que, segundo eles, não valorizava as reais tradições do país, não pensava o homem em sua dimensão total, nem oferecia a ele uma direção própria capaz de integrá-lo à terra brasileira.

O projeto político da revolução propunha o reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades. Afirmava-se que no homem, estavam guardadas as tradições do país, algo que deveria ser retomado e valorizado num claro objetivo de construção da nacionalidade. Este retorno à realidade nacional, defendido pela revolução de 1930, desdobrou-se no projeto político do Estado Novo (1937-1945). Segundo Gomes (1988), antes de 1930, verificava-se “a ausência de um contato harmonioso entre o povo e as elites, o que se verificou já em 1930 e principalmente após 1937 foi a articulação de comunicação entre as elites e a massa da população.” (GOMES, 1988, p. 211).

Neste projeto, estava prevista a restauração da sociedade pela via do poder político, o que remetia a valorização das riquezas naturais do país e ao retorno à cultura nacional. “A tradição a ser encontrada e revivida seria a junção da natureza e da cultura por intervenção da política, que acionaria o elemento integrador e produtivo do trabalho nacional.” (GOMES, 1988, p. 211).

Os anos de Governo de Getúlio Vargas assinalaram também um período de modernização econômica, percebida através do avanço da industrialização e da urbanização, mudanças na dimensão social exemplificadas pela implementação de políticas sociais que abrangeram a regulamentação das relações do trabalho, da saúde pública, da educação e da cultura. Em contraposição, o período também foi marcado pela violência física e simbólica do aparelho de Estado, que pode ser percebida pela ação da polícia política e da censura. Neste sentido, o conceito de Revolução sustentado pelo novo Regime deve ser pensado, como afirma Fausto (1988), como “um momento de um processo histórico caracterizado por mudanças que às vezes representam avanços e às vezes retrocessos.” (FAUSTO, 1988, p. 22).

O projeto de modernização do país e de reconhecimento do povo brasileiro como ator político e social, teve na figura de Getúlio Vargas, a imagem do

grande chefe político que encarnava o regime e todas as suas realizações. A idéia que se queria consolidar, através de discursos de membros do Governo, é de que nada se fazia sem o saber de Vargas, todas as medidas tomadas em benefício do povo, em especial, dos trabalhadores, eram atribuídas a ele, que por sua sabedoria se antecipava aos acontecimentos e atendia às necessidades da população sem que esta precisasse pedir. Com a ajuda de setores e órgãos do governo, como o Ministério do Trabalho e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), através da valorização de seu programa social, foi executado o empreendimento de exaltação e consolidação da imagem de Getúlio Vargas na memória nacional.

Neste ponto, procura-se refletir sobre a questão trabalhista durante os quinze anos de Governo de Getúlio Vargas (1930 -1945), quando se percebe um esforço de integração do trabalhador ao cenário político nacional. Sustenta-se a tese de que a classe trabalhadora atuou como sujeito de sua história, lutou por seus direitos, ao contrário do que afirmam estudos com a marca populista. Para tanto, faz-se uso do conceito de cultura política, que permite entender o sentido que a sociedade do período atribuiu a sua realidade e como este sentido foi construído, além de ter papel fundamental na legitimação de regimes, neste caso específico, o Estado Novo.

3.2.1 Contribuição do Conceito de Cultura Política para a Reflexão sobre a Questão Trabalhista no Governo Vargas

O conceito de cultura política surgiu em meio aos debates pela renovação da história política, ocorridos na Universidade de Paris -X- Nanterre e no Instituto de Estudos Políticos de Paris. Nos debates, estava presente a recusa da predominância de um enfoque socioeconômico para o estudo da questão social, abrindo espaço para abordagens que ressaltam as variáveis políticas e culturais, para um melhor entendimento das relações sociais. Nestas novas abordagens categorias como classe social e ideologia continuam aparecendo ao lado de outras como etnias, gênero, pacto, negociação, entre outras (GOMES, 2007).

Gomes define o conceito de cultura política como:

[...] um sistema de representações, complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, num determinado momento do tempo. Um conceito capaz de possibilitar a aproximação com uma certa visão de mundo, orientando as condutas dos atores sociais em um tempo mais longo, redimensionando o acontecimento político para além da curta duração [...] (GOMES, 2007, p. 31).

Neste sentido, o termo político supera o campo formal e institucional, sendo utilizado ao referir-se às ações humanas em geral, que são por natureza políticas, ou seja, estão cercadas de negociações, adesões e busca da legitimidade.

O homem ao deparar-se com grandes problemas ou crises na história da sociedade em que vive, busca respostas que o ajude a superá-los. Estas estão inscritas num quadro de valores que determinam a representação que ele e sua coletividade fazem de si mesmos, do seu passado e futuro. Quando bem fundamentadas essas respostas atravessam gerações. Segundo Berstein (1998) “é necessário o espaço de pelo menos duas gerações para que uma idéia nova, que traz uma resposta baseada nos problemas da sociedade, penetre nos espíritos sob forma de um conjunto de representações de caráter normativo”, dando origem a uma cultura política (BERSTEIN, 1998, p. 356).

Ainda segundo Berstein, existem vetores que promovem a integração e a consolidação dessas culturas políticas. São eles: a família, na qual o indivíduo recebe seu primeiro conjunto de normas e valores, constituindo sua bagagem política; a escola, lugar de transmissão e também produção de referências admitidas pelo todo social e também os diversos grupos nos quais os indivíduos se sociabilizam, negociam e buscam legitimar valores. Berstein afirma que esses “vetores de socialização política” não atuam como doutrinadores, e, ainda, que as diferentes situações que o homem enfrenta durante sua vida impedem que um desses vetores exerça influência exclusiva sobre ele. Logo, é essa variedade de influências trabalhando em conjunto que forma no homem uma cultura política (BERSTEIN, 1998, p. 356).

Entendida como uma construção que perpassa gerações, a cultura política não pode ser tomada como um dado imóvel, ela modifica-se com o tempo, é enriquecida com novas contribuições de diferentes vetores e até mesmo de outras culturas políticas, quando estas apresentam soluções pertinentes aos problemas do momento.

Aqui, a pergunta que se faz é: qual a contribuição do estudo da cultura política para a história?

No plano individual, a cultura política interessa ao historiador, pois quando interiorizada pelo indivíduo, passa a determinar seus atos políticos. Já no plano coletivo, pode ser partilhada por grupos inteiros que viveram as mesmas experiências, foram submetidos as mesmas normas, compartilham dos mesmos valores e encontraram as mesmas respostas para os problemas. Permite, então, ao historiador, compreender a coesão dos grupos, fatores de comunhão de seus membros, suas visões de mundo, que “partem de uma leitura partilhada do passado, e de uma perspectiva idêntica sobre o futuro”, expressas por meio de símbolos, gestos, canções, vocabulário e outras formas de comunicação (BERSTEIN, 1998, p. 362). Portanto, o conceito de cultura política permite explicações elaboradas pelos historiadores sobre o comportamento político dos atores sociais, explicações essas que partem da própria percepção de mundo desses atores, de suas vivências e sensibilidades, ou seja, de seus próprios códigos culturais.

Os historiadores trabalham com a noção de diversidade de culturas políticas coexistindo em uma mesma sociedade. Estas possuem zonas de abrangência correspondentes às áreas de valores partilhados, que podem complementar-se ou entrarem em choque, possibilitando então a emergência de uma cultura política dominante em certo momento histórico (GOMES, 2007). No entanto, refuta-se a idéia de dominação absoluta de uma cultura sobre outras.

Dessa forma, a cultura política, em sua articulação do político com o cultural, responde a alguns dos mais importantes interesses da história cultural, pois possibilita a compreensão das motivações dos atos dos homens num momento da história, que correspondem ao seu sistema de valores, de normas, suas perspectivas para o futuro, e suas representações sobre a sociedade.

Tem-se que o estudo da cultura política possibilita a compreensão dos sentidos e representações que uma sociedade faz de si mesma. Portanto, o conceito de representação torna-se decisivo para a definição de cultura política no campo da história. Gomes recorre a Roger Chartier para entender o conceito que, segundo os autores, é visto em uma “tripla dimensão”. A das representações coletivas que integram os indivíduos ao Sistema de divisões do mundo social e ajudam a construir os modelos de percepções que vão determinar suas ações e julgamentos. A segunda dimensão consiste nas formas de apresentação do “ser

social” que são revelados em signos e símbolos percebidos em imagens, por exemplo. Por fim, a “presentificação” em um suporte representativo de uma identidade ou de um poder (GOMES, 2007, p. 32).

Entendido o conceito de representação percebe-se que a cultura política de um indivíduo ou de uma coletividade não se fecha em ideologias ou tradições, mas em códigos ou conjuntos de referentes que determinam atos políticos e a forma de inserção na vida em sociedade.

3.2.2 Cultura Política no Governo Vargas: Construção da Identidade do Trabalhador e Legitimação do Poder do Estado

No Brasil, debates sobre o conceito de cultura política ganharam forças a partir da década de 1980, em meio aos esforços de revisão historiográfica discutidos acima, e provocaram uma reflexão sobre os modelos interpretativos que abordavam a questão social. Foram propostas novas interpretações “sobre a dinâmica política existente no interior das relações entre dominantes e dominados.” (GOMES, 2007, p. 21).

A nova proposta amplia a noção de ato político, transforma o sentido atribuído a uma série de comportamentos, politizando ações e reconhecendo novos atores políticos. Para a chamada “história social do trabalho” estas reflexões são de extremo interesse, pois redimensionaram as formas de pensar as relações de trabalho. Aqui, importa refletir sobre o trabalho assalariado e o papel do trabalhador durante o Governo de Getúlio Vargas.

A partir do conceito de cultura política pôde-se articular uma transformação teórico-metodológica da historiografia que trata da questão social, mudando o foco das pesquisas do campo socioeconômico para o político e cultural. Dessa forma, houve um melhor entendimento sobre a dinâmica que rege as relações entre empregados e empregadores, que possibilitou o abandono de modelos que trabalham com a idéia de dominação absoluta de uma classe sobre a outra, ou seja:

[...] que o dominante é capaz de controlar e anular o dominado, tornando-o uma expressão ou reflexo de si mesmo. Tal recusa tem

imensa densidade. Ela significa defender teoricamente que entre seres humanos não há controle absoluto e “coisificação” das pessoas, e que, nas relações de dominação, os dominantes não anulam os dominados, ainda que haja extremo desequilíbrio de forças entre os dois lados (GOMES, 2007, p. 24).

A idéia defendida é a de que os trabalhadores são sujeitos de sua própria história, não estavam inertes diante da política de Vargas, estabeleceram um pacto de reciprocidade com o Governo, no qual o apoiava em troca dos benefícios sociais. No entanto, não se trata de um apoio incondicional.

A respeito das novas abordagens sobre a questão social do trabalho, tem-se os estudos de Edward Thompson, Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Peter Burke, para citar os mais conhecidos.

Thompson (1987), como visto anteriormente, em seus estudos sobre a classe operária inglesa, retomou o conceito de classe social, porém criticando a sua “coisificação”, assim como os enfoques que submetiam o político e o social às determinações do econômico. Sua maior contribuição foi o uso da categoria experiência, que considera as vivências dos trabalhadores, relaciona seus valores e ações com a posição que ocupam no mundo do trabalho, valorizando conceitos como tradições, gêneros e etnia.

Roger Chartier (apud FERREIRA, 2001) propôs o fim das barreiras entre cultura erudita e cultura popular, o que levou a um redimensionamento das relações de dominação. Para o autor, as camadas populares se apropriam das mensagens dominantes²⁰, dando-lhes novos e diferentes significados. Ainda nesse sentido, segundo Ginzburg, ocorre uma disputa entre idéias que circulam, sendo apropriadas incessantemente por dominantes e dominados. As idéias não são produzidas apenas pelas classes dominantes e impostas, sem mediação, de cima para baixo (FERREIRA, 2001). Portanto, também para os dominados faz-se necessário considerar categorias como imaginário, tradições políticas e culturais, códigos culturais, entre outras. A afirmação que se faz é que os valores e crenças dos trabalhadores norteiam seus atos políticos, não ficando limitados ao campo da política dos dominantes.

A partir do reconhecimento dos trabalhadores como agentes

²⁰ Os termos dominantes e dominados aqui utilizados foram problematizados pela historiografia recente, já que a própria relação de dominação foi colocada em cheque. No entanto, optou-se por seu uso para manter a referência a bibliografia consultada.

políticos, várias práticas do cotidiano, como festas - vivência familiar e com seus pares - foram politizadas, existindo também hierarquias e relações de poder dentro da própria classe. A noção de embates entre dominantes e dominados é relativizada, o que traz para a historiografia uma nova dinâmica política, com alianças, pactos e oposições mais complexas. No entanto, Gomes alerta que este novo quadro envolvendo “negociações” e “alinhamentos” não deve ser entendido como um não-reconhecimento das tensões existentes nas relações de dominação, “mascarando o conflito”. O que se pretende é ampliar o tratamento dado a estas relações. Assim sendo, entende-se que não há dominação absoluta por parte dos dominantes, existe também espaço para ações políticas dos dominados, sem eliminar a disparidade que existe entre eles (GOMES, 2007).

Deste modo, a crítica recai sobre estudos que viram no Governo Vargas a total submissão da classe trabalhadora à política do Governo, defendendo o uso do conceito de Populismo como estratégia do Governo de transformar a classe trabalhadora em massa de manobra para a legitimação e sustentação de seu poder.

A obra aqui citada, *A invenção do Trabalhismo*, de Ângela de Castro Gomes (1988), é considerada o marco para a superação da idéia de “Populismo na política brasileira” como vinha sendo defendida por historiadores e sociólogos desde os anos 1950. Ferreira (2001) divide a trajetória do conceito de Populismo nos trabalhos de intelectuais de várias áreas em duas fases: de 1950 e 1960, período conhecido como Populismo de Primeira Geração, em que se defendia a idéia de que o Populismo surgiu em um momento de transição da sociedade tradicional e agrária, para a moderna e urbana, implicando no deslocamento de populações do campo para a cidade. Os camponeses, inseridos no mundo urbano, eram incapazes de ações coletivas porque tinham uma concepção individualista da sociedade, devido ao tradicionalismo agrário e assim, se tornaram alvo fácil do Estado que os usou como “massa de manobra”. Já nos anos 1970 e início de 1980, período conhecido como Populismo de Segunda Geração, prevaleceu, como explicação do conceito, a dicotomia: “repressão” e “persuasão”, ou seja, os trabalhadores estavam destituídos de seu potencial combativo, pois o Estado, através da violência policial, havia prendido seus líderes (principalmente no meio sindical); ao mesmo tempo, eram enganados/iludidos pela propaganda político-ideológica empreendida pelo Estado, a qual visava conseguir a submissão e obediência política dos trabalhadores em troca de benefícios materiais. Assim, o enfoque recaía no poder repressivo e

manipulatório do Estado, subestimando a “satisfação” de algumas necessidades dos trabalhadores.

A partir desta análise, elaborou-se a recusa às abordagens que privilegiavam a manipulação e a tutela estatal sobre os trabalhadores durante o primeiro Governo de Getúlio Vargas.

A relação Estado e classe trabalhadora deixa de ser vista como uma via de mão-única, na qual apenas os interesses do Estado eram visados, para se tornar uma via de mão-dupla, ou seja, os dois lados possuem interesses em jogo, embora não necessariamente de forma equilibrada²¹ (FERREIRA, 2001).

Logo nos primeiros anos de seu Governo, Vargas demonstrou interesse no tratamento da questão social. Foram criados dois Ministérios para atender esta questão: o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O período de 1930 a 1935 foi de ampla atividade legislativa, podendo citar a Lei de Sindicalização de 1930 a qual demonstrava a atenção que Vargas estava disposto a despender para a questão trabalhista, determinando a legalização dos Sindicatos dos Trabalhadores, de forma a manter o controle sobre eles. No intuito de minimizar as tensões entre trabalhadores e patronato também foi criada a Justiça do Trabalho que tinha como objetivo maior fazer com que empresários e trabalhadores encontrassem sempre uma solução conciliatória que impedisse o caminho das greves e dos movimentos operários. Estas e outras medidas como a criação da Carteira de Trabalho e a promulgação das leis trabalhistas (direito a férias, proteção ao trabalho de menores, equidade salarial entre homens e mulheres, jornada de trabalho de 8 horas, entre outras), demonstram o esforço empreendido pelo Governo na tentativa de transformar os trabalhadores em seus agentes de sustentação, pautados na idéia de que os grupos participantes do poder até então, não podiam oferecer as bases da legitimidade do Estado, alguns por terem sido excluídos do poder após a “Revolução de 1930”,

²¹ A obra de Gomes é considerada pela grande maioria dos estudiosos da questão social do trabalho, como a precursora neste novo tipo de abordagem, em que se entende que a classe trabalhadora não se comportou passivamente durante a constituição do Estado corporativo, tendo afirmada a condição de cidadania dos trabalhadores. No entanto, Fortes, no artigo O Estado Novo e os Trabalhadores: a construção de um corporativismo latino-americano, questiona a leitura que é feita dessa obra, pois, ao invés de analisar a constituição da classe trabalhadora, o que ocorre é a análise da constituição de um público realizada pelo Estado. A ênfase recai no papel do Estado como enunciador do lugar da classe trabalhadora no pós-1930. Não é realizada uma análise profunda sobre a cultura operária, suas formas de ação coletiva. No entanto, Fortes salienta que este tipo de análise será realizado pela autora em trabalho posteriores.

outros por não possuírem autonomia política diante dos interesses tradicionais. Dessa forma, surge na história brasileira um novo personagem: as massas populares, única fonte de legitimidade possível ao novo Estado (FAUSTO, 1988).

É preciso salientar que estes benefícios trabalhistas faziam parte do jogo de interesses entre Estado e trabalhadores, sendo, portanto, um equívoco atribuir ao caráter paternalista do Estado a elaboração das leis que atendiam as necessidades dos trabalhadores. Estes buscaram o reconhecimento de seus direitos, “desenvolveram práticas próprias de reivindicação, que puseram em xeque a separação entre uma esfera público-estatal e, portanto, política, e a esfera privada-individual, e, portanto, não política.” (PAOLI, 1987, p. 56).

Quadro este que começou a ganhar seus primeiros contornos já nas décadas de 1910 e 1920, momento em que, além da disputa pela hegemonia no discurso trabalhista, houve várias manifestações dos próprios trabalhadores no sentido de expor as condições de vida e trabalho aos quais eram submetidos e na tentativa de negociarem diretamente com os patrões (as greves ocorridas no ano de 1917 são exemplares deste processo de luta dos trabalhadores).

Assim, como afirma Paoli, o início dos anos 1930 não representa o período de formação de uma classe social em sua existência política. “Inaugura, isso sim, o Estado como referência obrigatória da luta de classe, redefinindo o cenário da legitimidade desta luta, isto é, realocando seus atores e definindo previamente o alcance de seus efeitos” (PAOLI, 1987, p. 66).

O espaço da fábrica, geralmente entendido como o espaço do desamparo e da fraqueza dos operários brasileiros, foi, ao contrário, o lugar de mobilização constante da classe operária na luta pelo reconhecimento de seus direitos. Buscava através de greves, paralisações, lentidão na operação das máquinas, recusa em seguir o ritmo de trabalho exigido, denunciar as condições de vida e de trabalho, os abusos impostos pelos empresários, a excessiva jornada de trabalho diária, a exploração do trabalho feminino e dos menores, o não-cumprimento das leis, além de reivindicações específicas ao âmbito da fábrica, como a exigência de “dispensa de contramestres e mestres que abusam do poder, junto com a denúncia da redução salarial e do aumento da jornada; [...] o trabalho noturno de mulheres e crianças, o fato de serem informais, [...] a jornada corrida e sem tréguas para o café, o fato de certos tipos de trabalho terem que ser feitos de pé, [...]”. (PAOLI, 1987, p. 89).

Estas e outras reivindicações trabalhistas podem ser atestadas pelas mobilizações parciais e gerais ocorridas em várias indústrias de médio e grande porte do período, como os tecelões no Rio e das fábricas da Baixada Fluminense, todas as fábricas do Brás, Belém, Penha e Mooca na cidade de São Paulo, operários da Costeira do Rio e carregadores, Companhia Força e Luz do Paraná, operários da construção civil de Santos, empregados da São Paulo Railways e da Pernambuco Tramways (PAOLI, 1987).

Lembrando ainda que antes de 1930, algumas leis já haviam sido elaboradas, porém destinadas a categorias específicas, como a Lei de Acidentes de Trabalho de 1919, a Caixa de Aposentadoria e Pensões para os ferroviários de 1923, Lei de Férias de 1926 para as categorias dos comerciários e operários industriais. Neste sentido, a idéia de que a legislação trabalhista fora dada aos trabalhadores por um Estado protetor não está correta, pois, desconsidera a tradição de luta dos trabalhadores, além do fato de que muito já havia sido feito, em termos de legislação, antes de Vargas assumir o Poder.

Considerando especificamente o período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo, tem-se que esse se caracteriza como um período da história nacional de constituição de uma cultura política. Lembrando que se trata de um curto período de tempo que consolidou um modelo de Estado autoritário, centralizado politicamente na figura do presidente e fortemente marcado pelo intervencionismo sobre a sociedade.

A construção de uma cultura política remeteu à implementação de políticas públicas que investiam na busca de sua legitimidade, por se tratar de um regime autoritário. No caso do Estado Novo, o conjunto de políticas públicas voltou-se para o cultural, denominadas por Gomes como “políticas culturais”, com o objetivo de “recuperação do passado nacional brasileiro”. O esforço se concentrava na “conformação e divulgação de normas e valores que deviam ser apreendidos pela sociedade como próprios à identidade nacional brasileira que o Estado Novo queria fixar.” (GOMES, 2006, p. 46).

A política cultural também tem sua importância quando se pensa o Estado Novo por demarcar o espaço da representação da nacionalidade, que é determinada pela leitura do passado. Assim sendo, Gomes também trabalha com o conceito de Cultura Histórica, proposto por Le Goff, para caracterizar como uma sociedade se relaciona com o seu passado, e assim entender melhor o homem

(GOMES, 2006). Uma cultura política também remete a uma leitura sobre o passado, que (re-)significa acontecimentos, personagens e lugares. Esta leitura, portanto, conforma-se à cultura histórica.

No caso específico do Estado Novo, houve um investimento na busca de sua legitimidade, que contou com a afirmação de valores, crenças e tradições da sociedade, tomados de um passado histórico comum. Em seu artigo Gomes sugere que:

[...] em certas conjunturas políticas – como o caso do Estado Novo – há um esforço evidente para se articular iniciativas estatais de política cultural com a conformação de uma cultura política nacional, em que a leitura do passado ganha espaço privilegiado, no qual o que se está chamando de cultura histórica é dimensão constitutiva e também estratégica da cultura política (GOMES, 2006, p. 49, grifo nosso).

No entanto, pode-se questionar por que o Estado Novo elegeu o passado como meio de legitimação de seu Regime. Lúcia Oliveira (1982), a partir da leitura de artigos e obras de Azevedo Amaral, considerado um “doutrinador do Estado Novo”, entende que a recuperação do passado tinha como objetivo a consolidação de tradições, no sentido de leis sociais, que mostrariam o verdadeiro espírito nacional presente na sociedade brasileira. Mônica Velloso (1982) chama atenção para o uso do termo “recuperação” do passado e não “retorno” ao passado, pois o último transmite a idéia de um “deslocamento na escala temporal”. O que, segundo a autora, não ocorre, pois o “passado é vivo, o passado está presente”. A idéia central é a de continuidade, “é a tentativa de recuperar, reajustar e integrar a ‘essência’ que se encontra no passado”. Portanto, neste pensamento, passado e presente coexistem, e não apenas consistem em “etapas sucessivas dentro de uma escala linear.” (VELLOSO: 1982, p. 83).

A recuperação do passado justifica-se na concepção ideológica do Estado Novo por ser a única possibilidade de se conseguir desenhar a “face” do social. Estaria no “subconsciente coletivo” a percepção de que era necessário um Estado forte, autoritário, para dar forma a identidade nacional. Esta concepção via em momentos da história brasileira a tentativa de concretizar duas tendências presentes na “alma da nação”, a busca de unidade e a necessidade de autonomia, como é o caso dos movimentos nativistas. Segundo Velloso, estas duas tendências

são tomadas pelo discurso estadonovista como “essência constitutiva da personalidade nacional.” (VELLOSO, 1982, p. 84). A recuperação do passado se daria no sentido de retomar a centralização do poder como proposta recorrente na história nacional, e assim legitimar a forma como o regime havia se estruturado. O Estado Novo atuaria, portanto, como o realizador do passado da nação.

Através desta incursão pelo passado nacional, o Estado Novo pretendia consolidar sua legitimidade. O que significava reescrever a história do país, debruçar-se sobre o passado tomado no sentido de tradição, estabelecendo valores, normas e crenças que deviam ser partilhadas pela população.

Deste empreendimento resultou a revalorização do trabalho e da classe trabalhadora brasileira. Como já mencionado, durante o governo Vargas, verifica-se o reconhecimento do trabalhador como agente no cenário político nacional. Gomes (1988) afirma que, para tanto, foi necessário outorgar uma identidade aos trabalhadores para que pudessem se reconhecer como classe. Para a autora a formação de uma identidade coletiva consiste:

[...] na construção de um discurso capaz de produzir uma área de igualdade substancial que nega as desigualdades em um espaço definido e dentro dele, enfatiza um conjunto de valores e tradições solidários, podendo inclusive se materializar em formas institucionais como leis, organizações, etc. (GOMES, 1988, p. 21).

É retirado do passado o conjunto de tradições que “igualam” os trabalhadores enquanto atores políticos, estes formavam uma classe organizada em sindicatos, que por sua vez, estavam sob a tutela do Estado. Vale ressaltar que os sindicatos surgiram como consequência do processo de estabelecimento dos direitos trabalhistas.

O Estado Novo defendia que, no Brasil, o trabalhador obteve por concessão do Estado os benefícios trabalhistas, não precisou lutar por isso, mas reconheceu a necessidade dos sindicatos para representá-los e organizá-los. A proposta era a de um sindicalismo corporativista²². Com esta proposta o governo

²² Corporativismo: s.m. Doutrina econômico-social que preconiza a criação de instituições profissionais, organizadas em corporações, dotadas de poderes econômicos, sociais e mesmo políticos, mas sob fiscalização do Estado. (Definição retirada do site www.dicionariodeportugues.com.br). Durante o Governo Vargas, o modelo brasileiro de relações de trabalho foi qualificado como corporativo. Uma das razões, dentre várias, é a influência do corporativismo fascista e totalitário italiano. A *Carta del Lavoro* inspirou a legislação sindical e trabalhista presente na Constituição de 1937. O Governo defendia a participação dos

buscava manter as hierarquias sociais, evitar o conflito, ou até mesmo, banir a luta de classes. Para tanto, o Estado deveria ser munido de mais poder e contar com o apoio de todos. Os partidos políticos e as demais organizações políticas, considerados os promotores do conflito, foram substituídos por organizações que promovessem o consenso, os sindicatos tutelados pelo Estado.

Nesta concepção corporativista caberia ao Estado definir novas formas de organização e participação da população, e a opção foi pela organização a partir dos ramos de atividade econômica, ou seja, por categorias profissionais, e não a partir de ideologias políticas. Dessa forma, o governo tinha em suas mãos poderoso instrumento de controle dos trabalhadores, a fim de evitar manifestações contrárias à sua atuação política. D'Araujo (1997) vê nesta situação uma estratégia do governo de intensificar e centralizar sua ação na questão social. “De um lado o governo reconhecia os sindicatos como instrumentos de organização, uma velha demanda dos trabalhadores em todo o mundo e por outro criava restrições para que esses sindicatos pudessem ser usados pelos trabalhadores como instrumentos de reivindicação e mobilização.” (D’ARAÚJO, 1997, p. 75).

Para o governo Vargas, a organização sindical, marcada pelo corporativismo, caracterizava a nova democracia que havia se instalado a partir de 1930, denominada Democracia Social. A partir desta data, para o discurso oficial, a questão social passou a ser vista como uma questão política, ou seja, de responsabilidade do Estado. A solução dos problemas que atingia a classe trabalhadora advinha da adoção de uma legislação social aprovada pelo poder público, numa forte tendência intervencionista.

No entanto, a questão social não deixou de ser tratada, como já ocorria durante a primeira República, como um caso de polícia. French (2006) avalia o uso desta expressão, considerada por ele um aforismo²³, pelo discurso do governo Vargas, que acusava o ex-presidente Washington Luís de assim tratar os movimentos de lutas sociais. O autor analisa algumas afirmações feitas por membros do próprio governo para mostrar que durante o período que Vargas se manteve no poder a situação não havia sofrido alteração, ou, até mesmo, havia se

trabalhadores na vida política através dos sindicatos, que, por sua vez, estavam submetidos ao Estado. No entanto, o corporativismo brasileiro apresenta distinções práticas do fascismo italiano. Ver introdução de OLIVEIRA; GOMES; VELLOSO (Org.). **Estado novo ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

²³ Aforismo: s.m Máxima enunciada em poucas palavras; apotegma, ditado. (www.dicionarioaurelio.com)

intensificado. Lindolfo Collor, ex-Ministro do Trabalho, em um artigo de jornal de 1934, denunciou as práticas repressivas da polícia especial comandada por Filinto Muller:

[...] atos de violência ocorreram um após o outro no Rio de Janeiro e os trabalhadores são agredidos abertamente nas ruas. Os jornais do governo dizem que a vítima era comunista, mas o procedimento não é diferente da República Velha: trabalhadores que não concordam com o governo são sempre comunistas (COLLOR apud FRENCH, 2006, p. 396).

A denúncia é confirmada pela fala do deputado Francisco Antonio Sales Filho, chefe de propaganda do governo, que admitiu no parlamento, em 1935: “quando o Dr. Washington Luís era presidente, alguns diziam que a questão do trabalho era uma questão de polícia. Falando entre nós, os problemas do trabalho ainda são uma questão de polícia.” (SALES FILHO apud FRENCH, 2006).

Percebe-se, então, que nos quinze anos de Governo Vargas, apesar da prática conciliatória a respeito do trabalho, da defesa de uma nova retórica trabalhista, não se abriu mão da repressão às agitações operárias. French conclui afirmando que “Para o Regime Vargas e para todos os seus sucessores, as leis trabalhistas, supostamente paternalista e altamente protetoras, não se opunham à repressão policial, mas atuavam como seu complemento necessário, seu duplo inalienável.” (FRENCH, 2006, p. 409-410).

Segundo Gomes (1988), no discurso oficial do Estado, aquele que deveria chegar a toda a população, e se contrapõe ao exposto acima, a idéia defendida era de que a nova democracia tinha um caráter mais humanizado. Durante o Estado Novo, a preocupação recaía na integração do poder público com o povo, dando melhor assistência social à população. Afirmavam que a grande evolução deste tipo de Governo seria defender o ideal de respeito ao trabalhador como meio de valorização do homem.

Neste contexto, os sindicatos corporativistas eram reconhecidos pelo governo como Órgão de representação dos trabalhadores, porém só funcionavam se autorizados pelo Ministério do Trabalho, o que limitava sua ação política. Portanto, o que se vê é uma representatividade restringida pelo poder público, como mostra Adalberto Cardoso:

Através de controles estritos sobre os mecanismos de seleção e reprodução das elites sindicais (inclusive sua educação e treinamento), bem como de sua atividade cotidiana, o Estado Novo converteu a ação sindical em questão de Estado e os dirigentes em parte da elite estatal, financiada, depois de 1940, por um imposto sobre a renda dos trabalhadores, mecanismo padrão de financiamento do Poder Público (CARDOSO, 2007, p. 112).

Neste trecho, percebe-se que a intenção primeira de tornar os sindicatos canais de participação popular não se concretizou, ficando, muitas vezes, o corporativismo limitado à repressão e controle dos trabalhadores pelo aparelho Estatal.

Na concepção do Estado, o conflito entre trabalhadores e patronato era ilegítimo, ou, até mesmo, inexistente, porquanto o Estado corporativista era o lugar de formulação do interesse comum, não privilegiando nenhuma das partes. Por representar a vontade geral, não era preciso que a coletividade se expressasse.

No entanto, esta configuração não esgotava a resistência política dos trabalhadores. Estes mantiveram sua luta por participação política e estabeleceram com o Estado um pacto que consistia numa troca orientada pela lógica que combinava ganhos materiais com ganhos simbólicos, ou seja, ao valorizar o trabalho e o trabalhador o governo buscava gratidão e esperava reciprocidade (GOMES, 1988).

Permeando essas considerações, a revisão historiográfica da década de 1980 trouxe também, um debate sobre o caráter autoritário do governo Vargas que, para alguns historiadores, aproximava-o dos governos totalitários em exercício em países como Alemanha e Itália. Alcir Lenharo (1986; 1994) identifica traços do totalitarismo na intervenção estatal na vida dos trabalhadores e da sociedade em geral, colocado em prática principalmente após a implementação do Estado Novo. O Estado Liberal, visto como uma ameaça de caos social, foi substituído por um Estado protetor provedor da paz social. O autor afirma que o Fascismo e Nazismo intercambiaram fórmulas e experiências que foram incorporadas por meio de imagens e símbolos, pela propaganda política varguista, sendo a produção imagética do período de grande relevância numérica, e também fortemente carregada de mensagem ideológica, consistindo um rico material para reflexão sobre esse período político-cultural no Brasil. Assim, esse historiador realiza um estudo sobre os imaginários políticos construídos no período, faz uma

comparação das imagens utilizadas pelo governo Vargas com as imagens utilizadas pelos regimes totalitários, que tinham como função “espalhar uma carga emotiva e sensorial de modo a atingir facilmente o público receptor, detonando respostas emotivas que significassem, politicamente, estados de aceitação, contentamento e satisfação.” (LENHARO, 1986, p. 16).

Em contrapartida, alguns estudos posteriores, como o de Capelato (2003), consideram que o conceito de totalitarismo não se aplica integralmente ao caso brasileiro. Para a autora, há traços totalitários nos discursos e práticas do Governo Vargas, porém não houve uma “efetivação histórica do conceito”, porque continuou existindo oposição a Vargas, não ocorreu um monopólio absoluto do Estado nos planos físico, jurídico e econômico, e também não existia uma opinião única em relação ao regime e seu líder. A autora afirma que aspectos particulares de cada Governo e sociedade, como seus costumes e elementos históricos culturais, promovem estas divergências, sendo que práticas políticas realizadas na Alemanha, por exemplo, foram trazidas para o Brasil, mas não tiveram o mesmo efeito nos dois países.

Ainda neste sentido, Ferreira (1997) argumenta que a capacidade da repressão policial no Governo Vargas foi multiplicada, até chegar à categoria de terror generalizado, como demonstrado por French (2006), visto anteriormente, levando-se a considerar Vargas como um líder totalitário. No entanto, afirma que sem querer minimizá-la, a repressão policial não garantiu o sucesso do governante. Por fim, argumenta que as ideologias dominantes naqueles anos não poderiam ter eliminado completamente as idéias, crenças e valores anteriormente presentes na cultura popular.

Considerando as idéias aqui apresentadas sobre a resistência dos trabalhadores à submissão aos sindicatos corporativos, defendidos pelo Governo, o pacto de ganhos simbólicos e materiais entre a classe trabalhadora e o Estado e o debate sobre o caráter totalitário do Estado Novo, nega-se a tese de que os trabalhadores serviram de massa de manobra do Governo, defendida por estudos que trabalham com o conceito de Populismo, retirando da classe seu papel na construção da sociedade brasileira.

Segundo Daniel A. Reis (2007), o conceito de Populismo surgiu já na década de 1950, como visto anteriormente, sendo relacionado ao contexto social e histórico de transição do mundo rural para o mundo urbano, marcado pelo processo

de industrialização e urbanização. Embora presente já no início do século XX, este processo acelerou-se a partir de 1930. A mobilidade social, característica de uma fase de transição, colocou em questão o domínio da cultura política das oligarquias tradicionais. Assim, foram modificadas as estruturas políticas, sociais e culturais do país. Os trabalhadores buscaram seu espaço nesta sociedade que ia se modernizando e o Governo, percebendo isto, concentrou-se em integrá-los na realidade política e social do momento (REIS, 2007). No entanto, na concepção dos populistas, como são denominados os que adotaram o conceito em seus trabalhos, essa integração ocorreu de forma a submeter a classe trabalhadora aos desígnios do Estado.

A tradição populista entende que, no período de transição da sociedade agrária para a sociedade urbana, a classe trabalhadora teria sido envolvida por massas de migrantes providas das zonas rurais, alienadas, inconscientes e suscetíveis de manipulação, que a conduziu a apoiar o projeto de Nação defendido pelo Estado.

Em contrapartida a esta tradição, José Sergio Leite Lopes (1988) apontou para estudos de comunidades operárias industriais, em áreas de baixa densidade urbana, no caso a indústria têxtil na cidade de Paulista – PE, cujos resultados questionavam a tese da passividade do proletariado de origem camponesa. Defendeu, como consequência, focar o processo da formação da cultura operária, e assim identificar as mobilizações operárias de resistência contra o poder.

Em um artigo intitulado *Impactos da Era Vargas no mundo rural: leis, direitos e memória*, de 2007, Marcus Dezemone expôs alguns resultados de reflexões que integraram seu trabalho de dissertação, na tentativa de relativizar as interpretações que viam um fosso entre as políticas sociais do Governo Vargas para os trabalhadores urbanos e a atenção dada aos trabalhadores rurais. A partir de uma análise da produção legislativa para o mundo rural, de cartas enviadas pelos trabalhadores ao Presidente da República e os processos administrativos gerados pelas correspondências e dos depoimentos orais de camponeses vivos no período dos anos 1930 até a década de 1970, Dezemone busca contrapor os discursos que afirmam ser os trabalhadores rurais destituídos de espírito reivindicatório e de associação, e por isso, responsáveis pela passividade atribuída aos trabalhadores urbanos.

Quanto a legislação trabalhista, os anos finais do Estado Novo foram marcados por ações que acabavam por diminuir o “descompasso” entre o rural e o urbano. A seguridade social foi ampliada para o campo, assim como a cobertura de acidentes de trabalho, através do decreto-lei 18.809, de 5 de junho de 1945. Todavia, a principal medida tomada pelo Governo foi a extensão do direito de sindicalização aos trabalhadores rurais, através de decreto-lei 7.038, assinado no ano de 1944. A sindicalização no campo era regida pelos mesmos princípios da cidade, ou seja, unidade sindical e tutela do Estado via Ministério do Trabalho (DEZEMONE, 2007).

A partir da análise da correspondência dos trabalhadores rurais para o presidente, o autor verifica a “apropriação” por parte dos primeiros, do discurso oficial. As cartas sempre muito elogiosas à pessoa de Getúlio Vargas e à política empreendida por ele, utilizavam os argumentos do próprio Governo no que se refere à valorização do trabalho para o desenvolvimento da nação, para fazerem suas reivindicações, que iam desde pedidos de instrumentos de trabalho às denúncias do não cumprimento das leis.

Dezemone defende que um dos impactos mais significativos da política de Vargas no mundo rural, foi ter contribuído para a constituição e o desenvolvimento de uma “cultura de direitos”, ou seja, a conscientização dos trabalhadores rurais dos benefícios concedidos pelo Governo e de seus direitos de participação nesse projeto, o que não havia sido previsto pelos formuladores da legislação social. Nessa “cultura de direitos” a imagem de Vargas como aquele responsável pela concessão dos benefícios, associada à idéia de justiça, leis e direitos, esteve muito presente no imaginário dos trabalhadores. Porém, superavam a idéia de paternalismo, utilizando o próprio discurso oficial para justificar suas reivindicações, ou seja, empreendiam sua luta “dentro das limitações do regime por aquilo que consideravam como justo.” (DEZEMONE, 2007, p. 197).

Visto que os trabalhadores rurais também não se mantiveram à margem da política trabalhista de Vargas e dela se apropriaram em busca de melhoras de condição de vida e trabalho, questiona-se o pensamento que afirma serem eles os responsáveis pela passividade dos trabalhadores urbanos, a partir do momento em que aqueles migraram para a cidade. No campo também havia uma tradição de luta e uma ciência sobre as noções de justiça e direitos.

O discurso trabalhista, apropriado por camponeses e trabalhadores urbanos, defendia uma nova perspectiva sobre a relação entre trabalhadores e Estado. A idéia é de pacto social, no qual o Estado, através de uma política social de produção e implementação de leis trabalhistas, conseguia a adesão da classe trabalhadora. Isto significava:

[...] um acordo que trocava os benefícios da legislação social por obediência política, uma vez que só os trabalhadores legalmente sindicalizados podiam ter acesso aos direitos do trabalho, sinônimo da condição de cidadania em um Regime político autoritário como o brasileiro (GOMES, 1988, p. 193).

No entanto, o termo obediência é entendido por Gomes como o reconhecimento de interesses e necessidades de retribuição, e não como submissão ou conformidade.

O projeto empreendido pelo Estado Novo, abordado ao longo deste trabalho, de reconhecimento da classe trabalhadora como agente político, de concessão de benefícios trabalhistas em troca de apoio político, teve num importante Órgão do Governo, seu maior realizador, atuando principalmente no campo simbólico. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, atuou como agente que supervisionava os mais variados meios de comunicação de massa, além de ser o responsável pela produção e divulgação do noticiário oficial. Sua atuação proporcionou a legalização, institucionalização e sistematização da presença do aparelho de Estado na vida política e cultural do país. Para Gomes, o DIP “materializou o grande esforço empreendido durante o Estado Novo para controlar os instrumentos necessários à construção e implementação de um projeto político destinado a se confirmar como socialmente dominante” (GOMES, 1988, p. 206). Para tanto, lançou mão, muitas vezes, da censura. Portanto, o DIP encarregou-se da constituição e consolidação de uma política cultural designada a fixar valores e normas que a sociedade deveria interiorizar, dando formato a uma cultura política que respondia aos problemas enfrentados por ela.

O aparelho estatal pretendia elevar a população a um nível intelectual e moral correspondente aos avanços que vinham ocorrendo na sociedade, como a industrialização e a urbanização. Atuando neste sentido, o DIP exerceu função educativa e pedagógica, porquanto buscou naturalizar na população um padrão de comportamento marcado pela valorização da idéia de produtividade, e

para tanto, foi empreendido um discurso de enaltecimento do trabalho como condição de dignificação do homem (GOULART, 1990, p. 21).

Em meio a esta iniciativa, encontra-se uma série de ações do DIP em conjunto com o Ministério do Trabalho para promover a imagem de Getúlio Vargas como benemérito dos trabalhadores. O discurso defendia que o Estado era capaz de atender todas as necessidades dos trabalhadores, fazer-lhes justiça e assegurar os benefícios que lhes eram devidos por seus esforços. Segunda a proposta, isso ocorria através da legislação trabalhista, idealizada e colocada em prática pelo presidente, que havia elevado o país ao nível das nações mais civilizadas do mundo.

Os meios de comunicação, tutelados pelo DIP, reforçavam as características de cordialidade e passividade do povo brasileiro, com o intuito de reiterar a idéia de que um povo protegido pelo Estado não precisava se envolver em conflitos. No entanto, Goulart pondera que este procedimento só tinha efeito, pois era complementado pela omissão de qualquer acontecimento que destoasse dessa situação:

O movimento operário, o potencial de luta das Classes trabalhadoras, as greves e confrontos eram sistematicamente omitidos por divergirem desse “contexto de cordialidade” e negarem a eficiência do Estado corporativo que, servindo-se dos meios legais, considerava resolvido o problema trabalhista no país (GOULART, 1990, p. 20).

Já nos primeiros anos do Estado Novo, foi articulada e colocada em prática uma das mais importantes campanhas de propaganda política do país, tendo Vargas como personagem central. Foram organizadas festividades, elaborados cartazes, fotografias, artigos, livros, concursos escolares com o objetivo de enaltecer o Chefe de Estado.

As comemorações do 1º de Maio são um exemplo desta bem sucedida campanha. Organizadas pelo Governo, através do DIP, aconteciam em espaços circunscritos, geralmente em estádios. Nestes eventos a participação popular era significativa, havia a expectativa, criado pelo próprio Governo, do anúncio de novos benefícios trabalhistas. Eram realizadas atividades como almoços, apresentações de orquestras, jogos e brincadeiras para toda a família do trabalhador. No entanto, a figura central do acontecimento era o presidente Getúlio

Vargas. Ele se apresentava para a massa em desfiles em carro aberto, discursava e era festejado por todos com cartazes e faixas que demonstravam agradecimento por parte dos trabalhadores. Nestes eventos, era criado um clima de euforia e de aprovação do Regime.

Ao lado da construção da figura de Vargas e da referência às suas realizações, está a alusão específica ao seu Programa Social. O DIP transformava as palestras proferidas na rádio pelo Ministro do Trabalho, cargo ocupado de 1941 a 1945 por Alexandre Marcondes Filho, em panfletos que eram distribuídos à população com o objetivo de divulgar os feitos do Governo Vargas.

No entanto, Maria Helena Rolim Capelato promove a desconstrução da idéia de manipulação. Através de uma comparação entre o Estado Novo e o peronismo, relativiza o poder da propaganda política de massa. Para a autora, “a eficácia das mensagens depende dos códigos de afetividade, costumes e elementos histórico-culturais dos receptores” (CAPELATO apud FERREIRA, 2001, p. 109). Sendo assim, não se poderia pré-determinar os resultados efetivos que este tipo de propaganda alcançaria, assim como - se não considerados estes elementos - poderia não se chegar a resultado algum.

Visto isso, ainda tem-se, como afirma Velloso (1982), que durante o Estado Novo “a alta centralização do Poder político é evidentemente acompanhada pela centralização do poder simbólico” (VELLOSO: 1982, p. 77), e através de Órgãos como o aqui citado DIP, empreendeu-se um projeto de mitificação da figura do presidente Getúlio Vargas.

Neste sentido, D’Araújo (1997) analisa a idéia de mito político, que surge em momentos de mudanças ou rupturas sociais, ou seja, são produtos de uma “circunstância histórica e acabam atuando sobre os destinos da sociedade que o criou.” (D’ARAÚJO, 1997, p. 91) No caso de Getúlio Vargas, foi criado um imaginário²⁴ ao redor de sua imagem em que ele representava “o Estado nacional organizado, a legislação trabalhista, a soberania, o nacionalismo, a brasilidade e a defesa dos humildes.” (D’ARAÚJO, 1997, p. 91).

Através de um jogo de imagens, no qual Vargas era apresentado, por vezes como um homem simples, próximo ao povo, por vezes, como um grande

²⁴ Bronislaw Baczo (1985) afirma que através do imaginário, expresso em ideologias, utopias, símbolos, rituais e mitos, pode-se alcançar e transformar os anseios, medos e perspectivas de futuro de uma sociedade. Pois, no imaginário, estão presentes as identidades e objetivos da coletividade.

líder, investido de dotes especiais como a clarividência²⁵, foi construído o mito Vargas. O povo se identificava com sua figura, em seu projeto político estavam contemplados os anseios da coletividade, e assim, um sentimento de pertencimento, de participação, fora criado.

Dessa maneira, o mito Vargas conseguiu cumprir o papel imposto por seus idealizadores, tornou-se uma “forma simbólica de comunicação entre o líder e seus liderados, uma maneira de relacionamento entre a massa e o chefe de Governo, uma especial modalidade de patriotismo e de obediência política” (D’ARAUJO, 1997).

O resultado desta propaganda política é muito relevante, tendo em vista a popularidade de Vargas, que pode ser confirmada em 1950, quando ele reassumiu o cargo de Presidente da República, desta vez pelo voto popular. Contudo, este resultado não exclui a existência de reações por parte dos trabalhadores, como greves, “operações tartarugas” nas fábricas e lutas pela representatividade política.

A reflexão aqui apresentada sobre o primeiro Governo de Getúlio Vargas e o reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito político nesse contexto, norteadas pelo conceito de cultura política, que permitiu o redimensionamento das formas de pensar as relações de trabalho, devido à mudança de foco do campo socioeconômico para o político e cultural, e, conseqüentemente, o abandono dos modelos que trabalhavam com a idéia de dominação entre as classes, fundamentou o trabalho desenvolvido em sala de aula nesta pesquisa, principalmente, nas situações de análise dos documentos. Por hora, a reflexão recairá na forma como essas questões são apresentadas aos alunos no ensino de História.

3.3 NARRATIVAS COLOCADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da revisão historiográfica sobre o Governo de Getúlio Vargas, elaborada desde a década de 1980, objetiva-se analisar se e como essa

²⁵ Tomada no sentido de visão clara e penetrante das coisas (dicionáriodeportugues.com.br).

nova historiografia chegou ao ensino de História, atentando-se, mais precisamente, ao conceito de trabalho e à relação entre Estado e trabalhadores presentes nas narrativas sobre o período.

Para tanto, toma-se como objeto de investigação o livro didático de História, já que ele configura um importante instrumento pedagógico que muitas vezes, é a única fonte a ser usada pelo professor, orientando, ou até mesmo, determinando o desenvolvimento do seu trabalho. Este era o caso nas turmas nas quais a pesquisa foi aplicada. Os professores de cada turma pautavam suas aulas nos livros didáticos, seguindo a organização de seus conteúdos em capítulos, os textos escritos e visuais que apresentavam e as atividades que propunham.

Por não ser o objetivo central deste trabalho de dissertação, optou-se por limitar a análise aos livros didáticos utilizados pelas turmas em que a pesquisa foi desenvolvida. São eles: *Projeto Araribá: História 8ª série*, Obra Coletiva, editora responsável Maria Raquel Apolinário Melani, de 2006 e *História: Volume Único*, de Gislane Campos A. Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, de 2005, sendo este um livro que atende as três séries do Ensino Médio.

Para refletir sobre as narrativas entabuladas nestes livros sobre o tema em questão, faz-se necessário, primeiro, desenvolver uma breve reflexão sobre a natureza do livro didático e o papel que desempenha no cotidiano escolar.

Esta reflexão parte da premissa de que o livro didático é um produto cultural, resultado da conjugação de uma série de fatores, como exigências de mercado consumidor, defesa e legitimação de visões de mundo de determinadas classes ou do Estado, que podem perpetuar identidades, valores, tradições e culturas (CHOPPIN, 2004).

Neste sentido, toma-se a caracterização proposta por Circe Bittencourt (1997), em que enumera alguns aspectos constituintes da natureza do livro didático. O primeiro aspecto apresentado é o de mercadoria, ou seja, “um produto do mundo da edição que obedece à evolução da técnica de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado.” (BITTENCOURT, 1997, p. 71). Neste ponto, verifica-se a fragmentação nas etapas de produção do livro, momento em que autor divide as tarefas com vários outros profissionais, como editores, programadores visuais, desenhistas, entre outros. Todo o processo de produção é conduzido pela demanda do mercado a ser atendida, que vai determinar os tipos de

narrativas, a linguagem usada, a quantidade e qualidade das imagens apresentadas, o tipo de conhecimento que se quer produzir.²⁶

Isto leva ao segundo aspecto tratado pela autora, o de “depositário de conteúdos escolares”. No livro didático estão contidos, de forma sistematizada, os conteúdos que as propostas curriculares acreditam serem essenciais ao aprendizado de uma sociedade. Como afirma Choppin (2004, p. 553), este tipo de material escolar “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.”

Na sala de aula, geralmente, o livro didático é tido como o principal, senão o único, suporte pedagógico ao trabalho do professor²⁷, o que atesta mais um aspecto tratado pela autora, o de instrumento pedagógico. Este aspecto justifica-se também pelo fato de os livros apresentarem instruções específicas ao professor, com sugestões de trabalho, metodologia a ser utilizada e respostas aos exercícios, assim, “[...] apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado.” (BITTENCOURT, 1997, p. 72).

O último aspecto abordado pela autora é o de “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Choppin afirma ser esta a função mais antiga, desde a época da formação dos Estados Nacionais, quando o manual didático era visto como instrumento de construção de identidade, assumindo, portanto, importante papel político. Através das formas como as narrativas são organizadas, das ilustrações que apresentam, dos conceitos enfatizados nos exercícios, são reafirmados estereótipos e valores de determinadas classes.

Choppin ainda apresenta outro aspecto do livro didático, que ele denomina como uma função, a de fornecer um conjunto de documentos, textos, imagens, mapas, canções, que, para o autor, mesmo quando a leitura do livro não é dirigida pelo professor, pode desenvolver no aluno o espírito crítico.

Apresentou-se de forma sucinta os elementos que caracterizam o livro didático, pois, para os objetivos da pesquisa, a atenção recai nos conteúdos

²⁶ Sobre o processo de produção do Livro Didático e a pressão que a lógica de mercado exerce sobre ele, ver MEDEIROS, Daniel H. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 72-92, 2006.

²⁷ Muitos fatores justificam esta situação, tais como deficiência na formação inicial do professor, escassez de tempo para preparar as aulas, devido a excessiva carga horária semanal a cumprir em sala de aula, exigência da Direção e dos pais para que se siga o Livro Didático, devido ao custo para sua aquisição, entre outros.

ensinados através dele. A análise se foca na história de um tema específico, o primeiro Governo de Getúlio Vargas, e de como essa narrativa é posta para o ensino de história por meio do livro didático. No entanto, como afirma Choppin, para que este tipo de análise se concretize de forma satisfatória, é preciso primeiro entender a natureza do objeto com o qual se trabalha.

Como visto, o livro didático é um produto cultural desenvolvido para a sala de aula, para atender às necessidades de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, cada um tem um modo particular de organização. Os textos são curtos, bem divididos e com uma linguagem especial, capaz de ser compreendida pelos alunos de acordo com suas faixas etárias. No entanto, Bittencourt alerta que a acessibilidade da linguagem ao público alvo do livro, muitas vezes incorre em simplificações que prejudicam uma formação intelectual mais autônoma e crítica dos alunos.

Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos Livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica de mercantilização e das formas de consumo (BITTENCOURT, 1997, p. 73).

Interessante é perceber que na apresentação dos livros aqui analisados, o objetivo central proposto pelos autores a quem irá utilizar suas obras é justamente o de possibilitar a formação de um aluno, ou melhor, de um “cidadão crítico e participativo” (Projeto Araribá: História, 2006, p. 6). Através de uma exposição cronológica dos fatos históricos, relacionando-os com questões da atualidade, procurando “ênfatar a permanente relação entre presente e passado” (História: volume único, 2005, p. 3), os autores acreditam estar oferecendo ao aluno “instrumentos para interpretação e análise crítica da realidade de nosso mundo.” (História: volume único, 2005, p. 3).

O livro utilizado nas turmas do 3º Ano do Ensino Médio, justamente por ser destinado a alunos que já tiveram, no Ensino Fundamental, acesso às informações básicas a respeito da experiência humana ao longo do tempo, propõe o trabalho com conceitos considerados “importantes para a formação ética, política, social, cultural dos jovens, a fim de oferecer-lhes instrumentos que os habilitem a

elaborar uma análise crítica da realidade em que vivem.” (Seção Manual do Professor)

A opção pela abordagem através de Unidades conceituais, não exclui a apresentação cronológica dos acontecimentos históricos. O capítulo referente ao Governo de Getúlio Vargas é antecedido pelos capítulos “As Revoluções Tenentistas e a Revolução de 1930”; “Estados Unidos: dos anos loucos ao New Deal”; “A Ascensão do Totalitarismo”; “A Segunda Guerra Mundial”; e sucedido pelo capítulo sobre a Guerra Fria. Este conjunto de temas dá forma a unidade “Meios de Comunicação de Massa”, denominação que é justificada pelo autor pelo fato de ter sido neste período (de 1920 até a segunda metade do século XX) que houve a consolidação da comunicação de massa na sociedade, a partir da invenção da televisão, a difusão do cinema e do rádio e do poder de penetração da publicidade.

No decorrer dos capítulos são feitas associações entre os vários temas, na tentativa de construção de uma narrativa nas quais as idéias de continuidade e simultaneidade estivessem presentes. Os textos apresentam linguagem fluente e de fácil entendimento, porém alguns conceitos são apresentados sem que sejam explicados, permitindo sua naturalização ou equívocos no seu entendimento por parte dos alunos. Por exemplo, no item referente à legislação trabalhista durante o Governo provisório (1930-1934), os autores apresentam uma visão crítica sobre a concepção de que a legislação teria sido feita devido à generosidade do Governo, sem, no entanto, elaborar uma argumentação sobre isso, apenas afirmando que esse tipo de concepção “fazia parte de um tipo de política que seria mais tarde caracterizada como populista.” (História: volume único, 2005, p. 433). O termo populista está em destaque no texto original, porém sem elucidação, apenas afirmando que, de acordo com o que se entendia como política populista, as leis trabalhistas “teriam sido um ato de generosidade do Governo, e não o resultado de muitos anos de luta dos trabalhadores” (História: volume único, 2005, p. 433), das suas práticas de produção material e simbólica e suas experiências de vida e resistência.

Estes anos de luta dos trabalhadores não foram mencionados em nenhum outro momento do capítulo. Desde a idéia de Revolução de 1930, que o livro apresenta, em que as causas teriam sido as pressões tenentistas, o fim da política do café-com-leite, a formação da Aliança Nacional, e como estopim para o

movimento, o assassinato de João Pessoa, candidato à vice-presidência ao lado de Getúlio Vargas nas eleições de 1930, até a propaganda política empreendida no Estado Novo, que não só pretendia exaltar a imagem de Vargas, mas também valorizar o passado nacional e o homem brasileiro, personificado na figura do trabalhador, a classe trabalhadora não é pensada, nem mesmo em sua constituição, organização (sindicatos) e influências ideológicas, temas considerados clássicos pela historiografia da década de 1980.

A escassez de reflexão neste livro sobre o papel da classe trabalhadora durante o Governo de Getúlio Vargas talvez possa ser justificada pela Unidade na qual o Capítulo se insere o qual propõe uma análise acerca da atuação dos meios de comunicação de massa na vida social. Ao menos é o que pode ser entendido pela atenção dada no Capítulo à atuação do DIP durante o Estado Novo. No entanto, a reflexão recai apenas na questão da censura aos jornais, livros, revistas, rádio e cinema, e principalmente na construção do mito “Vargas”, através da exaltação da figura do Presidente. A atuação do DIP, assim como de outros Órgãos do Governo tal como o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, na recuperação do passado nacional, na valorização do trabalho e do trabalhador não é apresentada.

No livro “Projeto Araribá: História”, utilizado pelas turmas da 8ª Série do Ensino Fundamental, encontram-se problemas próximos aos já apresentados, no entanto, a questão trabalhista está mais presente na narrativa formulada sobre o período em questão.

Ao abordar o contexto que propiciou o Movimento Revolucionário de 1930 é apresentado um “box” intitulado “Um problema”, que, segundo os autores, tem como propósito “apresentar algumas polêmicas que dividem os historiadores, para que o aluno perceba que não existe uma verdade absoluta sobre os acontecimentos históricos”. Neste box duas visões sobre a Revolução de 1930 são expostas. A primeira entende a Revolução de 1930 como “um divisor de águas na história brasileira”, porque deu início à industrialização, fazendo com que o Brasil deixasse de ser essencialmente agrário. A segunda entende o Movimento como uma contra revolução, pois, tinha como objetivo refrear a influência revolucionária do movimento operário e impedir o avanço desse tipo de revolução no país (Projeto Araribá, 2006, p. 134) Esta segunda visão aproxima-se do que é defendido pela historiografia da década de 1980, que retomando a organização do movimento

operário já na década de 1920, afirma que os acontecimentos de 1930 excluíram do cenário político e revolucionário nacional a classe trabalhadora.

Esta questão ainda é debatida em um exercício (Projeto Araribá, 2006, p. 142) que propõe uma análise comparativa entre dois documentos, uma literatura de cordel e um fragmento do livro “Revolução de 1930: a dominação oculta” de Ítalo Tronca que, como visto, faz parte do esforço de revisão historiográfica da década de 1980. A atividade pede que os alunos identifiquem o período histórico que os documentos se referem e analisem as razões apontadas pelos documentos que levaram a essa situação histórica, para, então, poderem estabelecer diferenças e semelhanças entre os dois tipos de fontes.

Em outro momento, ao abordar a convocação de eleições para a Assembléia Constituinte, os autores afirmam que foram as pressões das elites regionais, principalmente a paulista, as quais fizeram que o Governo tomasse essa medida. No entanto, ao lado do texto há uma fotografia na qual se pode ver uma faixa com a frase “8 horas de trabalho” e uma multidão em passeata (Projeto Araribá, 2006, p. 136). A legenda afirma serem operários reivindicando o reconhecimento de direitos sociais pela Constituinte de 1933. Se realizada uma reflexão sobre a imagem, pensando o contexto de sua produção, os personagens retratados, sua datação, ela pode configurar um indício de que a Classe operária não se manteve passiva diante da política de Vargas, porquanto traz informações sobre sua atuação nesse Governo, suas formas de organização, que tipo de direito reivindicavam, e os meios que utilizavam para pressionar o Estado. Entrementes as informações contidas na imagem não dialogam com o texto principal, porque, apresenta a idéia de manifestação das massas populares, quando o argumento defendido era o de pressões impostas pelas elites.

Como introdução para cada item que divide o Capítulo, os autores apresentam um breve texto com as idéias centrais do conteúdo que será abordado. No item referente ao Estado Novo, este texto afirma que “conquistas dos trabalhadores marcaram esse período” (Projeto Araribá, 2006, p. 138). No entanto, no corpo do texto principal “as leis que disciplinaram o movimento sindical e regulamentaram as condições de trabalho” (Projeto Araribá, 2006, p. 138) são entendidas como instrumentos da propaganda oficial para conquistar popularidade perante a Classe trabalhadora. Os trabalhadores são vistos como sujeitos passivos e tutelados, no sentido de que não lutaram pelos benefícios concedidos pelo Estado e

aceitaram a submissão dos sindicatos, órgãos representativos da classe, ao Governo.

Reafirmando esta concepção, na página de atividades, no item “Conceitos Históricos” (Projeto Araribá, 2006, p. 143) aparece um texto intitulado “O Populismo brasileiro”, no qual é feita a defesa de que o Governo Vargas teve a marca populista, pois os trabalhadores urbanos, no contexto de transição da economia agrária para a industrializada, estavam presentes no cenário político nacional em meio a um jogo de interesses entre as elites agrárias e os defensores de uma política centralizada, do qual Vargas buscava tirar proveito. Para tanto, empreendeu um projeto de construção da imagem de um líder com “qualidades únicas”, apto a governar o país e preocupado com as questões sociais. Promoveu, através do apoio aos trabalhadores e da dignificação do trabalho, a identificação da Classe com seu Governo, e ainda, um sentimento de participação, pois acreditavam que Vargas era o defensor de seus interesses.

Este texto contrapõe o argumento proposto pela historiografia elaborada a partir da década de 1980 de que os trabalhadores eram sujeitos dotados de iniciativas, que interagiam com outros atores políticos e negociantes com o Governo por seus direitos e justiça. O apoio da classe trabalhadora ao Governo não resultava apenas da propaganda política desenvolvida por este, mas também das estratégias de luta da classe, da noção de reciprocidade, na qual o apoio ao Governo se dava em troca de ganhos materiais e simbólicos dos trabalhadores.

Neste texto está presente, ainda, a idéia de passividade do trabalhador urbano devido a presença de trabalhadores vindos do meio rural, que não possuíam uma tradição de associação e luta política. Como visto anteriormente, esta concepção foi debatida por estudos como o de José Sérgio Leite Lopes (1988) e Marcus Dezemone (2007), os quais apresentam as práticas de resistência e reivindicação empreendidas pelos trabalhadores rurais, assim como a apropriação feita por eles do discurso oficial de valorização do trabalho e do trabalhador. As experiências dos trabalhadores rurais nem ao menos são apresentados pelos livros didáticos, o foco recai sobre o trabalho urbano, não há uma preocupação de relativização sobre a distinção das políticas sociais no meio urbano e no meio rural, contribuindo, dessa forma, para a ratificação de esquemas explicativos baseados no conceito de Populismo.

Tomando por base a bibliografia utilizada pelos autores na elaboração dos livros didáticos percebe-se que no primeiro caso aqui analisado, o livro do 3º ano do Ensino Médio, *História: Volume Único*, a nova historiografia sobre a questão social do trabalho publicada a partir da década de 1980 está presente nas obras relacionadas, não apenas quanto aos trabalhos aqui relacionados, mas também outros como “A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920-1934)”, de Maria Auxiliadora Guzzo de Decca (1987), que reflete sobre as condições concretas de existência dos trabalhadores, buscando entender como a vida operária se constitui a partir da prática de diferentes agentes históricos e grupos sociais, e “Trabalhadores em serviço: dominação e resistência”, de Heloisa de Faria Cruz (1991), que procura acompanhar a multiplicidade de práticas e configurações dos trabalhadores, dentre várias outras.

Entretanto, como é possível perceber pela análise aqui realizada, as idéias propostas por estas obras não estão explícitas nas abordagens dos textos escritos e visuais, fortemente influenciados pela concepção da primeira versão do Populismo, marcada pela teoria da modernização, em que a origem rural dos trabalhadores que atuam no meio urbano determina a passividade desses perante as políticas públicas do Estado.

Na relação de Obras consultadas na elaboração do Livro da 8ª Série do Ensino Fundamental, *Projeto Araribá: História 8ª Série*, a presença desta nova historiografia se resume à obra de Bóris Fausto, “Trabalho Urbano e conflito social”, de 1983, e ao livro de José Murilo de Carvalho, “Os bestializados”, de 1999. Estes dois Trabalhos refletem sobre as condições de existência e resistência dos trabalhadores, mais especificamente durante a primeira República. Até mesmo o livro de Ítalo Tronca cujo fragmento fora utilizado numa proposta de exercício, não aparece relacionado nas referências bibliográficas.

Sendo assim, conclui-se, atentando para o limite da análise, que a revisão historiográfica sobre o papel da classe trabalhadora durante o primeiro Governo Vargas, a constituição da classe como agente político e a reflexão sobre suas práticas de produção material e simbólica, realizada a partir da década de 1980, pouco alcançou o ensino de História. As abordagens sobre o período encerram esta fase na história nacional, fase com início em 1930, podendo se alongar até 1964, com o Golpe Militar, num senso comum, denominado Populismo, a

relegar à classe trabalhadora o papel de massa de manobra nas mãos de grandes líderes carismáticos.

Desta conclusão ficam alguns questionamentos que talvez não possam ser respondidos neste momento, mas que levam a refletir a natureza do livro didático, seu caráter mercadológico e ideológico, assim como sobre os objetivos o ensino de História. Visto que os autores dos livros didáticos tiveram contato com a revisão historiográfica - produzida a partir da década de 1980 e que abordava o Governo Vargas e sua relação com a Classe trabalhadora - mas que não a apresentam em seus textos, questiona-se por que essas discussões historiográficas não foram transformadas em conteúdos para serem ministrados aos alunos? Qual a relação entre as escolhas de idéias e conceitos feitas pelos autores e a definição do Livro Didático como produto da industrial cultural do Brasil?

Estudos recentes mostram que, após a década de 1980, houve uma aproximação entre a produção acadêmica e o mercado editorial brasileiro. Fonseca (apud MUNAKATA, 2003) afirma que o mercado editorial procurou acompanhar a ampliação dos campos temáticos e documentais, ocorrida na historiografia, passou a participar dos debates acadêmicos e procurou adequar seus materiais às novas propostas. No entanto, pesquisas como a de Araújo (1999) mostram que embora algumas mudanças e avanços tenham ocorrido, ainda existem grandes lacunas e divergências entre os novos paradigmas historiográficos e o que se veicula enquanto conteúdo a ser ensinado nos livros didáticos.

Identificadas essas divergências, novas questões podem ser colocadas, tais como: que tipo de história os estudantes brasileiros tem recebido? Trata-se ainda de uma história a serviço da Classe dominante, de caráter factual? Araújo (1999) afirma que sim. Para a autora, a história veiculada pelos livros didáticos reforça os mitos e estereótipos, incorpora a ideologia dominante, é permeada pelos dogmas e “verdades” da escrita oficial.

Munakata (2003) apresenta uma visão diferente sobre as divergências entre a história dos livros didáticos e aquela produzida na academia. Para ele, não é apenas o caráter ideológico que determina o que será ensinado, mas também, e principalmente, o fato de que “a história pesquisada nas universidades pelos historiadores de ofício é diferente da história narrada nos livros didáticos ensinada nas escolas” (MUNAKATA, 2003, p. 294). Chervel (1990) já argumentava neste sentido ao afirmar que as disciplinas escolares são criações

próprias da escola, não apenas simplificações da ciência de referência. Sendo assim, a história contida nos livros didáticos não reproduz, necessariamente, os debates realizados nas universidades, contudo, visa atender à demanda apresentada pelo conhecimento histórico produzido na escola.

Estas considerações podem auxiliar a tentativa de responder às questões colocadas, sem, no entanto, dá-las por resolvidas. Buscou-se aqui refletir a renovação nos estudos sobre a questão trabalhista no primeiro Governo de Getúlio Vargas, apresentada a partir da década de 1980, a ultrapassar os limites das análises norteadas pelo conceito de Populismo, que via, na relação entre Estado e trabalhadores, uma estratégia de manipulação da classe trabalhadora em vistas à sua suposta passividade. A partir da teoria de Thompson (1987), sobre o “fazer-se” da classe trabalhadora e do conceito de cultura política, a nova historiografia afirmou que os trabalhadores não eram simplesmente objeto da política Vargasista, mas sujeitos políticos com relativa margem de autonomia para realizar escolhas.

No entanto, como visto nesta breve análise sobre os livros didáticos, esta renovação não foi incorporada de forma efetiva pelo ensino de História, sendo ainda marcadamente forte a presença do conceito de Populismo nas narrativas colocadas para o ensino.

Entendida a questão trabalhista no primeiro Governo de Getúlio Vargas, procurar-se-á refletir sobre as imagens fotográficas produzidas nesse período e seu papel dentro do projeto político ideológico do Estado, visto que uma seleção de fotografias foi utilizada como fonte histórica para o desenvolvimento das atividades com duas das turmas participantes da pesquisa, com o objetivo de analisar as possíveis contribuições desse material para a construção do conhecimento histórico escolar. Para tanto, é necessário compreender a natureza da imagem fotográfica, dando ênfase à noção de fotografia como objeto da história e fonte para a pesquisa histórica. Discussão apresentada no próximo capítulo.

4 CAPÍTULO III – A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICA E SEU POTENCIAL COGNITIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na pesquisa realizada em sala de aula, buscou-se avaliar as possibilidades de uso da imagem fotográfica no ensino de História e a forma como os alunos organizaram, em suas estruturas cognitivas, novos conhecimentos sobre o primeiro Governo de Getúlio Vargas, apreendidos através do trabalho com fotografias, que seguiu uma postura investigativa. O trabalho realizado com os alunos foi norteado pela compreensão do contexto em que as imagens foram produzidas.

A idéia base discutida no capítulo anterior de que os trabalhadores tiveram participação ativa no processo de constituição de sua identidade e de conquista de seus direitos sociais, não configurando como “massa de manobra” do Governo, como foi proposto durante décadas pelos estudos relativos à questão, e rebatido pela historiografia a partir da década de 1980, foi apresentada aos alunos através de textos didáticos, exposições orais e análise das fotografias. As imagens selecionadas para o desenvolvimento do trabalho buscavam formar uma narrativa sobre o período em que Vargas esteve no poder e sobre a relação do Estado com a classe trabalhadora, no sentido de problematização da questão trabalhista do período de 1930 e 1945.

Neste capítulo, a proposta é de uma reflexão sobre os referenciais teóricos do conceito de imagem, a possível relação entre imagem e história, mais especificamente, entre fotografia e história, para então, se pensar no trabalho com fotografias no ensino da disciplina e sua contribuição para a construção do conhecimento histórico escolar.

4.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O USO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS COMO FONTE HISTÓRICA

O aumento da presença de imagens no cotidiano das sociedades atuais é tido como um consenso dentro e fora do meio acadêmico. Diversas áreas

do conhecimento tais como a Publicidade, as Artes, Geografia, e as ciências humanas em geral: História, Sociologia e Antropologia, vêm concentrando esforços na compreensão das mensagens contidas nas imagens e em suas relações com os sujeitos. E esse esforço tem chegado, também, às salas de aulas.

O “mundo como texto”, ou seja, a crença na palavra como forma superior de comunicação, vem perdendo espaço para o “mundo como imagem.” (FABRIS, 2007). A tendência atual é refletir sobre a existência humana através das visualidades. Para tanto, busca-se compreender o legado visual deixado pelos homens, suas formas de expressão e comunicação mediadas pelas imagens.²⁸

Em tempos não muito distantes, a comunicação humana e a troca de informações entre os indivíduos realizavam-se majoritariamente pela palavra, através de cartas, telegramas, transmissões orais, como o rádio, e a imprensa escrita. Hoje, a partir de um processo de democratização das imagens, obtido pela evolução das técnicas da fotografia, cinema, televisão e internet, o diálogo entre os homens está cada vez mais imagético.

No entanto, mesmo com a presença marcante das imagens no cotidiano das sociedades e com os constantes contatos que estas têm tomado com a comunicação visual, os sujeitos ainda não estão plenamente habilitados a decodificá-las além das mensagens óbvias que elas transmitem. Outro consenso que se apresenta, portanto, é o da necessidade de os indivíduos serem educados para interagirem com as imagens de forma consciente e poderem extrair e compreender suas mensagens mais subjetivas.

Para tanto, o caminho a se seguir é o da reflexão sobre os processos de produção das imagens, as apropriações que são feitas e as formas que tomam enquanto produtos culturais. Assim, será possível maior aproximação em relação aos significados para as sociedades das mensagens nelas presentes.

Para a pesquisa histórica, o foco recai sobre as imagens figurativas, porquanto, no figurativo encontra-se a condição humana básica de expressar seus sentimentos, emoções, idéias, através de figuras, cores e formas (MOLINA, 2007). Entretanto, o trabalho com imagens figurativas requer ferramentas cognitivas para a

²⁸ Com esta afirmação não se pretende criar níveis de importância entre o uso de fontes escritas ou visuais em pesquisas históricas, nem mesmo estabelecer graus de qualidade nos resultados obtidos por cada uma destas pesquisas. Como será visto adiante, o trabalho com fontes visuais e escritas se complementa no processo de construção de conhecimento sobre sociedades passadas desenvolvido pelos historiadores.

compreensão de suas mensagens tais como sentimentos, idéias e emoções do leitor.

A partir do estudo da visualidade de uma época, ou seja, do conjunto de imagens apresentadas em vários suportes numa determinada sociedade, em um período específico, é possível tomar contato com seus sistemas de significação, compartilhar suas experiências não verbais, os modos de viver, suas relações sociais e de poder e as formas como representaram suas vivências. A visualidade que marca uma época é detentora de historicidade, e pode tornar-se, portanto, um vetor de investigação para a pesquisa histórica. Neste sentido, seria possível o reconhecimento do potencial cognitivo das imagens (MENESES, 2003).

Meneses afirma que foi apenas no século XVIII, através da História da Arte, que este potencial foi reconhecido. No contexto da Revolução Francesa, percebeu-se o uso de imagens como instrumento de luta política e revolucionária, sendo entendidas como monumentos históricos que permitem estabelecer uma relação visual com o passado. E, no final do século XIX, começo do século XX, a História da Arte “começou a encaminhar-se para a aceitação dos direitos de cidadania da fonte iconográfica, sobretudo mais tarde nos domínios da História Cultural” (MENESES, 2003, p. 13).

O reconhecimento do potencial cognitivo da imagem permitiu sua aceitação como fonte de estudo. Meneses cita o exemplo de Baxandall que, sem pretender fazer uma História Social da Arte, demonstrou como os fatos sociais conduzem ao desenvolvimento de hábitos e mecanismos visuais que se convertem em elementos identificáveis no processo de produção e no consumo de imagens. (MENESES, 2003, p. 14).

Portanto, além da preocupação com o processo de produção, circulação e recepção de imagens, mais significativo é entendê-las como elementos que participam das relações sociais. Neste sentido, o foco recai também sobre a “ação das imagens”, os efeitos provocados, a produção e a sustentação de formas de sociabilidade, a legitimação de propostas de organização e atuação do poder. Assim se completaria o circuito social da imagem (produção, circulação, consumo e ação).

Para Meneses, apesar do reconhecimento a partir da década de 1960, da importância das fontes visuais e da ampliação da noção de documento, devido ao aparecimento de novos temas abordados pela historiografia, como a

história da vida privada, das relações interpessoais, das mentalidades, que exigiam novas fontes de estudo, no que se refere à questão da visualidade, a História, se comparada aos demais campos das ciências humanas e sociais, ainda está no início de um processo de aprofundamento nos debates e reflexões.²⁹ Para o autor, pesquisas que consideram de forma pertinente as imagens, limitam-se, geralmente, à História da Arte, ou àquelas em que há escassez documental, ou seja, quando as fontes escritas são de difícil acesso. Meneses afirma que “os textos de História, geralmente, têm por objetivo iluminar as imagens com informações históricas externas a elas, e não produzir conhecimento histórico novo a partir dessas mesmas fontes visuais.” (MENESES, 2003, p. 18).

Muitos estudos em História que utilizam as imagens como fonte de pesquisa continuam a tratá-las como ilustrações, ou seja, mera confirmação de conhecimento produzido por outras fontes, ou apenas como um elemento estético. Quando, contudo, deveriam aproveitar das fontes visuais para delas extraírem informações sobre o passado, pois, como afirma Peter Burke (2004), as imagens podem ser tomadas como evidências ou testemunhos do passado, que permitem reconstruí-lo “de forma mais vívida”, a partir do conhecimento de elementos da sua cultura material, por exemplo, e dos usos que dela são feitos, trazendo a tona os possíveis sentidos das relações sociais.

Meneses defende o estudo da cultura visual de uma sociedade, de forma a abordar questões sobre as transformações que nela ocorrem. Para este campo de estudos dá o nome de História Visual³⁰ e acrescenta que as séries iconográficas usadas nas pesquisas não se devem constituir em objetos de investigação em si, mas “vetores para investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade” (MENESES, 2003, p. 28). A História Visual consistiria não em uma história a partir de fontes visuais, mas de qualquer tipo de documento com o objetivo de analisar a dimensão visual da sociedade.

²⁹ Como exemplos de debates e reflexões sobre o caráter documental das imagens, em específico das fotografias, e do tipo de usos e análises que delas devem ser feitas na pesquisa histórica, de modo a superar a idéia de ilustração e reafirmar seu potencial cognitivo para a construção de um saber sobre as sociedades, temos os estudos de Philippe Dubois, Annateresa Fabris, Ana Maria Mauad, Bóris Kossoy, dentre outros, que foram tomados como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

³⁰ O autor deixa claro que o termo História Visual não acompanha nenhuma proposta de estabelecimento de uma nova compartimentação da História.

Para tanto, é necessário percorrer o ciclo completo da produção, circulação, consumo e ação das imagens, pois essas só possuem sentido através da interação social que mobiliza determinados atributos como o tempo, espaço, lugares, agentes, que dão existência social a elas, carregam-nas de sentidos e valores e assim as fazem atuar.

Ao refletir sobre a problemática da visualidade, como Meneses propõe, considerando a diversidade de imagens que compõe a “iconosfera”³¹, é posta a seguinte questão: quais as significações e repertórios interpretativos utilizados na leitura das imagens?

Primeiramente, é preciso ter em mente que ao observar uma imagem, uma pintura, por exemplo, não é possível explicá-la, mas sim falar sobre as observações que dela foram feitas (BAXANDALL apud MOLINA, 2007, p. 18). Cada indivíduo que tentar ler essa imagem estará carregando sua explicação de todo o seu repertório cultural, emocional e sócio, o que permite leituras diferentes de um mesmo quadro, por exemplo.

As imagens passam por variadas leituras em diferentes contextos e épocas, sobre elas se acumulam diferentes discursos realizados por observadores que “constroem sua descrição segundo as formas de contemplação, bagagem cultural ou as formas de apropriação da sociedade em que se insere.” (SALGUEIRO apud MOLINA, 2007p. 21). Portanto, para a interpretação da mensagem visual é também importante a familiarização com os códigos culturais do período de produção, assim como com os códigos do período de consumo.

Os significados da imagem estão inseridos dentro de um sistema de representações condicionadas por convenções culturais. Tomando por base a afirmação de que “entre o sujeito que olha e a imagem que se elabora há muito mais do que os olhos podem ver.” (MAUAD, 1996, p. 76), defende-se que, para a leitura da imagem, se faz necessário um trabalho de decodificação da mensagem visual, de investigação do seu processo de produção e de suas apropriações, no qual está presente uma série de mediadores que buscam reconstruir a apresentação de um real. Aqui está corrigido um equívoco muito comum nos trabalhos com imagem, pois muitos historiadores a identificam como o “reflexo” do real, correndo o risco de

³¹ O termo iconosfera é utilizado por Ulpiano B. Meneses em seu artigo “Fontes Visuais, Cultura Visual, História. Balanço provisório, propostas cautelares” (2003). Refere-se ao conjunto de imagens que, num dado contexto, está socialmente acessível.

perder a historicidade da questão, quando na verdade, ela consiste um registro carregado de visões de mundo, no qual estão presentes experiências de um indivíduo ou de uma coletividade, em um dado momento.

4.1.1 A Fotografia como Produto Cultural e o Princípio da Realidade

Considerando o caso específico da fotografia, é possível compreender as etapas que se seguiram, desde sua origem, para o reconhecimento da imagem como um produto cultural. A atenção recai sobre a construção e significação das fotografias, superando-se, assim, a idéia de espelho do real.

A fotografia foi inventada na primeira metade do século XIX, no contexto da Revolução Industrial, a partir de experimentos do litógrafo, químico e físico Nicéphore Niépce e do pintor Louis Daguerre os quais se preocupavam em descobrir meios técnicos a possibilitar a fixação de imagens em suportes materiais. Atestada esta possibilidade devido ao uso de substâncias químicas como o mercúrio, que além de promover a fixação da imagem também contribuiu para a solução do problema da nitidez, o próximo passo a se cumprir foi o da reprodutibilidade das imagens, conseguido por William Talbot e o mecanismo criado por ele, denominado Calótipo, um procedimento que produzia uma imagem em negativo que poderia ser posteriormente positivada tantas vezes quanto necessário.

Estas inovações técnicas trouxeram novas concepções de visualidade, ofereceram ao homem a possibilidade de conhecer outras realidades a partir da mediação tecnológica no processo de produção da imagem, o que não ocorria em outros suportes imagéticos existentes até então. (OLIVEIRA JUNIOR, 2000).

A sociedade europeia do século XIX, cuja maioria da população era analfabeta, demandava por novas formas de conhecimento a permitir, de maneira mais imediata, o contato com outras realidades que eram, “até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica.” (KOSSOY, 2001, p. 26). A fotografia veio atender essa demanda e possibilitou, através da câmera, documentar os costumes dos povos, habitações, mitos, religiões, fatos sociais e políticos, atuando como forma de obtenção de “informações e conhecimento,

instrumento de apoio à pesquisa nos diversos campos da ciência, e também como forma de expressão artística.” (KOSSOY, 2001, p. 25).

Para uma classe social específica, a burguesia, que vinha ganhando espaço na vida política e social da sociedade europeia desde a Revolução Francesa, a fotografia significou a possibilidade da auto-representação, antes restrita às elites que podiam encomendar seus retratos aos pintores da época. A imagem fotográfica seria uma forma rápida e fiel de a burguesia perenizar sua própria representação e a de seu mundo, marcado pelo crescimento das cidades e pela forte industrialização. Segundo Mauad, no processo de desenvolvimento das cidades, “a fotografia assumiu o seu lugar de maneira ativa, dando conta tanto da variedade e da multiplicidade da vivência urbana como elaborando uma resposta plástica específica à questão de como o espaço urbano deveria ser percebido e representado.” (MAUAD, 2000b, p. 138).

Portanto, desde sua origem, a fotografia apresentou-se não apenas como um meio de representar o mundo visível, mas também de tornar o mundo visível. No entanto, neste primeiro momento, a idéia que prevalecia era a da fotografia como cópia fiel da realidade. Afirmava-se que suas condições técnicas de produção, na qual é a máquina que realiza a ação, permitiam o registro preciso do aparente. A fotografia, portanto, era tida como a expressão da verdade.

Philippe Dubois (1993), no livro: *O Ato Fotográfico*, apresenta três momentos das concepções sobre a fotografia e o princípio da realidade. No primeiro momento, a fotografia era considerada o “espelho do real”, pois, a atenção recaía sobre a semelhança existente entre a foto e seu referente. Acreditava-se que, devido ao procedimento mecânico da fotografia, a imagem aparecia de maneira automática, “sem que a mão do artista interviesse diretamente.” (DUBOIS, 1993, p. 27).

Neste contexto, surgiram debates sobre o lugar ocupado pela Arte na sociedade e sua distinção em relação à fotografia. Entendia-se que por ser um processo mecânico, sem a participação do fotógrafo, na fotografia não estaria presente a criação humana, que seria a essência da Arte. Por seu caráter “objetivo” a fotografia deveria servir às ciências como documento, permitindo uma melhor apreensão da realidade do mundo e livrando a Arte dessa tarefa.

Porque é uma técnica muito mais adaptada do que a pintura para a reprodução mimética do mundo, a fotografia vê-se rapidamente designada como

aquilo que deverá a partir de então se encarregar de todas as funções sociais e utilitárias até aqui exercidas pela arte pictural (DUBOIS, 1993, p. 30).

Ficam, então, estabelecidos os limites que distinguem a fotografia da Arte para aquele período, sendo a primeira resultado da neutralidade do aparelho fotográfico, e a segunda, o produto da sensibilidade humana.

O segundo momento da concepção sobre fotografia e a realidade, apresentado por Dubois, é o da “fotografia como transformação do real”. Para tanto, ele trabalha com o “princípio da percepção” defendido por Rudolf Arnheim (1957), que, nas palavras de Dubois, defende ser a imagem fotográfica determinada.

[...] pelo ângulo de visão escolhido, por sua distância do objeto e pelo enquadramento; em seguida, reduz, por um lado, a tridimensionalidade do objeto a uma imagem bidimensional e, [...], finalmente, isola um ponto preciso do espaço-tempo e é puramente visual [...], excluindo qualquer outra sensação olfativa ou tátil (DUBOIS, 1993, p. 38).

Esta concepção baseia-se, portanto, na análise da técnica fotográfica, assim como, em seus efeitos perceptivos. Desta forma, foi possível contestar a neutralidade atribuída ao aparelho fotográfico, reconhecendo o papel do fotógrafo e a construção da imagem fotográfica como um produto resultante de códigos culturais convencionalizados.

A partir do reconhecimento da ação do fotógrafo no processo fotográfico, abriu-se espaço para toda uma discussão sobre os efeitos ideológicos presentes em uma fotografia. Nela está contido um aspecto selecionado do real, resultante de um único ponto de vista: o do fotógrafo, a investi-la de sentido, que, porém, pode não ser o mesmo para aqueles que irão ver o registro. Portanto, a fotografia não consiste na representação fiel da realidade do mundo, mas sim no resultado de um esforço de análise ou de interpretação do real.

Por fim, o terceiro momento apresentado por Dubois é o da “fotografia como um traço do real”. Entra em questão a idéia de fotografia como índice, um indício de que aquela cena congelada realmente aconteceu.³² Para esta

³² Dubois não considera neste estudo as imagens virtuais, aquelas produzidas no computador. Os debates sobre este tipo de imagem são recentes e procuram acompanhar as inovações tecnológicas. As imagens virtuais permitem a contestação da idéia de fotografia como índice, pois, para sua produção não há a necessidade de um referente físico, ou seja, a imagem produzida não possui necessariamente uma relação com alguma realidade preexistente. Ver FABRIS, Annateresa. *Redefinindo o conceito de imagem*. Para esta pesquisa, se impôs o limite da reflexão

concepção também se toma como justificativa a natureza técnica do processo fotográfico, ou seja, a idéia de que é preciso a impressão luminosa de um objeto numa superfície fotossensível. No entanto, “o princípio do traço” só existe no instante da exposição propriamente dita, no momento em que o obturador³³ está aberto à entrada da luz. “Aqui, e somente aqui, o homem não intervêm e não pode mudar o caráter fundamental da fotografia.” (DUBOIS, 1993, p. 51). Todos os outros momentos do processo fotográfico são marcados pelas ações e escolhas dos sujeitos, não apenas do fotógrafo, que impõe seu tratamento estético na organização visual dos detalhes, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia, mas também daqueles que são fotografados, e dos que observam a imagem fotográfica pronta. A cena congelada na fotografia é, portanto, um fragmento do real, uma escolha dentre várias possíveis, a qual obedece tanto a limitações técnicas, quanto a convenções culturais de produção e consumo.

Neste sentido, não há como se pensar a imagem fotográfica fora de seu processo de constituição, ela é resultado tanto de um “ato de produção”, o momento da tomada do registro, quanto de um “ato de recepção” ou difusão. Dubois salienta que este processo constitutivo da fotografia não se limita aos elementos técnicos que a originam, mas igualmente aos elementos que fazem parte da relação entre a imagem e seu referente no momento da produção, assim como no momento da recepção. Por isso é necessário analisar em que condições ocorrem estes dois momentos dentro do processo fotográfico.

Enquanto um produto cultural, a fotografia é constituída pelo assunto, a cena congelada propriamente dita, a tecnologia empregada, o tipo de câmera utilizada para o registro, a lente, o papel utilizado na revelação, entre outros, além, é claro, do fotógrafo, a fazer as escolhas tanto em relação ao assunto, quanto à tecnologia, e, por fim, as coordenadas de situação, ou seja, o espaço recortado e o tempo interrompido.

O papel do fotógrafo neste processo merece atenção especial. É ele quem seleciona determinado aspecto do real para compor o registro. A partir de uma série de condicionantes, como sua formação cultural, seus conhecimentos técnicos e estéticos, o contexto histórico em que vive, o fotógrafo privilegia determinada

sobre as imagens indiciais porquanto as fotografias utilizadas como fonte de estudo com os alunos se enquadram nesta categoria.

³³ Dispositivo que fecha o tubo da objetiva (lente), para interceptar a entrada dos raios luminosos na câmara escura.

paisagem e não outra. Com isso, ao observar uma fotografia, olha-se para uma cena criada por outro olho, o olhar do leitor é colocado a serviço de um outro olhar, o do fotógrafo, que o dirige (MACHADO, 1994).

É neste sentido que Kossoy (2001) considera o fotógrafo como um filtro cultural. O registro visual feito por ele expressará sua própria visão de mundo, o que torna possível caracterizar a fotografia como um duplo testemunho, pois fornece informações sobre o assunto: a cena congelada, e também sobre o autor da imagem, seu estado de espírito e ideologias. Mauad (2000b) complementa esta idéia ao afirmar que as escolhas feitas pelo fotógrafo no ato do registro não são aleatórias, entretanto resultado de um saber específico. Ao realizá-las, o fotógrafo investe de sentido suas fotografias. Estão em jogo na composição da imagem, não apenas os saberes técnicos e estéticos do autor, mas também valores ideológicos do contexto social em que vive. O fotógrafo atua, portanto, como um mediador cultural, “traduz em imagens técnicas suas experiências subjetivas frente ao mundo social.” (MAUAD, 2008, p. 34).

Quanto às coordenadas de situação, ou seja, o espaço e tempo retidos na imagem fotográfica, uma reflexão mais aprofundada sobre elas ajuda a evitar que se caia no equívoco da concepção de fotografia como “espelho do real”. Como índice, a fotografia sugere uma “conexão física com seu referente”, que, como visto, ocorre no momento da impressão luminosa no suporte fotossensível. No entanto, por mais próxima que esteja do objeto que representa, a fotografia está necessariamente espacial e temporalmente separada deste objeto. Ela consiste, segundo Kossoy, numa segunda realidade: “a realidade do assunto representado”. A primeira realidade é “a realidade do assunto em si na dimensão da vida passada”. (KOSSOY, 1999, p. 36) Portanto, a imagem fotográfica consiste no aqui-e-agora, separada de seu referente, o ali-e-passado, que não se repetirá existencialmente.

Temporalmente falando, na fotografia está detido um único instante, um corte na duração do tempo, que, apesar de separado da linha cronológica, se torna perpétuo, ou seja, é uma fração de segundo eternizada em sua imobilidade. Espacialmente também há este corte, uma porção do espaço referencial é recortada e isolada no quadro da imagem, constituindo o espaço fotográfico. No entanto, este espaço parcial retido remete necessariamente àquele que ficou de fora do quadro, o qual, por sua vez, é tão importante quanto ao que está explícito na foto para a compreensão da mensagem fotográfica (DUBOIS, 1993).

Em um trabalho de pesquisa histórica, desvendar este espaço fora do quadro fotográfico torna-se um desafio ao historiador. Ele precisa identificar o contexto em que a fotografia está inserida, entender as motivações que levaram o fotógrafo a fazer aquele recorte, compreender o processo de produção que deu origem à imagem e desvendar toda a rede de significações presentes naquela cena congelada. Para que aquele vestígio do passado tenha significado é preciso conhecer e compreender as ligações entre os fatos ausentes da imagem e aqueles que nela aparecem.

Para a compreensão da mensagem fotográfica é preciso inserir a fotografia no cenário cultural, político, social, econômico e estético em que foi produzida. Assim, além de atestar a existência da realidade representada na imagem, será possível também compreender o significado dessa representação. Significado este que, segundo Cardoso e Mauad (1997), é resultado do trabalho humano de construção de sentido para a realidade em que se vive. Sua produção é pautada em códigos culturalmente aceitos como válidos pela sociedade. É possível afirmar, então, que a fotografia é uma representação do mundo cuja significação depende dos códigos culturais de quem a produziu. Sendo assim, sua mensagem corresponde a formas diversas de “organização do pensamento, de ordenação de espaços sociais e de mediação de tempos culturais.” (BORGES, 2003, p. 80) realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo.

Entendida como mensagem sígnica, ou seja, como uma forma de comunicação, a fotografia é analisada em sua totalidade, o chamado circuito social da foto, no qual estão incluídos seu processo de produção, circulação, consumo e ação nas relações sociais. Estes períodos de sua história são compostos por uma variedade de sistemas sígnicos, diferentes códigos e representações, frutos das relações sociais que compõem o quadro cultural da sociedade. Portanto, as imagens fotográficas não reproduzem a realidade, mas a constroem, com base em uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico.

Para interpretar a linguagem fotográfica, é preciso familiarizar-se com os códigos culturais do período de produção da foto. Como afirma Barthes, o processo de leitura de uma fotografia pode ser comparado ao de uma língua verdadeira, em que é necessário ter domínio sobre seus signos lingüísticos. Portanto, a leitura da fotografia é histórica, depende do saber do leitor, que, por sua

vez, é determinado pelos seus repertórios culturais, pessoais, ideológicos e estéticos.

Como visto, a mensagem fotográfica está diretamente ligada ao seu momento de produção. No entanto, é no ato da recepção, a ultrapassar a simples observação e busca da compreensão da fotografia, que é formulado seu significado. Este, por sua vez, pode ser múltiplo, porque depende das diferentes leituras que cada receptor poderá fazer da imagem fotográfica num dado momento histórico.

Formada por um sistema sógnico que envolve múltiplas associações e interpretações, a fotografia possui uma natureza polissêmica, ou seja, permite uma leitura plural, dependendo de quem a contempla. Como variáveis de leituras e interpretações aparecem a bagagem cultural do leitor, formada em meio a relações sociais e históricas, e a seleção que ele faz dos possíveis significados da imagem, determinada por suas próprias imagens mentais acerca de determinados assuntos. Conforme afirma Kossoy,

A imagem fotográfica é o relê que aciona nossa imaginação para dentro de um mundo representado, fixo na sua condição documental, porém moldável de acordo com nossas imagens mentais, nossas fantasias e ambições, nossos conhecimentos e ansiedades, nossas realidades e nossas ficções. A imagem fotográfica ultrapassa, na mente do receptor, o fato que representa (KOSSOY, 1999, p. 46).

No momento da recepção ou consumo da fotografia, uma relação é estabelecida entre o leitor e a imagem, forma-se uma interação entre a cena representada e a natureza de quem a observa, em que estão em jogo vivências individuais e convenções sócio-culturais formuladas num dado momento histórico e que irão trabalhar no processo de construção de novas realidades.

É em meio a esta interação que acontece a compreensão da imagem fotográfica, que, segundo Mauad (1996), ocorre em dois níveis distintos, todavia se encontram em correspondência no processo do conhecimento: o nível interno da imagem, qual seja sua estrutura espacial, a identificação dos elementos constituintes da imagem; e o nível externo, os elementos que não aparecem no espaço fotográfico, mas que, como visto, são de extrema importância para o conhecimento da mensagem fotográfica. O nível externo da imagem é conhecido a partir de aproximações com outras fontes da época e do cruzamento das informações nelas presentes.

Estabelecidos os níveis de compreensão da mensagem fotográfica, Mauad enfatiza que este processo ocorre a partir de códigos de leitura convencionalizados e aceitos como válido pela sociedade.

Existem regras de leitura dos textos visuais que são compartilhadas pela comunidade de leitores. Tais regras não são geradas espontaneamente; na verdade resultam de uma disputa pelo significado adequado às representações culturais (MAUAD, 2005, p. 142).

Assim como na produção da imagem fotográfica, sua recepção e consumo serão determinados pelo contexto em que a fotografia se encontra naquele momento e também, pelo suporte onde é veiculada. As fotografias que compõem os álbuns de família estabelecem relações, emoções e significados diferentes para os leitores daquelas presentes em jornais ou revistas, por exemplo. Para cada um destes suportes existem regras específicas de produção - as intenções dos produtores divergem - e de leitura, que irão orientar o tipo de mensagem procurada pelo leitor, a escolha que este faz dos significados possíveis das imagens e as reações que ele terá diante da cena representada.

Dessa forma, ressaltando mais uma vez que a fotografia é um produto cultural, um artefato produzido pelo homem, que busca atribuir sentido para a realidade em que vive, pautando-se para isso em códigos culturais convencionalizados, determinantes tanto no momento da produção da imagem quanto na situação de recepção e compreensão dos significados da mensagem fotográfica, como visto acima, percebe-se que não há como uma fotografia ser pura denotação, ou seja, o registro real de uma situação, como foi proposto há até pouco tempo. Existem fatores culturais, sociais, políticos, entre outros, que marcam o circuito social da fotografia, fatores conotativos que interferem no significado de sua mensagem, e remetem às formas de ser e se manifestar dos sujeitos participantes desse processo.

Considerando o caráter conotativo da imagem fotográfica é possível se chegar àquilo que não está implícito na superfície da foto, entender seus significados intrínsecos, compreensão que vai além do aparente, da descrição imediata. É a partir desta concepção que a fotografia ganha lugar dentre o conjunto de fontes para a pesquisa histórica.

4.1.2 Fotografia como Documento Histórico

O reconhecimento do potencial comunicativo da imagem fotográfica pelos historiadores coincidiu com as mudanças na concepção de documento histórico proposta pelos Annales durante o século XIX. A finalidade do processo investigativo deixou de ser a expressão da verdade dos acontecimentos, o conhecimento dos fatos “tal como aconteceram”. As pesquisas em História passaram a se dedicar à compreensão das atividades humanas perpassadas pela força das relações sociais. A História que se reduzia ao relato dos grandes feitos de homens notáveis, a partir dos Annales, modifica suas abordagens e amplia seus objetos. Temas como a história do cotidiano, das mentalidades, da cultura política de uma sociedade, a forma como os homens relacionam-se entre si e com o meio em que vivem, entre outros, passaram a compor o interesse dos pesquisadores.

Ao ampliar sua noção de objeto de pesquisa, os historiadores recorreram a outros tipos de fontes que não fossem apenas o tradicional documento escrito e oficial, dando origem à chamada “Revolução Documental”. A própria concepção de documento histórico foi modificada, ele deixou de ser visto como um dado puro que fala por si mesmo, bastando ao historiador consultá-lo para conhecer o que aconteceu no passado. Seu potencial informativo depende das questões que são feitas pelo historiador, da forma como é relacionado com outros documentos e da compreensão de sua produção social.

Estas mudanças, no entanto, exigiram dos historiadores novos conhecimentos para extrair dos documentos o máximo de informações. Eles foram buscar em outras disciplinas os recursos necessários para o desenvolvimento de métodos adequados para o trabalho com os novos tipos de textos, promovendo a interdisciplinaridade entre a História e as demais ciências humanas. Dessa forma, não apenas a fotografia, mas também o cinema, a pintura, testemunhos orais, “foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da História e passíveis de leitura por parte do historiador.” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 402).

Atualmente, verifica-se um aumento significativo no número de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses que utilizam a fotografia como fonte de pesquisa. Porém, a historiografia brasileira ainda está predominantemente atrelada ao uso dos documentos escritos, o que pode ser compreendido pela longa tradição

da escrita como forma de transmissão do saber. Ainda há a falta de conhecimentos específicos para o trato com fontes visuais e até mesmo, certa resistência dos pesquisadores em interpretar informações que não se enquadram nos cânones da comunicação escrita (KOSSOY, 2001).

O que muitos destes pesquisadores não percebem é que as imagens representam uma fonte muito rica de conhecimento sobre o passado. Através dos elementos constituintes da cena fotografada, de suas disposições no espaço fotográfico e da compreensão da história da produção daquela imagem, é possível recuperar a memória visual do homem e do contexto sociocultural em que vive. E o conhecimento construído a partir das fontes fotográficas não se restringe apenas à cultura material de uma sociedade, vai além: permite a compreensão dos significados ligados aos usos sociais dessa cultura e dos sentidos atribuídos às relações sociais.

A fotografia consiste numa marca cultural de uma época, revela o passado e seu sentido, não somente o sentido individual contido naquela escolha realizada no momento do “clic”, mas também um sentido coletivo, que remete à sua época de produção e recepção. Ela deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, “tanto como imagem/monumento quanto como imagem/documento; tanto como testemunho direto quanto como testemunho indireto do passado (MAUAD, 1996, p. 74).

A idéia de documento/monumento é tomada de Le Goff (1985), que entende que o monumento é tudo que evoca o passado e perpetua sua recordação. Já o documento é resultado de uma construção da história pela sociedade que o produziu, ou seja, é um testemunho que fica e deve ser analisado. No entanto, Le Goff afirma que todo documento não deixa de ser monumento, ele não é apenas aquilo que fica do passado, mas um produto das relações de forças presentes na sociedade, que buscam o domínio sobre o poder. Por isso é importante compreender suas condições de produção.

A fotografia entendida como documento consiste no testemunho de uma materialidade passada, informa sobre os aspectos desse passado, os modos de viver, de se relacionar, de organizar os espaços, de se vestir, de se alimentar, entre outros. Como monumento, consiste na imagem que a sociedade quis perenizar, a forma como queria ser lembrada. A fotografia também pode ser

entendida como documento/monumento, pois, segundo Mauad (1996), ao mesmo tempo em que informa sobre o passado, também marca uma certa visão de mundo.

Para ser utilizada em pesquisas históricas como fonte, como documento e como monumento, é necessário sistematizar suas informações, estabelecer metodologias de análise para a compreensão de suas mensagens e, conseqüentemente, do momento em que foi produzida.

Não há um modelo para análise das imagens fotográficas como fonte de pesquisa, porém alguns aspectos de sua natureza devem ser considerados. Mais uma vez a distinção da imagem fotográfica em relação ao real entra em jogo. A fotografia é uma representação do real. Sendo assim, possui toda a ambigüidade que marca este conceito. Conforme afirma Ginzburg (2001):

Por um lado, a “representação” faz às vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste, à realidade ausente que pretendia representar (GINZBURG, 2001, p. 85).

A fotografia insere-se neste quadro de ambigüidades, pois se é apresentada como realidade, ela não existe, logo “evoca a ausência”, todavia, por outro lado, é ela que apresenta o real, evoca seu sentido e sua permanência, “sugere presença”, fazendo com que o real passe a existir para as pessoas que buscam analisar a imagem representada na fotografia.

Neste sentido, a fotografia está longe de representar o passado tal como aconteceu, ela tem a capacidade de servir como substituto desse passado, a partir dos interesses presentes em seu momento de produção e recepção. De onde se conclui a necessidade de analisar as posições sociais dos produtores, os usos a que foram submetidos, os discursos construídos a seu respeito, que não são de forma alguma neutros. Como ressalta Ciavatta, a partir de considerações de Chartier, o estudo das representações “deve sempre levar em conta que elas se situam em um campo de concorrências e competições, de disputa de poder e de dominação.” (CIAVATTA, 2000, p. 74) Não podendo ser, portanto, um mero reflexo da realidade.

Compreendido isso, é importante que, para as pesquisas que tomam as fotografias como fonte, se realize uma análise técnica, ou seja, que se tome conhecimento de informações como o lugar e época de que procedem, assim como o lugar onde estiveram armazenadas, a tecnologia utilizada na produção dos artefatos, os tipos de câmeras, de lentes, os suportes para a revelação, o formato das imagens reveladas, suas dimensões, o enquadramento, o foco, níveis de profundidade, além da identificação, se possível, do fotógrafo e da agência de produção.

Apesar de não existir um modelo a ser seguido, a análise documentária de fotografias deve adotar alguns critérios presentes na análise de textos escritos, tais como as perguntas básicas que são feitas a qualquer documento: quem (identificação do “objeto” enfocado), onde (localização da imagem no espaço), quando (localização da imagem no tempo), como (descrição dos detalhes relacionados ao “objeto”). Assim, se dará início à prática da análise iconográfica, onde será avaliado o conjunto de informações visuais que compõem o conteúdo da imagem.

Segundo Burke, Ewin Panofsky, um dos principais representantes dos iconografistas, membro da Escola de Warburg, distingue três níveis de interpretação de imagens:

O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o ‘significado natural’, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o ‘significado convencional’ (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha como a Batalha de Waterloo).

O terceiro e principal nível era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o ‘significado intrínseco’, em outras palavras, ‘os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica’. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável, para os historiadores culturais (BURKE, 2004, p. 45).

Panofsky defendia a idéia de que, na análise de uma imagem, o pesquisador deveria ultrapassar o nível iconográfico praticando a análise iconológica que permitiria compreender a mensagem nela contida a partir do conhecimento da

cultura inserida e da história própria ao assunto representado. Aqui, mais uma vez, remete-se à importância da familiarização com os códigos culturais do período de produção e recepção.

Para se chegar aos “significados intrínsecos” da imagem fotográfica é importante que se realize o diálogo com outras fontes, pois a fotografia consiste um fragmento da realidade passada, permitindo apenas o conhecimento de microcenários do passado. Fontes escritas, orais e, até mesmo outras fontes iconográficas, podem contribuir para a ampliação deste conhecimento, já que fornecem uma visão de conjunto do fenômeno muito mais rica que apenas uma fonte dos dados poderia alcançar.

Mauad entende que a fotografia ao ser interpretada como texto, dialogando com outros textos a ela contemporâneos, pode produzir a textualidade de uma época. E por isso, tanto os historiadores, quanto os museus, acervos e arquivos, devem realizar o “levantamento da cultura histórica que institui os códigos de representação que homologam as imagens fotográficas.” (MAUAD, 2000^a, p. 12).

Ainda como aspecto importante na utilização das imagens fotográficas como fonte histórica, tem-se que para a análise deste tipo de documento é mais proveitoso trabalhar com séries, que podem ser organizadas a partir de critérios temporais, temáticos ou pelas agências de produção a determinar os tipos de fotografias – fotografias oficiais, fotografias de imprensa, trabalhos de profissionais, produções de amadores, entre outros.

Estas séries deverão permitir uma percepção seqüencial do todo, proporcionando um antes e um depois ao instante presente em cada fotografia, e dessa forma as semelhanças e diferenças estarão contempladas.

O historiador, sujeito da interpretação no caso da pesquisa histórica, ao tomar contato com as séries fotográficas, articula o sentido dessa interpretação. Em seu trabalho o princípio da recepção da imagem também está presente. Portanto, sua interpretação também será condicionada pelo seu repertório cultural, seus conhecimentos, suas convicções morais e ideológicas, seus interesses pessoais e profissionais. Ao lançar mão desta importante fonte histórica em seu ofício, ele busca reconstruir aquele fragmento do real mediante um discurso e demonstrar que este faz parte da realidade, uma realidade muito mais ampla do que aparece na imagem, composta por elementos tão importantes quanto aqueles imortalizados pela fotografia.

Através de uma metodologia sistematizada de análise, que pode variar de um trabalho a outro, mas que em geral aborda os aspectos aqui tratados, o historiador pode superar a concepção de fotografia como ilustração a textos escritos, ou como elemento meramente estético. As análises que tomam a fotografia como vetor de investigação sobre a organização, transformação e funcionamento das sociedades passadas devem ir além das dimensões visuais imediatas, como indumentárias, moda, expressões faciais, arquitetura, traços físicos de pessoas e grupos. O historiador também precisa ler nas entrelinhas, observando não apenas os detalhes, mas também a realidade externa da foto, seu contexto social, a organização interna de seus elementos constitutivos, a relação entre suas partes e entre as imagens a compor as séries fotográficas, atentando-se ainda para o que não foi escolhido a fim de fazer parte da cena congelada.

A partir das idéias apresentadas sobre o uso da imagem fotográfica como fonte para a pesquisa história, e dos critérios de análise aqui defendidos, serão feitas considerações sobre o trabalho com imagens fotográficas no ensino de História, enfatizando a noção de fotografia como fonte histórica associada à idéia de fotografia como objeto da história, ou seja, a fotografia como um artefato que informa sobre passado e que também revela concepções de mundo que as sociedades quiseram perenizar. A idéia que se defende é que, também para o ensino de História, em que a fotografia pode ser utilizada como um instrumento de conhecimento sobre o passado, o estudo recaia sobre a visualidade das sociedades, que as imagens sejam entendidas como suportes das relações sociais, como formas de comunicação por possuírem uma mensagem sígnica marcada pelos códigos culturais de produção e recepção, e que através de uma análise sistematizada, possa oferecer informações sobre a cultura.

4.2 O USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

As experiências de trabalho com imagens no ensino de História no Brasil marcam seu início no século XIX, quando apareceram as primeiras ilustrações nos livros didáticos. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, já apontava para importância da imagem como instrumento didático,

porquanto, segundo ele, possibilitava aos alunos “concretizar noções abstratas [...] e presenciar outras experiências não vivenciadas por eles” (BITTENCOURT, 1997, p. 70). Neste momento prevalecia a concepção de imagem como representação fiel do real, a permitir ao aluno “ver” os fatos históricos tal como aconteceram.

Nas salas de aula das décadas de 1930 e 1940, ainda se mantinha essa concepção. O governo de Getúlio Vargas se valeu da utilização de imagens no ensino de História com o objetivo de convencimento e persuasão, numa clara percepção da educação como instrumento regenerador do Estado. A partir da educação, estruturava-se a possibilidade de controle da elite “dominante” e da massa “dominada”. (ALMEIDA, 1998).

As imagens utilizadas no ensino de História nas escolas destinavam-se a formar opiniões, em conformidade com a proposta de repulsa às ideologias contrárias ao governo, como a comunista, por exemplo. Para tanto, o entendimento da imagem como “espelho” do real era reafirmado nas propostas pedagógicas. O governo sugeria o uso de material didático ilustrado e convincente, que valorizasse as ações do Estado, apresentando-o como o condutor da história, responsável pelo progresso representado nas imagens através de registros de manifestações públicas, discursos e comemorações de datas nacionais. Esta ação articulava-se com as propostas do DIP quanto à propaganda política de Vargas e o material produzido para a divulgação dos grandes feitos do Estado.

Atualmente, há nas salas de aula a predominância de estratégias de ensino e aprendizagem expositivas, baseadas essencialmente na palavra. Os professores possuem mais segurança em apresentar o conteúdo da disciplina aos alunos através da leitura de textos verbais, geralmente apresentados pelos livros didáticos, mediada pela explicação oral.

No entanto, existem aqueles que se propõem a utilizar imagens em suas aulas, mas devido às dificuldades no trato com este tipo de linguagem, os professores acabam simplificando o uso da imagem a mera motivação ou ilustração.

Situa-se no final da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, uma ampliação significativa do uso de imagens em sala de aula, período também influenciado pela “revolução documental” provocada pelas propostas da História Nova francesa que estavam chegando ao Brasil. Nas décadas anteriores, o ensino de História estava atrelado a uma perspectiva tradicional da História, em que se buscava a verdade dos fatos por meio do que estava presente nos documentos

oficiais, predominantemente escritos. A historiografia francesa propunha uma diversificação dos temas para a pesquisa histórica, o que exigia dos historiadores um novo olhar sobre variadas formas de representação, como a literatura, os registros iconográficos, pinturas, fotografias, o cinema e a televisão. A indústria editorial dos livros didáticos logo incorporou estas representações às suas obras, atendendo aos debates que estavam ocorrendo no campo das propostas curriculares, sem, no entanto, dar tratamento metodológico aos novos materiais. Os cursos de graduação e pós-graduação em História também incorporaram os novos temas e as novas linguagens aos seus objetos de estudo, oferecendo um aparato teórico para a compreensão e utilização da imagem. Assim, foi desenvolvido paralelamente um número significativo de experiências didáticas que refletiam sobre o uso didático das imagens no processo de construção do conhecimento histórico escolar. Aos poucos, esta discussão tem chegado à prática do ensino de História.

No entanto, o que se percebe hoje, é que para muitos educadores a proliferação de imagens a que as sociedades atuais estão sujeitas consiste numa ameaça, já que os alunos estão cada vez mais familiarizados com elas. As novas gerações nasceram num universo repleto de imagens, com as quais muitos professores não possuem tanta intimidade.

No caso da fotografia, as atividades desenvolvidas no ensino, geralmente se limitam à reunião e exposição das fotos que representam um determinado período da história que está sendo estudado. Pouca, ou nenhuma atenção, é dada às particularidades da linguagem fotográfica, o que pode levar à compreensão pelos alunos de que aquela cena ali representada mostra exatamente como homens e mulheres viviam e como se configuravam as relações sociais e de poder. Constrói-se uma ilusória concepção de verdade histórica.

No entanto, esta concepção já foi superada há muito pela historiografia. O conhecimento histórico deixou de ser visto como um dado pronto e acabado e passou a ser entendido como um conteúdo cultural determinado pela interpretação de um sujeito. Borges (2003), entretanto, considera que esta superação não chegou à sala de aula. A naturalização do conhecimento histórico praticada por décadas no ensino de história instalou-se no inconsciente dos alunos, e é assim que eles procuram aprender.

Knauss (1994) defende uma mudança de perspectiva sobre o fenômeno do conhecimento para que se consiga mudar a visão que os alunos têm

do conhecimento histórico. Segundo o autor, os homens constroem suas compreensões de mundo e tomam seus posicionamentos, enquanto sujeitos históricos, a partir de suas experiências.

[...] toda produção de conhecimento deve ser entendida a partir da relação do sujeito do conhecimento com os objetos do mundo que pretende apreender. O fenômeno do conhecimento, baseado na relação sujeito-objeto, encontra sua resolução na produção de conceitos, aquilo que reúne as diferentes partes (como revela a etimologia da palavra), ou seja, enquanto abstração daquilo que foi investigado (KNAUSS, 1994, p. 1).

Esta relação só pode ocorrer através da pesquisa “rompendo (assim) as obviedades comuns e instaurando níveis de aprofundamento racional da consciência.” (KNAUSS, 1994, p. 2) Considera-se, portanto, que a construção do conhecimento histórico remete à pesquisa histórica, que não se limita ao espaço da academia, mas que engloba todos os níveis do conhecimento.

Neste sentido, Knauss propõe a inserção de documentos nas salas de aula, através de atividades investigativas de pesquisa, na tentativa de superar “a cadeia normatizadora do conhecimento pronto, acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico.” (KNAUSS, 1994, p. 4).

O ensino de história mediado pelo uso da fotografia em sala de aula insere-se nesta perspectiva investigativa, sendo necessário no desenvolvimento do trabalho o conhecimento das particularidades da linguagem fotográfica, o que possibilita a superação de seu status de ilustração, ou seja, confirmação do que está dito nos documentos escritos, assim como, entender que a fotografia não é a realidade em si, mas sua (re)apresentação.

Neste sentido, as imagens devem servir como vetores para o conhecimento sobre a sociedade, e não como objetos de pesquisa em si. Devem atuar no estudo da visualidade desta sociedade, ou seja, do conjunto de imagens apresentadas em vários suportes e assim, possibilitar o conhecimento sobre aspectos do passado e sobre os sentidos atribuídos aos fatos e relações sociais (MENEZES, 2003). Nessa linha de reflexão, Mauad (2007a) afirma que as imagens inseridas no ensino de História instruem e educam, ações que devem ser correlacionadas, porque, ao mesmo tempo em que elas oferecem informações sobre

o passado e tornam visíveis aspectos da cultura material e imaterial das sociedades, também configuram suportes das relações sociais, “simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais.” (MAUAD, 2007a, p. 112).

Para que a instrução e a educação ocorram, é necessário um planejamento didático-pedagógico que apresente questões críticas sobre as características específicas da linguagem fotográfica, não se limitando à análise do conteúdo apresentado, identificar os procedimentos técnicos e estéticos da produção da imagem, promover um diálogo com outras fontes, reconhecer os circuitos sociais e os sujeitos produtores das imagens e estabelecer relações com o contexto histórico de cada época. Assim, será possível ultrapassar os limites visuais da imagem e produzir conhecimento sobre o passado através dela.

No processo de leitura das imagens pelos alunos, é importante que o professor faça a mediação, ou seja, estabeleça uma comunicação entre os alunos e as imagens. O que pode ser conseguido através da organização de um roteiro de leitura e de indagações, como: por que, quando e onde foi produzido o documento, com que objetivo, qual a sua estrutura, que discurso constrói, qual seu destino, de que elementos é composto. Em sua posição de mediador, o professor deve abastecer os alunos de informações e dados, assim como, conduzi-los a problematização. Nesta etapa, o professor deverá levar em consideração o que o aluno já sabe sobre o tema da aula, para que a nova informação ganhe sentido e possa ser um fator de aprendizagem.

Lencastre e Chaves (2003) afirmam que, para que o processo de ensino e aprendizagem através da imagem ocorra sem maiores problemas, diminuindo o risco de más interpretações por parte dos alunos, o professor deve alfabetizá-los visualmente. O termo “alfabetização visual”³⁴ consiste na busca pelo desenvolvimento de “capacidades perceptivo-visuais mediante atividades como a leitura analítica de imagens”. A alfabetização visual tem por objetivo “permitir ao aluno dominar uma linguagem e se servir dela como elemento de comunicação” (LENCASTRE; CHAVES, 2003, p. 2102). Assim, os alunos seriam capazes de aprender o conteúdo da imagem e traduzi-lo em linguagem verbal.

³⁴ Sobre “alfabetização visual” ver CALADO, Isabel. A utilização educativa das imagens”. Portugal: Porto Editora, 1994.

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem não apenas forneceria informações e conhecimentos aos alunos, mas possibilitaria ao educando a aquisição de um conjunto de aptidões para o tratamento daquela informação (CALADO, 1994).

É importante observar que o conteúdo das imagens inseridas no processo de ensino e aprendizagem não são apenas os objetos que compõem a cena retratada, mas igualmente as redes de significados intrínsecos à ela, determinados pelo contexto social, econômico, político e cultural do período de produção, fatores conotativos que interferem nos sentidos de sua mensagem.

A leitura da imagem fotográfica passará pela fase denotativa, na qual ocorre a descrição dos objetos, coisas e pessoas que a compõem, além da localização espacial em que se encontram. Posteriormente, é feita uma leitura conotativa, na qual a imagem será interpretada de acordo com seu contexto histórico de produção, recepção e consumo. Neste sentido, o termo leitura remete não apenas à “decifração”, mas também à “compreensão”. É a leitura compreensiva, que ultrapassa a decifração, que permite a comunicação (CALADO, 1994).

A sistematização da leitura da imagem fotográfica faz com que a atenção do aluno no momento da observação alcance níveis elevados, superiores aos normalmente alcançados, já que se tornou um senso comum a capacidade que as imagens têm de cativar a atenção e tornar as aulas mais atraentes. Estudos de Drapeau (apud LENCASTRE; CHAVES, 2003) afirmam que a apreensão da informação é diretamente proporcional à atenção desenvolvida no momento em que a informação é recebida. Neste sentido, deve ser explorado o potencial cognitivo da imagem fotográfica, aproveitando-se do seu poder de persuasão e presentificação, e servindo-se dela como um meio para a observação atenta, que auxilie no desenvolvimento da memória, da sensibilidade e da imaginação.

Entende-se, portanto, ser indispensável o uso de imagens no ensino de história, não apenas como forma de torná-lo interessante e de motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, porque possibilita a participação dos alunos como investigadores nesse processo, incentivando a reflexão sobre o mundo em que vivem, provocando questionamentos e posicionamentos a partir da produção de uma leitura de mundo.

5 CAPÍTULO IV– O PRIMEIRO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS E A RELAÇÃO COM A CLASSE TRABALHADORA MEDIADO PELA IMAGEM FOTOGRÁFICA NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS

A imagem fotografia é aqui entendida como documento, fonte histórica escolar e recurso metodológico para o ensino de História, que atua como objeto mediador no processo de ensino e aprendizagem, e contribui para a construção e organização do conhecimento histórico escolar, para a elaboração da narrativa histórica e a formação da consciência histórica dos alunos. Seguindo a proposta de averiguar como acontece a organização do conhecimento histórico na estrutura cognitivas dos alunos, mediada pelo uso da imagem fotográfica enquanto fonte histórica, desenvolveu-se um conjunto de aulas sobre o tema “Estado e classe trabalhadora” no primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio de três escolas estaduais, duas do município de Londrina - PR e uma do município de Rolândia – PR.

A partir da escolha do tema, selecionaram-se os documentos históricos para serem utilizados no estudo dele, sendo eles: quatorze fotografias retiradas do acervo digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas; trecho do texto na Carteira de Trabalho pelo Ministro do Trabalho, Alexandre Marcondes Filho; quatro panfletos produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP); um panfleto de propaganda eleitoral do Partido Trabalhista Brasileiro; letra de música de autoria de Wilson Batista.

Apresentam-se considerações sobre as imagens fotográficas do período do primeiro Governo de Getúlio Vargas as quais foram utilizadas como fonte histórica escolar no desenvolvimento da pesquisa, para posterior apresentação dos dados coletados a partir de questionários e atividades propostas aos alunos e análise desses em correspondência ao objetivo da pesquisa.

5.1 FOTOGRAFIAS DO PRIMEIRO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS

Para a pesquisa, foram selecionadas quatorze fotografias produzidas no período que Getúlio Vargas esteve na Presidência do Brasil (1930-1945). A seleção partiu de critérios didático-pedagógicos, ou seja, buscaram-se imagens que fossem exemplares do tema proposto para as aulas, a constituir uma narrativa sobre o período e permitissem o conhecimento sobre a forma como a questão trabalhista foi tratada por Vargas.

As imagens foram produzidas em um período de grandes mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais no país. Uma reflexão cuidadosa sobre os interesses que orientaram suas produções, sobre o contexto histórico em que estão inseridas e sobre o conteúdo informativo que trazem, seguindo os critérios de análise aqui apresentados, contribui para que essas imagens possam ser usadas como vetores investigativos sobre o passado nacional, dentro de um trabalho didático-pedagógico.

As fotografias utilizadas nas atividades com os alunos fazem parte do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, localizado na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, a pesquisa foi realizada no acervo digital da Instituição encontrado na página da Internet www.cpdoc.fgv.br.

Propõe-se, primeiramente, conhecer melhor a lógica de constituição e funcionamento de um acervo, para, então, compreender a forma como CPDOC está organizado, a acessibilidade que oferece aos dados referentes aos documentos, os quais são de grande interesse para que se amplie seu potencial informativo, e também a descrição dos arquivos pessoais aos quais as fotografias fazem parte.

Em seguida, será realizada uma reflexão sobre a função social das fotografias dentro do projeto político-ideológico do Estado. Para tanto, uma atenção especial será dada ao papel desempenhado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) na produção dessas imagens e nos diferentes usos realizados.

5.1.1 O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

A prática de guardar e colecionar objetos, documentos, cartas, fotografias, dentre tantos outros artefatos que fazem parte da vida do homem, está presente em todas as sociedades desde os mais distantes períodos. A preservação de imagens que pudessem constituir uma memória levou à organização de acervos de pinturas, gravuras, fotografias, filmes, que permitiriam não somente reviver realidades passadas, mas também transmitir conhecimentos às gerações seguintes.

Fotografias e filmes, em especial, foram rapidamente integrados aos espaços de pesquisa, devido a suas características de registro “fiel e exato da realidade”, como já foi aqui discutido.

Porém, durante muito tempo, as imagens fotográficas e cinematográficas não receberam a atenção adequada dos pesquisadores e organizadores dos acervos. Seu uso era, sobretudo, instrumental, ou seja, atuavam na documentação dos acervos como forma de controle, catalogação e conservação. Quando integrados ao conjunto que compunha os acervos, o que não ocorria de forma sistemática, mas apenas por estarem juntos aos lotes de documentos textuais e objetos, assumiam uma função complementar em relação aos demais documentos. Situação que, segundo Carvalho e Lima, “contribuiu para a formação de acervos mal documentados, em que muitas vezes lotes inteiros de imagens viram seu potencial como fonte de pesquisa comprometido por não disporem minimamente de identificação.” (CARVALHO; LIMA, 2000, p. 26).

Recentemente, pôde ser percebido um esforço de composição e organização de acervos formados por documentos visuais adequados à demanda por novas fontes de pesquisa no campo da História.

O Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas está inserido neste esforço e vem, desde 1973, preocupando-se em abrigar conjuntos documentais importantes para o conhecimento da história contemporânea do país, além de desenvolver pesquisas históricas nas áreas de Elites Políticas, História Institucional e Pensamento Social Brasileiro, e promover cursos de graduação e pós-graduação. A Instituição possui um extenso acervo de arquivos pessoais de homens públicos do país, que conta com aproximadamente

200 fundos, que totalizam cerca de 1 milhão e 800 mil documentos, como cartas, fotografias, documentos de trabalho, registros de viagens, diários, diplomas, entre outros.³⁵

Os arquivos pessoais possuem características peculiares que devem ser levadas em conta no momento da pesquisa. Segundo a definição encontrada na página do CPDOC na Internet, arquivos pessoais são “conjuntos documentais, de origem privada, acumulados por pessoas físicas e que se relacionam de alguma forma às atividades desenvolvidas e aos interesses cultivados por essas pessoas, ao longo de suas vidas.” No entanto, sua constituição ao longo do tempo é marcada por seleções feitas tanto pelos titulares durante sua vida, que vão escolher os documentos que merecem ser retidos e acumulados, como pelos herdeiros que normalmente são aqueles que disponibilizam o arquivo para as instituições. Essas seleções partem de critérios e interesses pessoais, a princípio, e funcionam como eixo de sentido no processo de constituição do arquivo.

[...] o trabalho com arquivos pessoais tem que levar em conta o caráter arbitrário da configuração de cada um desses conjuntos, dada a independência e variedade das situações em que são gerados e acumulados os diversos documentos que os compõem, além das múltiplas interferências a que estão sujeitos (HEYMANN, 1997, p. 4).

A partir do momento em que o conjunto de documentos é cedido à Instituição, outras seleções e outros interesses atuarão sobre ele. A organização de um arquivo não ocorre sem que se operem exclusões, e ênfases sejam dadas, a partir de critérios subjetivos não padronizados, a objetivar, ordenar e facilitar o acesso dos usuários à documentação.

Visto isto, afasta-se o perigo de compreender os arquivos pessoais como um meio de se conhecer a experiência vivida pelo titular de forma direta, sem mediações. Este tipo de documentação não apresenta uma relação direta com a memória individual do seu titular. Variados tipos de interferências são realizados.

Neste sentido, Carvalho e Lima salientam que para as pesquisas que utilizam as fotografias presentes nos arquivos pessoais como fonte documental é imprescindível o entendimento da “organicidade de seu conjunto.” Justificando esta posição com a seguinte afirmação: “O todo, constituído artificialmente ou por

³⁵ Dados retirados da página da instituição na Internet.

acúmulo, é sempre mais do que simplesmente a soma das partes” (CARVALHO; LIMA, 2000: 21) Ou seja, o conhecimento do processo de constituição do arquivo pessoal, tanto em relação à atuação de seu titular e herdeiros, quanto ao trabalho do profissional que o insere no acervo da instituição, é muito importante para que se possam preencher as possíveis lacunas deixadas pelas perguntas básicas da análise documental: quem? - o que? – quando? – onde? e como?.

Para que se chegue a este conhecimento, é preciso que as fotografias não estejam soltas dentro do acervo, separadas dos demais documentos que o compõem, que são de extrema importância na construção dos sentidos das imagens fotográficas.

Quanto à análise documentária das fotografias a fazer partes dos acervos pessoais, ela promove a identificação dos conteúdos informacionais da imagem e nesse processo, ocorre a “transposição do código imagético para o verbal”, pois uma de suas etapas é a realização de resumos e a determinação dos termos de indexação. O resumo de uma fotografia consiste em “um texto escrito que dê conta de representar a imagem”, e essa tarefa é mediada também por seleções de alguns detalhes em detrimento de outros.

Quando se resume uma fotografia, não apenas se reduz o seu conteúdo imagético em termos da unidade de conteúdo que ela representa, mas se escolhe uma entre várias possibilidades de leitura que uma fotografia permite (a questão da polissemia da imagem) (MANINI, 2002, p. 52-55).

Os termos de indexação são os descritores, palavras-chave que auxiliam na pesquisa, e que também são produtos de seleções.

As legendas ou títulos também resultam da transposição do código imagético para o verbal. Quando existe, pode ter sido dada pelo seu autor, pelo titular do fundo, ou por qualquer pessoa que tenha adquirido a fotografia. Independente da sua origem, ela está relacionada à imagem e busca enfatizar características que a identifique. Como elementos principais que devem compor uma legenda, tem-se: o nome do fotógrafo ou agência, o ano de realização, detalhes técnicos, designação do assunto fotográfico e um comentário geral. Porém, são raras as legendas que trazem todas estas informações que muito podem contribuir para a pesquisa. Deve-se ter em conta, também, que estas informações podem induzir a leitura que é feita da imagem.

A autoria da imagem é um dos principais elementos constitutivos da legenda, no entanto, é também aquele que apresenta maior dificuldade para a identificação. Os pesquisadores Brandão, Lissovsky e Lobo (1987) apresentam como justificativa para essa dificuldade o fato de a maioria das fotografias não ser assinada, aquelas utilizadas pela imprensa raramente tem o nome do fotógrafo, há pouco conhecimento sobre a história da fotografia no Brasil o que dificulta a identificação de quais fotógrafos atuaram em determinados períodos numa cidade, além do fato de que algumas fotografias do acervo do CPDOC foram feitas por familiares ou amadores. Daí o fato de as fotografias utilizadas na pesquisa não possuírem a referência da autoria.

Estas considerações sobre a natureza dos arquivos pessoais e sobre o processo de análise documentária da imagem fotográfica contribuem para a compreensão da organização e funcionamento do CPDOC enquanto Instituição de auxílio à pesquisa no campo da História.

O Programa de Arquivos Pessoais (PAP) do CPDOC reúne quase duas centenas de arquivos de homens públicos, além de alguns arquivos de partidos políticos. Apresentam predominantemente como documentos correspondências oficiais, relatórios, pareceres, discursos, despachos, atos, além dos documentos audiovisuais como fotografias, cartazes, discos e filmes.

Para auxiliar nas pesquisas, o CPDOC oferece um Guia de Arquivos, cuja finalidade é “fornecer uma visão geral sobre cada um dos arquivos que integram seu acervo.” Este guia é formado pelas seguintes informações: dados biográficos do titular, incluindo sua formação acadêmica e as principais atividades exercidas ao longo de sua vida pública, tipos e quantidades de documentos, histórico de sua constituição e análise do conteúdo da documentação.

Alguns arquivos que compõem a Coleção de Documentos Avulsos (CDA) não possuem um guia. São documentos textuais, visuais e sonoros de volume reduzido em relação ao conjunto documental da Instituição.

As imagens que integram esta pesquisa fazem parte dos seguintes arquivos: 3 da Coleção de Documentos Avulsos (CDA), 4 relativas ao arquivo Lindolfo Collor (LC), 2 do arquivo Alexandre Marcondes Filho (AMF), 2 do arquivo Almerinda Farias Gama (AFG), 1 do arquivo Getúlio Vargas (GV), 1 pertencente ao arquivo Valdemar Falcão (VF) e uma sem identificação do arquivo. Optou-se por manter as legendas como se encontram na base de dados do CPDOC, para que os

alunos tivessem acesso às informações dos documentos de uma maneira aproximada aos pesquisadores que acessam o acervo da Instituição.

A base de dados utilizada pelo Centro possui aproximadamente 55% de seu acervo completo. Para a realização de pesquisas oferece buscas por tipo de documento, por assunto, título, autor e data de produção, sendo possível realizar o cruzamento dos dados encontrados, de forma a relacionar os diferentes documentos localizados, permitindo o diálogo entre eles e uma melhor contextualização.

Os alunos foram alertados para o fato de que as fotografias que compõem a base de dados da Instituição disponíveis para a pesquisa passaram por um processo de digitalização, que deve ser levado em conta no momento da análise. As imagens computadorizadas perdem, muitas vezes, informações sobre a história daquele registro. Elementos como “uma dedicatória na imagem ou no verso da foto, um carimbo de jornal com data da possível publicação, um rasgo, um recorte, uma moldura com algum tipo de inscrição, um dado a respeito da técnica empregada naquela imagem” (LACERDA, 1993, p. 46) podem apontar para os possíveis usos e funções ao longo de sua história. Por isso, é preciso fazer uma distinção entre a imagem computadorizada e os próprios originais fotográficos.

Considerando a construção de um arquivo pessoal, tem-se que ela é composta por diversas variáveis, que, quando pensadas juntas, permite um conhecimento maior sobre a multiplicidade de sentidos e usos do conjunto de documentos que compõe o arquivo. Dentre as variáveis, tem-se o autor do registro, a pessoa que acumulou o arquivo, o doador, o profissional que trabalhou na organização e também o pesquisador que realizará um trabalho de construção do discurso histórico a partir dos fragmentos que compõe o arquivo, em que estará presente seu próprio olhar, carregado de experiências individuais, sociais e culturais. (LACERDA, 1993).

Esta breve apresentação do acervo na qual foi realizado o trabalho de localização e seleção das imagens referentes ao primeiro Governo de Getúlio Vargas, que fizeram parte das atividades desenvolvidas com os alunos, contribuiu para que as fontes fotográficas fossem avaliadas em relação ao acervo em que estão inseridas, conseqüentemente, para a identificação de dados técnicos e, principalmente, para uma posterior reflexão sobre seus usos e funções.

5.1.2 Fotografia e Propaganda Política no Primeiro Governo de Getúlio Vargas

Getúlio Vargas subiu ao poder através de um processo “revolucionário” que, para os doutrinadores do Estado Novo, teria sido o único meio capaz de libertar o país da trágica experiência liberal da Primeira República, mas que, como todo movimento que gera mudança, necessitava consolidar suas bases para se manter à frente do Governo brasileiro.

Para tanto, foi articulado um projeto político-ideológico que propunha o reconhecimento do povo brasileiro, de suas necessidades e potencialidades, buscava no passado elementos legitimadores do novo regime, além de defender a organização da sociedade pela via do poder político, ou seja, com o Estado atuando na esfera social, econômica e também cultural.

O conceito de projeto remete a uma “visão prospectiva”, isto é, uma projeção para o futuro, nas palavras de Alfred Schutz, citado por Ciavatta (2000), “uma conduta organizada para atingir finalidades”, neste caso, a legitimação de um regime que, posteriormente, consolidaria seu caráter autoritário. A articulação de interesses e aspirações que configura um projeto ocorre de forma dinâmica e permanente, a partir da reorganização da memória, tanto individual quanto coletiva, na tentativa de lhe atribuir novos sentidos e significados (CIAVATTA, 2000, p. 78).

O Governo Vargas teve, na propaganda política, um dos instrumentos realizador de seu projeto. Capelato (2003), ao estudar a propaganda política e a construção dos imaginários durante o Estado Novo, afirma que:

A propaganda política se vale de idéias e conceitos, mas os transforma em imagens e símbolos; os marcos da cultura são também incorporados ao imaginário, que é transmitido pelos meios de comunicação. A referência básica é a sedução, elemento de ordem emocional de grande eficácia na atração das massas (CAPELATO, 2003, p. 201- 202).

A partir desta concepção, o Governo percebeu a necessidade de elaboração e sistematização de um discurso legitimador, investiu na promoção e divulgação de seus feitos, assim como, na eficácia e abrangência dos canais de difusão, que deveriam absorver “[...] todas as possibilidades oferecidas pelas novas técnicas de persuasão e pelos novos instrumentos utilizados com esse fim em

diversos países do mundo, incluindo-se aí a fotografia.” (COUTO; GITIRANA apud LACERDA, 1994, p. 2).

As imagens fotográficas produzidas pelas agências de propaganda estatal possibilitavam a naturalização das posições sociais de governantes e governados. À medida que representavam esses sujeitos em seus espaços de ação política e social, confirmando a posse do poder político àqueles que detinham os meios de produção do poder simbólico.

Para compreender o conceito de poder simbólico, recorre-se a Pierre Bourdieu (1989). Segundo o autor, ele deve ser procurado onde é menos reconhecido, é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 1989, p. 7). É um poder de construção da realidade, em que diferentes classes lutam para imporem a definição de mundo social que melhor atende aos seus interesses. Isso ocorre através da produção de símbolos, sendo a fotografia um deles, instrumentos de conhecimento e comunicação que promovem a integração social, “[...] enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 9).

No entanto, este poder de construção de uma realidade e de legitimação de um ponto de vista só é exercido se for reconhecido, ou seja, ele “se define numa relação determinada – e por meio dessa – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 14). Na luta pela imposição de uma visão do mundo social, o poder de um agente ou de uma classe se constitui em proporção direta ao reconhecimento que recebe de um grupo. Neste sentido, Bourdieu afirma que:

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, um *fides*, uma *autorictas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe (BOURDIEU, 1989, p. 188).

O “capital político”³⁶ daqueles que chegam ao poder consiste também uma forma de “capital simbólico”³⁷. O homem político retira seu poder sobre o grupo que governa “[...] da fé na representação que ele dá ao grupo e que é uma representação do próprio grupo [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 188). Os governados se identificam com a figura do governante, se sentem representados no poder.

Tanto o capital político quanto o simbólico podem se distinguir entre “capital pessoal” e “capital delegado da autoridade política”. O primeiro é reconhecido na pessoa do político e o segundo é controlado pela Instituição a que o sujeito está ligado. No caso aqui estudado, o Governo de Getúlio Vargas, a forma como o projeto político-ideológico do Estado foi articulado, levou ao crédito, ao reconhecimento do capital político e simbólico na pessoa do Presidente. A propaganda política estatal empreendeu um esforço de valorização da imagem de Getúlio, de forma que se creditasse a ele a autoridade, reconhecimento e confiança da população.

Neste esforço de valorização da figura do Presidente e de exaltação das realizações do Governo, as imagens fotográficas foram de extrema importância. Elas serviram como veículo de propaganda governamental.

Durante os primeiros anos do Governo Vargas não havia uma sistematização da propaganda política, devido à própria constituição de forças políticas do Governo, as disparidades de pensamentos e projetos, que dificultavam a formulação de um projeto propagandístico. Já a partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, a promover a ampliação e fortalecimento da intervenção estatal e a formulação de um projeto político mais coeso, foi possível organizar um projeto propagandístico. O novo Regime precisava de legitimação devido à forma como se instaurou, através de um golpe. Neste sentido, o Estado passou a investir cada vez mais nos Órgãos de propaganda e na difusão de informações por ele controlado. A propaganda política foi vista como um instrumento de manutenção da ordem, capaz, também, de desempenhar uma função educativa e coercitiva junto às massas (LACERDA, 1994).

³⁶ “Reconhecimento social que permite que alguns indivíduos, mais do que outros, sejam aceitos como atores políticos e, portanto, capazes de agir politicamente.” (MIGUEL, 2003, p. 115)

³⁷ Algo que depende da crença depositada por alguém, possui sua eficácia no reconhecimento que recebe. “[...] geralmente chamado de prestígio, reputação, fama, etc [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 134).

As imagens fotográficas produzidas pelo Estado serviam para sacramentar o discurso oficial. Eram tidas como um atestado de veracidade daquilo que era dito e mostravam o Estado em ação ao representarem inaugurações de obras públicas, visitas do presidente, Vargas em contato com o povo, entre outros momentos, como os desfiles em datas comemorativas.

Estes registros não eram feitos ao acaso, seguiam, nas palavras de Mauad, o “código do espetáculo”:

[...] todas as escolhas realizadas na composição da imagem fotográfica produzidas pelos agentes competentes do campo político, desde a escolha da indumentária correta para um determinado evento até a organização do grupo em semicírculo, para fornecer a idéia de unidade e centralização, passam pelo crivo da ideologia que homologa o código (MAUAD, 2007b, p. 125).

O próprio ato de fotografar, como já visto, não é neutro, envolve a organização de uma cena na qual os personagens possuem comportamentos definidos. No caso das fotografias inseridas na propaganda estatal, o registro produzido teria o valor de prova, testemunho fiel da realidade. Em seu uso político, a fotografia deve ser vista pelo receptor como espelho do real, deixando de fora seu processo de produção enquanto mensagem.

Não eram apenas os acontecimentos públicos do poder que mereciam o registro das câmeras, mas também “flagrantes” da vida privada das autoridades políticas. Assim o espaço privado se tornava público, os governados ao conhecerem um pouco da intimidade dos governantes conseguiam se identificar com eles, uma pretensa igualdade se configurava, sustentando a relação estabelecida.

Um dos principais Órgãos do Governo que atuou na produção e difusão destas imagens foi o DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda. Por meio da Agência Nacional, Órgão diretamente ligado ao DIP, foi organizado um arquivo fotográfico, no qual se encontravam as imagens que poderiam ser divulgadas na imprensa nacional e estrangeira. No entanto, às fotografias era atribuído o sentido de atestar a ocorrência do fato ou ilustrar o texto escrito.

A inserção de novas tecnologias na década de 1940 veio alterar este panorama. Dentre os fotógrafos contratados pelo DIP, muitos eram estrangeiros e trouxeram para o país equipamentos mais modernos como as máquinas fotográficas *Leica* de pequeno formato as quais, devido a facilidade de uso e a qualidade das

imagens, logo se tornaram as mais utilizadas pelos profissionais. Nas palavras do fotógrafo Hess³⁸ é possível perceber as novas possibilidades de registro que a máquina oferecia, sendo o principal a introdução da noção de movimento, que gerou uma nova concepção de visualidade.

Este movimento de reportagem com a máquina pequena [...] e o filme mais sensível instituiu esse gênero espontâneo, o fazer qualquer coisa a qualquer hora, de baixo, de cima, com luz fraca, com luz forte [...] (HESS apud LACERDA, 1994, p. 252).

Lacerda define esta nova visualidade, também chamada “Nova Objetividade”³⁹, como o “reconhecimento do caráter mecânico da fotografia”. (LACERDA, 1994, p. 252) Segundo a autora, a utilização de novas técnicas fotográficas, produtos dos recursos técnicos oferecidos pela câmera como cortes, ângulos, luz, foco, entre outros, possibilitou a percepção da construção da imagem enquanto mensagem, que deixa de ser o retrato fiel da realidade.

Para a propaganda política varguista, essas novas possibilidades técnicas contribuíram com o objetivo de registrar e divulgar os feitos do Governo de uma maneira mais objetiva, pois permitiam o registro do poder em atividade, das ações de Vargas junto ao povo, ou junto a outros líderes políticos defendendo os interesses do povo.

Nas imagens que fazem parte da pesquisa, é possível perceber aquilo que foi apontado por Lacerda (1994). Nas fotografias que remetem aos sete primeiros anos de Governo, antes da instauração do Estado Novo, a mensagem fotográfica gira em torno da valorização do trabalho e do trabalhador no contexto de transição de uma economia rural para uma urbana. São retratados os ambientes das fábricas, a grandiosidade das máquinas, os efeitos estéticos do movimento e das formas das engrenagens, a idéia de progresso. Os trabalhadores se confundem com as maquinarias, parecem fazer parte da própria engrenagem, simbolizando uma convivência quase que natural do homem com o progresso industrial. São representadas também as organizações sindicais, seus líderes, e a presença das

³⁸ Erich Hess, fotógrafo contratado pelo DIP para a produção do álbum Obra Getuliana. Depoimento prestado ao CPDOC em 1987.

³⁹ Movimento artístico localizado na Alemanha da década de 1920. Defendia uma arte de forte acento realista, com a recusa das expressões abstratas.

autoridades do Governo em reuniões e Solenidades, numa alusão à tutela estatal sobre os sindicatos.

Já nas imagens posteriores a 1937, a constituição da imagem fotográfica como forma de propaganda política se torna mais visível. São imagens a remeter a aproximação de Getúlio Vargas aos trabalhadores, sendo o presidente retratado como um homem simples, carismático, sempre sorrindo, atencioso com as necessidades da Classe, e que tinha o reconhecimento dos trabalhadores, que enchiam estádios de futebol para ver o desfile em carro aberto do Chefe da nação. Essas imagens foram veiculadas na imprensa, nos panfletos produzidos pelo DIP, e encontram-se em livros didáticos de várias décadas, inclusive nos atuais, em meio a textos que tratam do Populismo.

Para as atividades em sala de aula, buscou-se discutir com os alunos a produção dos significados destas imagens pelo Governo, através do conhecimento dos usos e funções atribuídos. Aliada esta reflexão à análise do contexto histórico do qual as fotografias faziam parte, foi possível utilizá-las como fonte de conhecimento sobre o período, especificamente sobre a relação entre Estado e classe trabalhadora.

5.2 QUESTÕES METODOLÓGICAS E DADOS COLETADOS

A pesquisa foi realizada com 84⁴⁰ alunos, sendo 59 da 8ª Série do Ensino Fundamental e 21 do 3º Ano do Ensino Médio. Os alunos de 8ª Série possuíam de 13 a 16 anos, e os do 3º Ano de 16 a 38 anos. A ampla variação na faixa etária dos alunos do 3º Ano justifica-se por se tratar de turmas do período noturno a atender a alunos que ficaram algum tempo sem estudar e retornaram à escola para concluir sua formação.

A seleção das séries em que foi realizada a pesquisa visou atender os critérios da escolha do tema a ser estudado. Na perspectiva das reflexões sobre a inserção de documentos históricos em atividades pedagógicas em sala de aula,

⁴⁰ Esse número remete ao total de alunos que participaram da pesquisa, independente de terem ou não realizados todas as atividades propostas. Optou-se por não descartar os dados dos alunos que não realizarão todas as atividades, pois se entende que, dentre eles, podem existir idéias significativas para o objetivo da pesquisa de compreender como acontece a organização do conhecimento histórico na estrutura cognitiva do aluno.

optou-se por utilizar as fotografias do primeiro Governo de Getúlio Vargas, visto ser este um período de intensa produção iconográfica, em especial de imagens fotográficas, artefato utilizado pela propaganda ideológica como “prova” legitimadora do discurso oficial.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apontam os temas “trabalho, cultura e poder” como conteúdos estruturantes que devem ser desenvolvidos nas Séries finais do Ensino Fundamental e Médio, o que vem ao encontro da proposta da pesquisa, já que se especificou o tema “trabalho” como objeto de estudo. O fato de serem as Séries finais dos dois níveis da Educação Básica, também contribuiu para o alcance do objetivo dessa análise, porquanto, nesse momento da vida escolar, os alunos possuem uma bagagem cultural mais rica e complexa, possuem experiências de vida em sociedade, vivências familiares e representações de mundo, que são fatores determinantes na construção de significados e na organização do conhecimento em suas estruturas cognitivas, como discutido no capítulo I.

Foram escolhidas duas turmas de cada Série, ou seja, duas turmas de 8ª Série e duas turmas de 3º Ano, para a realização de atividades com documentos diferenciados em cada uma. O que ocorreu da seguinte forma: em uma turma da 8ª Série e uma turma do 3º Ano utilizaram-se as fotografias como fonte histórica, nas segundas turmas de 8ª Série e de 3º Ano foram utilizados os documentos escritos como fonte histórica. Atentando-se para as diferenças de idade dos alunos de cada Série, optou-se por dividi-los em quatro grupos: GRUPO E8ª (8ª Série com utilização de documento escrito), GRUPO F8ª (8ª Série com utilização de documento fotográfico), GRUPO E3º (3º Ano com utilização de documento escrito) e GRUPO F3º (3º Ano com utilização de documento fotográfico). Para a análise dos dados, essa divisão ajudará na percepção da organização do conhecimento histórico em relação ao tipo de documento, assim como, em relação à idade do aluno. Pretende-se refletir sobre a determinação ou não do nível de organização do conhecimento na estrutura cognitiva do aluno pela sua idade.

As aulas foram ministradas em turmas nas quais a pesquisadora não era professora, tendo contado com a colaboração dos professores regentes que disponibilizaram suas aulas para o desenvolvimento da pesquisa. Para não atrapalhar o planejamento anual da disciplina, acordou-se que os encontros aconteceriam no período em que os professores regentes estariam ministrando esse

mesmo conteúdo e também, que uma das atividades consistiria em uma avaliação (ATIVIDADE 1) com atribuição de nota, que valeria para a média bimestral. Sendo assim, os encontros ocorreram nos meses de setembro em uma das turmas de oitava Série, outubro na segunda turma de 8ª Série e novembro nas turmas de 3º Ano, todos do ano de 2008, seguindo o planejamento dos professores.

As 8ª Séries possuíam quatro aulas semanais de 50 minutos, sendo uma por dia. Já os 3º Anos possuíam duas aulas semanais de 45 minutos no mesmo dia, em uma das turmas as aulas eram geminadas e na outra ocorria o intervalo no meio. A disposição das aulas influenciou no trabalho realizado, visto que com aulas geminadas é possível dar uma continuidade maior às discussões propostas sobre os temas. Reconhecida essa condição, organizou-se o trabalho em cada turma da seguinte forma:

1ª aula: apresentação da professora pesquisadora, da proposta da pesquisa e aplicação do questionário socioeconômico juntamente ao instrumento de investigação do conhecimento prévio.

2ª aula: introdução do tema de estudo, análise⁴¹ dos documentos escritos com os alunos dos grupos E8ª e E3º, e das fotografias com os alunos dos grupos F8ª e F23º utilizando como apoio, em todas as turmas, texto didático intitulado “O primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945): as leis trabalhistas de 1930 a 1937” produzido pela professora/pesquisadora (ANEXO A).

3ª aula: análise dos documentos escritos com os alunos dos grupos E8ª e E3º, e das fotografias com os alunos dos grupos F8ª e F3º, utilizando como apoio, em todas as turmas, texto didático intitulado “O Estado Novo (1937-1945): direitos sociais e trabalhistas” produzido pela professora/pesquisadora (ANEXO B).

4ª aula: realização da ATIVIDADE 1 (ANEXO C), foram respondidas questões sobre o tema das aulas relacionadas ao documento utilizado por cada grupo.

5ª aula: realização da ATIVIDADE 2 (ANEXO D), foram respondidas questões anteriormente aplicadas no instrumento de investigação do conhecimento prévio por todos os grupos.

⁴¹ Nesse momento, as análises foram realizadas de forma oral. Os alunos foram questionados pela professora/mediadora sobre os dados dos documentos e das mensagens que continham a partir do contexto histórico de sua produção. O debate foi direcionado por questões que serão apresentadas a seguir.

A seguir, é apresentada uma tabela⁴² com a quantidade de alunos que realizaram cada atividade, para que se possa visualizar a quantidade do material coletado para análise, no sentido de complementar o mapeamento qualitativo dos dados:

Tabela 1 – Dados quantitativos da amostra dos sujeitos por grupo.

GRUPO	QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO E INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO	ATIVIDADE 01	ATIVIDADE 02
E1	29	25	23
F1	29	30	24
E2	10	14	12
F2	11	15	15
TOTAL	79	84	74

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Entendida a organização da pesquisa, parte-se para a análise do questionário socioeconômico para melhor traçar o perfil dos alunos participantes.

5.2.1 As Escolas e os Sujeitos Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com 84 alunos de quatro turmas, sendo duas do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio. As turmas de 8ª Série do

⁴² Nessa tabela pode-se verificar a quantidade de alunos que realizaram cada atividade, no entanto, não oferece informações sobre a quantidade de alunos que realizaram todas as atividades, considerando-se que este critério não foi utilizado para a seleção das amostras, ou seja, para a análise dos dados não foram descartadas as produções dos alunos que não realizaram o total das 3 atividades propostas (Questionário socioeconômico e instrumento de investigação do conhecimento prévio, Atividade 1 e Atividade 2). Optou-se por não descartar os dados dos alunos que não realizarão todas as atividades, pois, entende-se que dentre eles podem existir idéias significativas para o objetivo da pesquisa de compreender como acontece a organização do conhecimento histórico na estrutura cognitiva do aluno.

Ensino Fundamental pertenciam a escolas localizadas na cidade de Londrina – Paraná. O município, localizado a 379km da capital Curitiba, na região norte do Estado do Paraná em uma área de 1.651km². Segundo dados do IBGE/Censo2000 possui população aproximada de 447.065 habitantes. O município conta com 66 escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e 50 escolas públicas estaduais que oferecem Ensino Médio, que atendem, respectivamente, a 31.614 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 17.473 alunos matriculados no Ensino Médio.⁴³ As turmas de 3º Ano pertenciam a uma escola do município de Rolândia – Paraná. A cidade fica na região metropolitana de Londrina, 40 km as separam, e dista 393 km de Curitiba. Possui 49.410 habitantes⁴⁴, 5 escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, que atendem a 3.603 alunos matriculados e 3 escolas públicas estaduais de Ensino Médio que atendem a 2.213 alunos matriculados⁴⁵.

Foram selecionadas duas escolas para a aplicação da pesquisa nas turmas de 8ª Série, o Colégio Estadual Carlos de Almeida e o Colégio Estadual Hugo Simas e uma escola para o desenvolvimento da pesquisa nas turmas de 3º Ano, o Colégio Estadual Presidente Kennedy. O C. E. Carlos de Almeida, localizado no Conjunto Habitacional Lindóia, região periférica de Londrina, contava em 2008 com 1.148 alunos matriculados, distribuídos em 34 turmas funcionando no período matutino, vespertino e noturno. Nas Séries finais (5ª a 8ª Série) do Ensino Fundamental estavam matriculados 738 alunos, e no Ensino Médio 410 alunos. A escola contava com quatro turmas de 8ª Série, com uma média de 33 alunos por sala, todas no período matutino⁴⁶.

O C.E. Hugo Simas, localizado no centro da cidade de Londrina, em 2008 contava com 1.671 alunos matriculados, distribuídos em 55 turmas funcionando no período matutino, vespertino e noturno. Do total de alunos 154 estavam matriculados nas Séries iniciais (1ª a 4ª Série) do Ensino Fundamental, 658 nas Séries finais (5ª a 8ª Séries) do Ensino Fundamental, 764 no Ensino Médio e 95 nos centros de atendimento aos alunos com necessidades especiais. A escola

⁴³ Dados do site oficial IBGE. Acessado em 11/01/2010. Fonte: Resultado da Amostra do Censo Demográfico 2000 – Malha municipal digital do Brasil em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

⁴⁴ Dados IBGE/Censo 2000.

⁴⁵ Dados do site oficial do IBGE. Acessado em 11/01/2010. Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional 2008.

⁴⁶ Dados retirados do site do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Acessado em 11/01/2010. Fonte: Replica – SAE. Data: 12/12/2008.

contava com quatro turmas de 8ª Série que atendiam a 178 alunos matriculados, todas no período matutino⁴⁷.

O C.E. Presidente Kennedy, localizado no centro da cidade de Rolândia, em 2008 contava com 1.211 alunos matriculados, sendo 37 turmas funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Neste ano, havia 775 alunos matriculados nas Séries finais do Ensino Fundamental e 436 no Ensino Médio, sendo que 88 eram alunos de quatro turmas do 3º Ano. Os alunos participantes da pesquisa estavam matriculados em duas turmas do período noturno.

Sobre o espaço físico destinado ao trabalho pedagógico, o C.E. Carlos de Almeida possui 16 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório que atendia às Disciplinas de Química, Física e Biologia, pouco utilizado; um laboratório de informática utilizado principalmente pelos professores e uma quadra poliesportiva sem cobertura. O C.E. Hugo Simas possui 22 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de Química, Física e Biologia, 1 laboratório de informática e 1 quadra poliesportiva com cobertura. Por fim, o C.E. Presidente Kennedy conta com 15 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática e 1 quadra poliesportiva coberta.

O gráfico abaixo mostra os índices de rendimento escolar e movimentação dos alunos em cada Colégio. Optou-se por essa forma de apresentação para possibilitar uma comparação entre as escolas, que será considerada no momento da análise dos dados por grupo.

⁴⁷ Dados retirados do site do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Acessado em 11/01/2010. Fonte: Replica – SAE. Data: 12/12/2008.

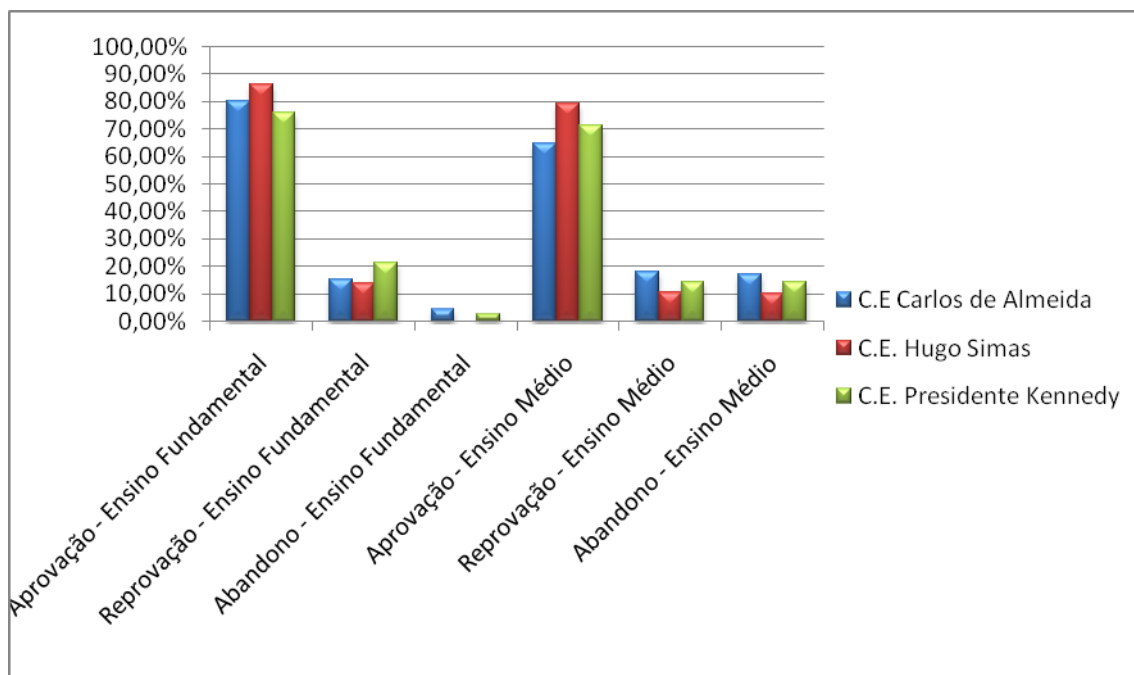


Gráfico 1 – Índice de rendimento escolar e movimentação de alunos. Dados: Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Fonte: SERE/ABC.

O gráfico mostra que os índices de rendimento escolar do C. E Hugo Simas são melhores em relação aos outros Colégios, chamando atenção o índice de abandono escolar no Ensino Fundamental que naquele ano foi zero, enquanto no C. E. Carlos de Almeida aproximou-se a 5% e no C. E. Presidente Keneddy a 3%. Já no Ensino Médio, os três Colégios apresentaram elevados índices de abandono, sendo o índice do C. E. Carlos de Almeida ainda superior. Este Colégio apresenta aumento no índice de reprovação no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, situação inversa aos outros dois, em que o índice diminui, sendo, no entanto, considerados elevados em todos os casos. Como hipóteses que expliquem os índices de reprovação sugerem-se: ausência da família no acompanhamento escolar, comportamentos de indisciplina, elevado número de faltas, poucas horas dedicadas aos estudos, dentre outros. Em relação à diferença entre os índices de abandono do Ensino Fundamental e Médio, acredita-se que a dificuldade para conciliar trabalho e estudo pode ser uma das causas, já que o número de alunos do Ensino Médio que trabalham é consideravelmente superior aos do Ensino Fundamental.

Pode-se traçar, também, uma comparação entre os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada escola. Este indicador foi criado pelo Governo Federal para medir a qualidade das escolas públicas do país, e reúne dois conceitos: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades de federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O C.E Presidente Kennedy apresentou os piores índices dos três Colégios. Teve o resultado de 3.4000 no IDEB 2007, ficando abaixo da média do municipal de 3.900 e estadual de 4.000. C.E Carlos de Almeida apresentou resultado de 3.600 no IDEB 2007, ficando abaixo da média do município de Londrina que, assim como em Rolândia, foi de 3.900 e do Estado do Paraná. O C.E Hugo Simas foi o único dentre os três que apresentou resultados superiores a média municipal e estadual, com 4.400⁴⁸.

As diferenças nos índices de rendimento escolar e movimentação de alunos e nos resultados do IDEB dos três Colégios serão consideradas no momento da apresentação do perfil dos alunos por grupo.

No entanto, antes se considera importante pensar as políticas públicas voltadas para a organização do ensino nos dois níveis nos quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos. No nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) oferecem as referências metodológicas e critérios para a seleção e organização dos conhecimentos tidos como importantes para a formação do aluno. O documento afirma ser objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental a construção da noção de identidade, propiciando o estabelecimento da relação entre identidades individuais, sociais e coletivas, e a formação da cidadania, a partir da reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio. Para tanto, entende que a seleção dos conteúdos a serem ministrados deve fornecer aos alunos a formação de um “repertório intelectual e cultural” que permita o estabelecimento de identidades e diferenças com outros indivíduos e grupos. Para as Séries finais do Ensino Fundamental os conteúdos seguem a

⁴⁸ Dados retirados do site do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Acessado em 11/01/2010. Fontes: SAEB e Censo Escolar.

proposta de trabalho com eixos temáticos, sendo que neste nível o tema História das Organizações Populacionais deve direcionar o trabalho pedagógico. Assim, ao final do Ensino Fundamental o aluno deverá reconhecer algumas semelhanças e diferenças entre sua localidade e os espaços de outras coletividades, reconhecer os laços de identidade, assim como as diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, e também reconhecer as mudanças, diferenças e permanências no modo de vida das populações.

Destacam-se para o interesse desta pesquisa as considerações que o documento traz sobre o trabalho com fontes em sala de aula. Ao afirmar que o professor deve promover situações de aprendizagem nas quais o aluno seja sujeito da construção do conhecimento, propõe-se o desenvolvimento de procedimentos próximos aos da pesquisa histórica. O texto ressalta a perspectiva do documento histórico enquanto construção humana que registra “fragmentos das complexas relações coletivas” e que devem ser estudados “tanto em sua dimensão material, como na sua dimensão abstrata e simbólica” (BRASIL, 1998). As imagens fotográficas recebem um certo destaque nesse sentido, evidencia-se sua configuração enquanto representação da realidade que não deve ser tomada como a realidade em si para evitar conclusões equivocadas. Para tanto, aspectos técnicos, estéticos e culturais de seu momento de produção devem ser considerados em um trabalho didático-pedagógico. Para os PCNs o uso de documento em sala de aula contribui para a formação de sujeitos críticos, com atitudes questionadoras e formador de opinião.

Para o Ensino Médio, o documento traz os conteúdos organizados por áreas, sendo a Disciplina de História situada na área de Ciências Humanas e Tecnologias. Propõe-se para este nível a ampliação e aprofundamento de conceitos introduzidos no Ensino Fundamental, contribuindo para a construção da identidade e a formação da cidadania. O trabalho com documentos históricos em sala de aula é reafirmado, enfatizando a ampliação e consolidação da noção de tempo histórico, entendido como objeto de cultura e de criação das sociedades em diferentes momentos e espaços.

As escolas públicas estaduais do Paraná utilizam como referência para o Planejamento Curricular as Diretrizes Curriculares Estaduais, documento que começou a ser escrito em 2003 a partir de encontros realizados pela equipe do Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria Estadual de Educação

(SEED), em que professores das Disciplinas eram chamados para contribuir com a construção de uma proposta de ação que servisse de orientação para o ensino das Disciplinas que compõem as matrizes curriculares das escolas estaduais do Paraná. A partir de uma crítica aos PCNs que desde o final de década de 1990 era utilizado como referência para a organização curricular da Rede Pública Estadual, afirmando-se que nesse documento uma visão “presentista” da História foi privilegiada, pois ressaltava que o conhecimento deveria ter relação com a vivência do educando, sem, no entanto, contextualizar os períodos históricos estudados, as Diretrizes Curriculares da Disciplina de História propôs a organização do conteúdo do currículo para o ensino de História a partir da referência dos Conteúdos Estruturantes, entendidos como “conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos” (PARANÁ, 2008, p. 45). São eles: Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais.

A perspectiva apresentada sobre as relações de trabalho e de poder vão ao encontro da reflexão apresentada neste trabalho, estruturada a partir da revisão do conceito de classes sociais proposta por Thompson, que introduz a noção de experiência histórica para a compreensão da formação da consciência de classe, assim como da inserção do conceito de cultura política para pensar as relações de poder intrínsecas às relações de trabalho. Para as Diretrizes, essa perspectiva possibilitará aos alunos entender que as relações de trabalho foram construídas no processo histórico e que as relações de poder são exercidas nas diversas instâncias sócio-históricas, como o mundo do trabalho, as políticas públicas e as instituições, como escola, igreja e família, presentes, portanto, em seu cotidiano.

O estudo das relações entre classe trabalhadora e o Governo de Getúlio Vargas atendeu às orientações contidas no documental estadual, que, além das considerações sobre os conteúdos estruturantes, propõe também a utilização de diversos tipos de fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem.

Após traçar um panorama sobre as escolas nas quais a pesquisa foi desenvolvida e as políticas públicas que orientam o ensino de História nessas instituições, objetiva-se conhecer o universo socioeconômico e cultural dos sujeitos participantes. Para tanto, serão analisadas suas respostas às dezoito questões propostas no questionário socioeconômico aplicado pela professora/pesquisadora. Este questionário foi formulado com o intuito de conhecer os alunos a partir de seu

desenvolvimento no cotidiano escolar, assim como para levantar indícios sobre a relação dos sujeitos com o conhecimento histórico.

Partiu-se da perspectiva defendida por Schmidt (2002) de que conhecer o sujeito escolar não se limita a considerar o aluno como “subalterno da situação escolar”, mas sim, entendê-lo como “sujeitos cotidianos”, “[...] que vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade [...]” (EDWARD apud SCHMIDT, 2002, p. 186), e “sujeitos sociais”, pois o sujeito “[...] constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo. (EDWARD apud SCHMIDT, 2002, p. 186)”. Assim foi possível compreender que os alunos possuem um modo de vida próprio, são heterogêneos entre si, mesmo pertencendo ao mesmo grupo social, e que a construção de suas identidades atende ao estilo de vida difundido pela mídia, principalmente através das imagens entre outros, tais como a família, religião e o meio social.

A seguir, apresentam-se os perfis de cada grupo a que os alunos foram divididos. Lembrando que a pesquisa desenvolveu-se em quatro turmas, sendo duas de 8ª Série do Ensino Fundamental e duas do 3º Ano do Ensino Médio, e os grupos foram definidos a partir do tipo de documento utilizado em cada Série.

5.2.1.1 O perfil dos alunos do grupo E8ª.

Neste grupo, 25 alunos responderam ao questionário (ANEXO E). 18 deles eram mulheres e 7 eram homens. A idade variava de 13 a 18 anos, sendo que havia 1 aluno com 13 anos, 21 com 14 anos, 2 com 15 anos e 1 com 18 anos e eram todos moradores da cidade de Londrina.

Para poder traçar possíveis relações entre o conhecimento dos estudantes e seu universo socioeconômico e cultural, foram feitas questões sobre nível de instrução dos pais, renda familiar e costumes. Dois alunos responderam que trabalhavam um em restaurante e outro era funcionário de um lava-a-jato. Em relação a escolaridade dos pais, 1 mãe e 3 pais completaram o Ensino Fundamental, e 5 de cada não haviam terminado o Ensino Fundamental. Com Ensino Médio completo eram 5 mães e 2 pais, e incompleto 3 mães e 1 pai. Que terminaram o

ensino superior eram 3 mães e 2 pais, e com superior incompleto 1 mãe e 1 pai. Dez alunos responderam que não sabiam a escolaridade do pai e sete não sabiam a da mãe.

A faixa de renda familiar neste grupo foi de 1 a 7 salários mínimos nacionais (R\$ 415,00 na época), 6 alunos assinalaram 1 salário mínimo, 17 assinalaram de 2 a 4 salários mínimos e 2 alunos assinalaram de 5 a 7 salários mínimos.

Quando questionados sobre a escola que freqüentaram no Ensino Fundamental, 22 alunos responderam todo em escola da Rede pública de ensino, e 3 alunos afirmaram ter freqüentado a maior parte na escola pública, ou seja, também estudaram em escolas particulares.

Para conhecer seus hábitos culturais, os alunos foram questionados sobre as formas de ocupação de seu tempo livre, que eles deveriam enumerar de maneira decrescente, da maior ocupação para a menor. A alternativa que foi assinalada como primeiro lugar na ocupação foi a Internet, depois a TV, em seguida a música, em 4º lugar a religião, em 5º o cinema, depois a leitura de revistas, em 7º lugar a prática de esportes, em 8º leitura de livros extra-escolares, seguida da leitura de jornais, em 10º passeios em bares ou boates e a menos assinalada foi a opção “outra”, na qual eles deveriam especificar qual era a atividade. Dois alunos afirmaram que ocupavam seu tempo livre na casa de amigos, 1 estudando, outro fazendo curso e um dormindo.

Importante verificar que o acesso a Internet é a atividade que os alunos mais realizam, porém, dos 25 alunos deste grupo, apenas 12 possuem computador em casa e desses, 10 com acesso à Internet. Portanto, acredita-se que muitos alunos freqüentam “lan houses” em suas horas livres.

A partir destes dados, pode-se afirmar em linhas gerais que o aluno representante deste grupo tem as seguintes características: é do sexo feminino, possui 14 anos, reside na cidade de Londrina, não trabalha, os pais não concluíram o Ensino Fundamental, sua família situa-se numa faixa de renda de 2 a 4 salários mínimos, realizaram seus estudos do Ensino Fundamental em escola pública e ocupam seu tempo livre acessando à Internet em casa ou em “lan houses”.

As últimas perguntas do questionário sobre o perfil do aluno foram relacionadas às suas idéias acerca da História e sua Disciplina. Para a primeira questão “O que significa História para você?”, 11 alunos responderam que a História é o estudo sobre o passado e 9 afirmaram que é o próprio passado, ou seja, os fatos

ocorridos e as pessoas que viveram em anos, décadas e séculos anteriores. Quatro alunos especificaram que a História estuda os fatos e pessoas que marcaram um país ou uma sociedade, e um aluno disse que tudo é História. Pelas respostas dos alunos percebe-se que há uma confusão entre a História enquanto passado, a História enquanto ciência que estuda o passado, e também a História como Disciplina escolar, e ainda, que para os alunos o conhecimento sobre o passado é fragmentado, apenas fatos selecionados são estudados, por serem considerados “mais importantes”.

Questionados sobre como percebem a História em seu cotidiano, em 11 respostas foram citadas as conversas com pessoas “mais velhas”, que possuem mais experiência, vivenciaram alguns fatos que hoje podem contar. Os meios de comunicação, jornais, revistas, TV, Internet, também foram muito citados. Dois alunos afirmaram que só vêem a História em suas aulas na escola e outros dois afirmaram que percebem a História o tempo todo, pois tudo o que fazem hoje “depois de algum tempo também pode virar história” (Thais G.)⁴⁹. As mudanças tecnológicas e na organização das cidades foram citadas por três alunos, que afirmaram que podem “perceber as diferenças entre o que tinha antigamente e o que tem hoje” (Analia A.).

Em seguida, os alunos foram questionados sobre a disciplina de História. Em quase todas as respostas utilizaram adjetivos como bom, legal, ótima, importante, interessantes para qualificar a disciplina. Poucos apresentaram alguma argumentação sobre o porquê de gostarem da disciplina, alguns alunos afirmaram que ela ensina sobre o passado e ajuda a entender por que “as coisas são assim hoje” (Isabeli D.). Uma aluna afirmou que a disciplina de História é importante porque ensina sobre a cultura de outros lugares e a história do país e assim é vista como “um passaporte para a vida profissional e pessoal” (Nathalie S.).

A questão seguinte pedia que os alunos elencassem as formas que eles consideram mais agradáveis de aprender História. Sete alunos afirmaram ser a explicação do professor, dentre eles três complementaram com a realização de exercícios, pesquisas e leitura do livro didático. Estas respostas indicam que os alunos ainda estão vinculados às formas mais tradicionais de ensino. Também foram

⁴⁹ No decorrer desse trabalho citamos as respostas dadas pelos alunos dos grupos E8^a, F8^a, E3^o e F3^o para as diferentes atividades propostas, exatamente como os alunos as realizaram; não foi realizada correção gramatical.

citadas, porém, com menor frequência, as visitas a museus e lugares históricos, as imagens como fotografias, desenhos e filmes.

Além de considerarem a explicação do professor mais agradável, os alunos também a consideram a forma mais confiável de aprender História. Treze deles assim responderam, e 6 afirmaram que os livros utilizados nas aulas também são confiáveis. Para 4 alunos os filmes mostram o que realmente aconteceu no passado, assim como as imagens que ajuda “a descrever o que aprenderam” (Camila S.). Dois alunos afirmaram que os documentos históricos são os mais confiáveis, já que possibilitam “comprovar o que aconteceu” (Salana P.). Nestas respostas percebe-se que os alunos acreditam que seja possível saber a “verdade” sobre os fatos e que a História que aprendem na escola condiz com essa verdade, remetendo à idéia de uma única explicação histórica, ou seja, apenas uma versão pode ser correta.

Por fim, foi solicitado que os alunos descrevessem suas aulas de História. De forma geral, os alunos afirmaram que são feitas leituras dos livros didáticos, depois a professora explica o conteúdo e, por fim, eles resolvem os exercícios do próprio livro. Em quase todas as respostas alguma adjetivação foi colocada, alguns afirmaram que as aulas são calmas, outro que tem muita bagunça, outros ainda que a professora ensina bem. Nove alunos deram respostas que não condiziam com o que foi proposto na questão, alguns responderam apenas “legais”, outros que são divertidas, 4 alunos responderam os dias da semana que tinham aula de História. Nessas respostas percebem-se as estratégias de escape analisadas por Lima (2007) em sua tese sobre a relação entre a língua escrita e a consciência histórica nas produções de alunos da 5ª Série do Ensino Fundamental. Baseada em Capello (1997), a autora identificou cinco tipos de escape:

1. “Ausente”: o aluno ignora a atividade proposta e elabora um texto completamente independente.
2. “Enroladores”: o aluno procura “ludibriar” o leitor com “saídas curiosas e criativas”.
3. “Desviantes”: aqueles que se preocupam apenas com a contextualização da situação sem, de fato, enfrentá-la.
4. “Formais-ocos”: produzem formas vazias de conteúdo.
5. “Desistentes”: que se recusam a entregar a tarefa (LIMA, 2007, p. 104).

As produções dos alunos acima citadas, podem ser enquadradas nas categorias “ausente”, aqueles que responderam os dias da semana, e “formais-

ocos”, pois ao qualificar as aulas com adjetivos, os alunos mantiveram uma aproximação com o solicitado na questão, no entanto, não expressam uma argumentação com conteúdo estruturado.

Lima ressalta que os mecanismos de escape utilizados pelos alunos podem estar relacionados com dificuldades de compreensão da atividade. Um fator a ser considerado, então, é que os alunos podem não ter entendido o significado de “descrever” no enunciado da questão, e por isso, acabaram por qualificar as aulas, e que tenham confundido “como ocorrem” com “quando ocorrem”.

Em síntese, os alunos do grupo E8^a entendem que a História é o estudo sobre o passado e poucos estabelecem uma relação entre passado, presente e futuro, no sentido da formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001). Em seu cotidiano, percebem a História através de conversas com pessoas mais velhas, que possuem mais experiência e conhecimento sobre o passado. Em relação à Disciplina de História, os alunos a consideram importante sem, no entanto, explicar o porquê. Para eles é mais agradável e também mais confiável aprender com a explicação dos professores que segundo a descrição dos alunos, ocorre juntamente à leitura do Livro Didático e à resolução de exercícios, remetendo a um modelo tradicional de ensino.

5.2.1.2 O perfil dos alunos do grupo F8^a.

Ao todo foram 29 alunos que responderam ao questionário nesse grupo. Deste total, 12 são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Quanto a idade, são 3 alunos com 13 anos, 15 alunos com 14 anos, 7 com 15 anos e 4 já haviam completado 16 anos. Todos os alunos residiam na cidade de Londrina.

Verificou-se que 25 alunos não trabalhavam, e dos 4 que afirmaram trabalhar apenas um respondeu em qual atividade, sendo esta: vendedor. Quanto ao grau de escolaridade dos pais, um pai e uma mãe possuem o Ensino Fundamental completo, 11 pais e 8 mães possuem o Ensino Fundamental incompleto, 4 pais e o mesmo número de mães possuem o Ensino Médio completo, 2 pais e três mães possuem o Ensino Médio incompleto, 2 pais e 2 mães possuem formação no ensino

superior e três mães não concluíram o ensino superior. Nove alunos não souberam responder a escolaridade do pai e 8 não souberam a da mãe.

A faixa de renda das famílias dos alunos varia de um salário mínimo nacional a 7 salários mínimos: 5 se situam numa faixa de renda de até um salário mínimo, 19 de 2 a 4 salários mínimos e 4 de 5 a sete salários mínimos. Apenas um aluno não respondeu a esta questão.

Todos os alunos que responderam ao questionário estudaram por todo o Ensino Fundamental em escolas da Rede pública.

Questionados sobre a forma como ocupavam seu tempo fora da escola, as respostas desenharam o seguinte quadro: a Internet ocupa o primeiro lugar, em segundo vem a música, seguida da TV, em quarto lugar ficaram as atividades esportivas, em quinto a religião, em sexto cinema, em sétimo leitura de livros extra-escolares, na oitava posição ficaram os bares e boates, seguidos pela leitura de revistas e em décimo lugar a leitura de jornais. Alguns alunos assinalaram em décimo primeiro lugar a opção outras atividades, e as descreveram como: um aluno Projeto Viva a Vida, 3 o trabalho, um festas, um cuidar da sobrinha, dois alunos jogar vídeo-game, um jogar no computador e um ir a casa da tia.

Considerando que o uso da Internet ocupa o primeiro lugar no tempo livre dos alunos, verificou-se que 21 alunos possuíam computador em casa e 8 não. Dos 21 que possuíam, 17 tinham acesso à Internet e 4 não.

A partir destes dados, pode-se afirmar em linhas gerais que o aluno representante deste grupo tem as seguintes características: é do sexo masculino, possui 14 anos, reside na cidade de Londrina, não trabalha, os pais não concluíram o Ensino Fundamental, sua família situa-se numa faixa de renda de 2 a 4 salários mínimos, realizaram seus estudos do Ensino Fundamental em escola pública e ocupam seu tempo livre acessando à Internet em suas casas.

As últimas perguntas do questionário sobre o perfil do aluno foram relacionadas às idéias dos alunos acerca da História e sua disciplina. O entendimento da História enquanto meio de conhecer o passado é o mais presente nas respostas à questão “O que significa História para você?”, 19 alunos responderam dessa forma, alguns deles complementaram afirmando que, além de conhecer o passado, a História ajuda a entender o presente e saber o que fazer no futuro, no sentido de os acontecimentos passados servirem de exemplo, como pode ser visto na seguinte resposta: “conhecer o passado e as coisas que atingiram o

mundo em determinadas épocas, os erros e acertos de outras pessoas, ter como exemplo e, hoje e no futuro, fazer diferente” (Adrielle F.). A concepção de História enquanto disciplina escolar também marca as respostas, que trazem termos como matéria, estudo, ensino e aprendizagem. A maioria das afirmações mostram uma imagem de passado distante do aluno, numa escala mais ampla, como fatos que marcaram um país ou o mundo, apenas 2 alunos afirmaram que a História estuda o “meu passado”, sugerindo um entendimento de que são, também, sujeitos históricos.

Questionados sobre como percebiam a História em seu cotidiano, os alunos elencaram lugares considerados históricos, como museus, prédios antigos e monumentos, assim como os meios de comunicação mais utilizados por eles, como a TV, rádio, Internet, jornais e revistas. Afirmaram, ainda, que na própria família adquirem conhecimento sobre a História, em conversas com seus avôs e lembranças de fatos passados. A escola também foi citada, fazendo referência às aulas de História. Um aluno afirmou que “a modernização da sociedade e inovações tecnológicas” (Adrielle F.) ajudam na percepção da História em seu cotidiano. Em perspectiva oposta, outro aluno disse que a história está “nos objetos inventados no passado” (Vitor B.). Um aluno disse que vê a História nos “cafezais e plantações de milho” (Marcos J.). A Bíblia, fotos e filmes foram citados duas vezes cada, e um aluno disse que a história está em todos os lugares, faz parte da vida. (Bob Dylan P.)

Para a pergunta “A disciplina de História proposta pela escola é para você:”, como para os alunos a distinção entre História e sua disciplina escolar não está clara e como eles explicaram o que entendem por História na primeira questão proposta, suas respostas nessa questão se limitaram, quase que exclusivamente, a qualificá-la como boa, legal, interessantes, importante, fácil. Alguns alunos complementaram suas respostas, uma afirmou que a disciplina de História ajuda a “viver a realidade do passado” (Adriana P.), outra disse que irá utilizá-la na faculdade, e, ainda, que o que aprende na escola ajuda a entender como seus avós “sofreram e viveram” (Caroline V.), um aluno afirmou que a disciplina é “o estudo da História” (Gilmar J.) expressando, talvez, uma distinção entre ambas, mas que não está bem definida.

Como formas agradáveis de aprender História, 20 alunos citaram os filmes, 9 as fotografias, 6 os livros, 4 preferem a explicação do professor, 3 optaram por brincadeiras sobre o conteúdo, visitas a lugares históricos, textos no quadro, teatro, e conversas entre alunos e professores foram citados duas vezes cada.

Mencionaram, ainda, as músicas, linguagem clara e dinâmica, palestras, trabalhos, cartazes, exposições, resolução de atividades, a TV e conversas com os avós. Já em relação às formas mais confiáveis, a explicação dos professores e os livros foram citados 7 vezes cada, e mais 2 alunos especificaram o livro didático. Percebe-se que os alunos confiam no professor, pois, ele “estudou a História, [...] se formou em História” (Vitor B.). Acredita-se que os alunos que afirmaram serem os livros os mais confiáveis estavam se referindo ao livro didático, já que estão acostumados a utilizá-los em suas aulas. Os vídeos e as fotografias também estão presentes em muitas respostas, 5 e 4 respectivamente. Os alunos entendem que eles trazem informações que ajudam a conhecer a “verdade” sobre o passado. Quatro alunos afirmaram que as conversas com outras pessoas que viveram os fatos estudados são confiáveis, pois eles podem relatar como aconteceu. Foram ainda citados as palestras, visitas à museus, exposições, imagens, pesquisas, Internet, revistas e a escola. Um aluno respondeu “não existe” (Cleberson E.), contudo não explicou por que pensa assim.

Para a questão que solicitava que descrevessem suas aulas de História, os alunos afirmaram que, com frequência, o conteúdo é passado no quadro negro em forma de texto, depois a professora explica e tira as possíveis dúvidas, e, então, seleciona alguns exercícios do livro didático para responderem no caderno. Dois alunos citaram apresentações de vídeos, porém não descreveram se ocorre um momento de reflexão sobre o que assistiram. Em quase todas as respostas alguma adjetivação foi colocada, alguns afirmaram que as aulas são calmas, outro que tem muita bagunça, 13 alunos deram respostas que não condiziam com o que foi proposto na questão, alguns responderam apenas “legais”, outros “ocorrem bem”, um aluno disse “eu acho muito bom” (Fabio C.), e outro “muito bem com a minha professora”. Nessas respostas percebem-se mais uma vez as estratégias de escape analisadas por Lima (2007)

As produções dos alunos acima citadas, podem ser enquadradas na categoria “formais-occos”, pois mantêm uma aproximação com o solicitado na questão, sem estruturarem uma argumentação.

Em linhas gerais, o grupo F8^a concebe a História como um meio de conhecer o passado, compreender o presente e planejar o futuro, e essa concepção está marcada por uma consciência histórica do tipo exemplar, na qual o passado serve de exemplo para as ações do presente e futuro, oferece “regras gerais” de

orientação temporal (RÜSEN, 2001). Os lugares históricos e os meios de comunicação são, para os alunos, as principais formas de perceber a história em seus cotidianos. Em relação ao estudo da História na escola, os alunos o consideram de fácil aprendizagem, e afirmam que a apresentação de filmes é a forma mais agradável de estudar. No entanto, consideram a explicação do professor e os livros, principalmente os didáticos utilizados em sala de aula, como os mais confiáveis para obter informações sobre o passado. Afirmaram, ainda, que suas aulas de História ocorrem de forma bem “tradicional”, com textos copiados do quadro negro, a explicação do conteúdo pelo professor e realização de atividades do livro didático no caderno.

5.2.1.3 Perfil dos alunos do grupo E3°

Este grupo é composto por 10 alunos que responderam ao questionário, sendo 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A faixa etária varia de 16 a 21 anos: 1 aluno com 16 anos, 2 com 17 anos, 4 com 18 anos, 2 com 20 anos e 1 com 21 anos. Todos residentes na cidade de Rolândia.

Verificamos que apenas um aluno não trabalhava, e dos 9 que afirmaram trabalhar, 2 não indicaram em qual atividade, 2 eram auxiliar de produção, 1 trabalhava em supermercado, 1 era caixa, 1 garçoneiro, 1 auxiliar geral e 1 trabalhava em metalúrgica. Quanto à escolaridade dos pais, 2 alunos não souberam responder o grau de escolaridade da mãe e 1 não soube responder em relação ao pai. Nenhum aluno respondeu que seus pais tinham até o Ensino Fundamental completo, assim como até o Ensino Médio completo, 4 mães e 2 pais não completaram o Ensino Fundamental, 2 mães e 5 pais possuem o Ensino Médio incompleto, 1 mãe e 1 pai possuem formação superior e o mesmo número de mães e pais não concluíram o ensino Superior.

A faixa de renda das famílias varia de 1 a 7 salários mínimos nacionais: 2 famílias com até 1 salário mínimo nacional, 7 de 2 a 4 salários e 1 de 5 a 7 salários mínimos.

Questionados sobre onde estudaram durante o Ensino Fundamental, dos 10 alunos apenas um respondeu a maior parte em Rede pública de ensino, e os

outros estudaram apenas na Rede pública. Quanto ao Ensino Médio todos estudaram na Rede pública de ensino.

Em relação aos seus hábitos culturais, os alunos foram questionados sobre a ocupação do tempo livre, devendo enumerar de forma decrescente as atividades que tinham por costume realizar. A opção mais assinalada com o número 1, ou seja, a que mais ocupava o tempo livre deles foi “outra”, na qual eles deveriam descrever qual era a atividade, cinco a descreveram como namorar, e 1 aluno afirmou ser jogar vídeo game. Em segundo lugar ficou assistir TV, em terceiro ouvir música, seguida de acessar à Internet, em quinto lugar praticar esportes, em sexto assuntos ligados a religião, em sétimo ir a bares e boates, em oitavo ler jornais, seguida de ler revistas, em décimo ler livros extra-escolares e por último ir ao cinema.

Dos 10 alunos deste grupo, 4 possuem computador em casa, todos com acesso a Internet, os outros 6 não possuem computador.

Em síntese, pode-se descrever o aluno representante deste grupo como: do sexo masculino, com 18 anos, residente em Rolândia, trabalha, sua mãe não terminou o Ensino Fundamental e seu pai possui o Ensino Médio incompleto, sua família possui renda mensal de 2 a 4 salário mínimos nacionais, realizou seu estudo do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e ocupam seu tempo livre namorando e lê muito pouco.

As questões relativas às idéias dos alunos acerca da História e sua Disciplina mostram que para eles, de forma geral, a História significa relatos de fatos importantes na vida dos nossos antepassados. Das respostas obtidas 3 afirmavam que a História estuda a vida dos nossos antepassados, 4 a relacionaram com fatos marcantes no Brasil e no mundo, um falou sobre o cotidiano das sociedades, e outra sobre fatos culturais, políticos e “sobre violência”, e uma resposta remeteu ao estudo da origem dos países.

Questionados sobre como percebem a História em seu cotidiano, muitos alunos não sabem o que significa a palavra cotidiano, necessitando da ajuda da professora/pesquisadora. Em 4 respostas encontra-se a referência à família, afirmando que em conversas com seus familiares ficam sabendo de coisas do passado, um aluno falou sobre filmes e imagens antigas, um sobre lugares da cidade que remetem ao passado, um sobre as mudanças e o crescimento das pessoas, e um aluno falou que tudo que se faz é uma história.

Em relação à disciplina de História, apareceram em muitas respostas os adjetivos boa e interessante. Para os alunos, a disciplina ajuda a entender o mundo, a “origem das coisas”, um aluno afirmou ser “uma boa preparação para o vestibular”, e outro a relacionou ao conhecimento da cultura do Brasil desde séculos atrás. Perguntados sobre quais eram as formas mais agradáveis de aprender História, 7 alunos fizeram referências à filmes, 2 falaram das imagens, 4 afirmaram ser as histórias contadas por familiares mais velhos, 3 optaram pela leitura, 3 mencionaram a explicação do professor e 2 citaram os debates entre alunos promovidos pelo professor. Nota-se uma preferência pelo uso de outras linguagens, como filmes e imagens, para sair da forma tradicional de aprender história. Já em relação às formas mais confiáveis de aprender História a resposta que mais apareceu foi através da leitura de livros, principalmente os livros didáticos, a explicação do professor também foi muito mencionada, sendo justificada pelo fato de o professor ser uma pessoa “que fez aula para aquilo” e “formada na matéria”. Os filmes também foram citados, chamando a atenção umas das respostas que dizia que o filme era mais confiável, pois “mostra o real” e os textos podem ser um “emissor de uma mentira”. Ainda apareceram respostas como programa da TV, debates e histórias contadas por familiares.

Para a questão que solicitava que descrevessem suas aulas de História muitos alunos acabaram por avaliar o professor: afirmaram aprender muito com ele e classificou sua explicação como “ótima”. Aqueles que descreveram as aulas mencionaram, em sua maioria, a realização de debates entre grupos de alunos promovidos pelo professor, que consistia em leitura do texto do livro didático, elaboração de questões que eram trocadas entre os grupos e respondidas numa forma de competição. Afirmaram, também, assistir a filmes e realizar exercícios sobre a matéria.

As respostas aqui apresentadas indicam que os alunos consideram a História um relato de fatos marcantes na vida de seus antepassados, e que está ligada à passagem do tempo. Dessa forma, as informações obtidas dentro da própria família são para eles a maior expressão da história em seus cotidianos. O grupo E3° entende que a disciplina de História serve para ajudá-los a compreender o mundo em que vivem, o que remete à idéia de que acontecimentos passados têm influência no tempo presente. Por fim, percebe-se que para este grupo é possível conhecer a verdade sobre os fatos do passado, concepção presente nas respostas sobre as

formas mais confiáveis de aprender história, em que mais uma vez aparecem os relatos dos familiares.

O entendimento de que os relatos das pessoas “mais velhas” ajudam a conhecer os acontecimentos do passado e que esta é uma forma confiável de aprender História, também foi verificado por Lee (2006) em sua pesquisa com alunos do Reino Unido. Ao questionar como os professores devem trabalhar os conteúdos históricos para desenvolver nos alunos a percepção de uma “estrutura histórica útil⁵⁰”, diagnosticou que a concepção que os alunos têm da história era pautada na busca pela verdade, sendo o passado algo permanente e que, portanto, só aceita uma descrição. Para os alunos a história só é confiável quando baseada na experiência, e são as pessoas “mais velhas”, que vivenciaram os fatos aquelas que podem descrevê-los com mais precisão.

Essa percepção também está presente nas idéias dos alunos do grupo F3°, expostas a seguir.

5.2.1.4 Perfil do grupo F3°

Neste grupo, 11 alunos responderam ao questionário. Foram 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A faixa etária dos alunos é a que possui maior variação entre todos os grupos, sendo dos 16 aos 38 anos: 1 aluno com 16 anos, 3 com 17 anos, 2 com 18 anos, 1 aluno com 19 anos e o mesmo número para as idades 20, 24, 27 e 38 anos. Do total 8 alunos trabalhavam e 3 não. Entre as profissões foram citadas: vigilante, mecânico hidráulico, mecânico industrial, servente, estampilha, sonoplasta e auxiliar de serviços gerais. Apenas um aluno não respondeu. Todos os alunos residiam em Rolândia.

Perguntados sobre a escolaridade dos pais, um aluno não soube responder em relação ao pai, e 2 em relação à mãe. Nenhum aluno assinalou a opção de Ensino Fundamental completo, assim como de Ensino Médio completo, já

⁵⁰ Para Lee (2006) o ensino de História deve permitir que o aluno elabore e transforme sua “estrutura histórica utilizável”. Essa estrutura deve ser o “ponto de vista geral dos padrões de mudança em longo prazo”, para que o aluno compreenda os fatos passados com pertencentes a um processo, a história da humanidade, e que, enquanto sujeitos históricos, entendam os significados dessas fatos para sua própria história. (LEE, 2006, p. 146).

2 pais e 4 mães não concluíram o Ensino Fundamental, 5 pais e 2 mães não concluíram o Ensino Médio, um pai e uma mãe possuem ensino Superior completo e o mesmo número de pai e mãe não concluíram o ensino superior.

A renda familiar dos alunos varia de 1 a 10 salários mínimos: 1 aluno possui renda familiar de até 1 salário mínimo, 8 de 2 a 4 salários, 1 de 5 a 7 salários e 1 assinalou de 8 a 10 salários mínimos.

Em relações aos estudos do Ensino Fundamental todos estudaram apenas na Rede pública de ensino. Já no Ensino Médio um aluno estudou a maior parte na Rede pública, 9 estudaram todos os anos em escolas públicas e um não respondeu.

Para a questão sobre as atividades que realizavam no tempo livre, na ordem decrescente (da mais praticada para a menos), em primeiro lugar ficou assistir TV, em segundo acessar a Internet, seguida por ouvir música, depois assuntos relacionados à religião, em quinto lugar ficou a prática de esportes, em sexto ir a bares e boates, em sétimo ir ao cinema, em oitavo, nono e décimo ficaram a leitura de jornal, revistas e livros extra-escolares, respectivamente, e por último a opção “outra”, sendo que apenas um aluno dos que a assinalaram citou a atividade (frequentar o Grupo Vicentinos).

Assim como no grupo E3°, os alunos deste grupo também acessam bastante a Internet, no entanto, 6 deles não possuem computador em casa, dos 5 que possuem, 4 têm acesso a Internet e 1 não.

Em linhas gerais, o aluno representante deste grupo é do sexo masculino, tem 17 anos, trabalho, reside em Rolândia, seu pai não completou o Ensino Médio e sua mãe o Ensino Fundamental, a renda mensal de sua família é de 2 a 4 salários mínimos, estudou tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio em escola pública, ocupa a maior parte do seu tempo livre assistindo TV e também lê muito pouco.

Para as perguntas referentes à História as respostas remeteram à idéia de conhecimento sobre o passado, sobre os fatos que “mais marcaram a vida dos antepassados”. A concepção da História enquanto disciplina está fortemente presente nas afirmações dos alunos, já que 4 deles usaram termos como matéria, conteúdo, estudo. Um aluno respondeu que a História apresenta os “fatos decorrentes das ações humanas e naturais”, fazendo alusão ao objeto de estudo da história, que é o homem.

Em relação à percepção da História no cotidiano, os alunos, em sua maioria, afirmaram que percebem através das histórias que outras pessoas, principalmente familiares, contam sobre o passado. 2 alunos disseram que percebem a História em tudo, pois “tudo é história”. Apareceram, ainda, respostas como: objetos antigos, imagens, leituras, na Internet, na TV e em datas comemorativas. Um aluno apresentou uma resposta que fugiu da proposta da questão, afirmou que “ela (a história) mim tras muita alegria no meu dia a dia”. Este tipo de construção pode ser entendido com um mecanismo de escape, como identificou Lima (2007). Dentre os 5 tipos apresentados por Lima (“ausente”, “enrolador”, “desviante”, “formais oco” e “desistente”), a frase acima citada enquadra-se no tipo “formal-oco”, caracterizado como uma produção com formas vazias de conteúdo, o texto não condiz com o que foi solicitado, no entanto mantém-se minimamente dentro do assunto.

Questionados sobre a disciplina de História a maioria dos alunos iniciou suas respostas com adjetivações como: boa, importante, gostosa de estudar e legal. Ao desenvolverem seus argumentos, afirmaram que a disciplina ensina sobre o passado que “reflete no presente”, trata dos fatos “que modificaram o andamento das coisas”, e que ajuda a falar com “os familiares mais velhos”. Um aluno afirmou que a disciplina é uma “perca de tempo”, pois não usaria em seu trabalho nem em sua vida⁵¹, outro afirmou que é importante porque “precisamos dela para ficarmos mais inteligentes”.

Como formas agradáveis de aprender História, os alunos citaram: filmes, fotografias, objetos, ensinamentos dos “mais velhos”, leituras, debates, com a explicação de um bom professor, que não seja “um ditador”. Um aluno não respondeu a esta questão. Já em relação às formas mais confiáveis a explicação do professor apareceu em várias respostas, associada à justificativa de que ele estudou para poder ensinar, e ainda que “por ele vou poder saber a mais pura verdade”, o livro didático também possui grande credibilidade entre os alunos, que citaram também as conversas com pessoas “mais velhas”. Um aluno afirmou que a pesquisa é a forma mais confiável, e citou a investigação, o uso de materiais específicos, talvez ele quisesse dizer fontes, e comparações, como uma forma de conhecimento.

⁵¹ As respostas dessa aluna nas primeiras atividades foram em tom de brincadeira, demonstrando que ela não queria participar da pesquisa, no entanto, ela não se recusou abertamente. No entanto, no decorrer da pesquisa a aluna teve uma mudança de comportamento e realizou as atividades propostas com mais seriedade.

Outro aluno afirmou não saber, pois existem diversas fontes, “umas que não estavam lá para saber se os fatos realmente ocorreram”. (Junior A.)

Ao descreverem suas aulas de história os alunos afirmaram que a maior parte é oral, através de debates e comentários de filmes, porém sem abrir mão da “parte convencional”, que seriam os livros didáticos e cadernos. Mais uma vez um aluno apresentou uma resposta que destoou das demais: afirmou que a forma como as aulas ocorrem é “aprendendo um pouco aqui e esquecendo outro ali”. Fica a dúvida se o aluno não estava entendendo a proposta das questões ou se, de certa forma, sua resposta remete aos mecanismos de apreensão e retenção que permeia o processo de ensino e aprendizagem, visto que muito do que é ensinado não se fixa na estrutura cognitiva do aluno, levando ao esquecimento.

Para o grupo F3°, a História consiste num relato sobre acontecimentos importantes do passado, que podem ser conhecidos através do que as pessoas “mais velhas” contam, numa concepção de experiência vivida. A disciplina de História é a forma de estudar estes fatos para compreender o mundo em que vivem, e as aulas de História ocorrem, principalmente, com explicações orais do professor e debates entre os alunos. Eles entendem que as diferentes linguagens tornam o ensino de História mais agradável, no entanto, confiam mais na explicação do professor para saberem a verdade dos fatos.

5.2.1.5 Semelhanças e diferenças entre os grupos

Tendo em vista que o perfil dos alunos pode influenciar o desenvolvimento e os resultados das atividades propostas sobre “O primeiro Governo de Getúlio Vargas e relação com a classe trabalhadora (1930-1945)”, apresentam-se gráficos e quadros comparativos que permitem visualizar algumas diferenças e semelhanças entre os grupos. As comparações serão feitas, primeiramente, entre os grupos da mesma série. Posteriormente, entre os grupos de séries diferentes, mas que utilizaram o mesmo documento para o estudo do tema, para que se possa pensar a relação entre idade e construção do conhecimento histórico.

Os grupos E8^a e F8^a apresentam uma pequena variação em relação ao número de alunos que responderam ao questionário, sendo 25 no grupo E8^a e 29 no grupo F8^a. Em relação à faixa etária, como se pode observar no gráfico abaixo, o grupo E8^a apresenta uma variação maior, de 13 a 18 anos, no entanto, a quantidade de alunos com 14 anos (idade correspondente à 8^a Série do Ensino Fundamental) é maior.

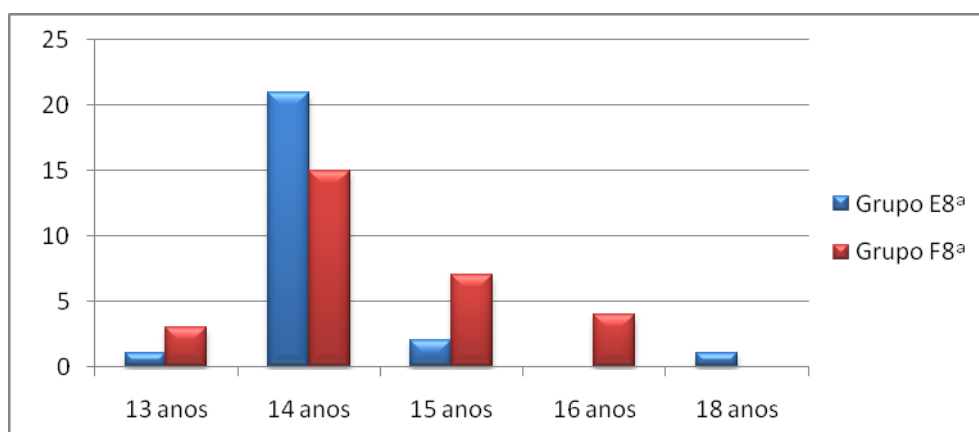


Gráfico 2 – Diferenças na faixa etária dos grupo E8^a e F8^a.
Fonte: Dados originários da pesquisa.

As semelhanças e diferenças nos perfis socioeconômicos dos grupos serão apresentadas em forma de quadro:

PERGUNTA	GRUPO E8 ^a	GRUPO F8 ^a
Sexo	18 mulheres 7 homens	12 mulheres 17 homens
Trabalho	2 alunos trabalham	4 alunos trabalham
Grau de escolaridade do pai	Fundamental completo – 3 pais Fundamental incompleto – 5 Médio completo – 2 Médio incompleto – 1 Superior completo – 2 Superior incompleto – 2 Não sabe – 10 alunos	Fundamental completo – 1 pai Fundamental incompleto – 11 Médio Completo – 4 Médio incompleto – 2 Superior completo – 2 Superior incompleto – 0 Não sabe – 9 alunos
Grau de escolaridade da mãe	Fundamental completo – 1 mãe Fundamental incompleto – 4 Médio completo – 5 Médio incompleto – 3 Superior completo – 3 Superior incompleto – 1 Não sabe – 7 alunos	Fundamental completo – 1 mãe Fundamental incompleto – 5 Médio completo – 4 Médio incompleto – 3 Superior completo – 2 Superior incompleto – 3 Não sabe – 8 alunos
Renda familiar	Até 1 salário mínimo – 6 alunos De 2 a 4 salários mínimos – 17 De 5 a 7 salários mínimos – 2 De 8 a 10 salários mínimos – 0 Mais de 10 salários mínimos - 0	Até 1 salário mínimo- 5 aluno De 2 a 4 salários mínimos- 19 De 5 a 7 salários mínimos – 4 De 8 a 10 salários mínimos – 0 Mais de 10 salários mínimos - 0
Possui computador em casa	12 alunos possuem.	21 alunos possuem.
Com acesso a Internet	10 alunos possuem.	17 alunos possuem.
Em que escola estudou no Ensino Fundamental?	22 alunos estudaram todo em escola pública. 3 alunos estudaram a maior parte em escola pública.	29 alunos estudaram todo em escola pública.
Atividades com que ocupam o tempo livre	1º lugar – Internet 2º lugar – TV 3º lugar – Música 4º lugar – Religião 5º lugar – Cinema 6º lugar – Leitura de revistas 7º lugar – Esporte 8º lugar – Leitura de livros extra-escolares 9º lugar – Leitura de jornais 10º lugar – Bares e Boates 11º lugar – Outro (Casa de amigos – 2 alunos, estudar, curso, dormir – 1 aluno cada.)	1º lugar – Internet 2º lugar – Música 3º lugar – TV 4º lugar – Esporte 5º lugar – Religião 6º lugar – Cinema 7º lugar – Leitura de livros extra-escolares. 8º lugar – Bares e Boates 9º lugar – Leitura de Revista 10º lugar – Leitura de jornais 11º lugar – Outra (Trabalhar – 3 alunos, Video-game – 2 alunos, jogos no computador, casa de parentes, festas – 1 aluno cada)

Quadro 1 – Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E8^a e F8^a.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

A primeira diferença percebida é que a quantidade de homens e mulheres nos dois grupos é inversa, enquanto no grupo E8ª a maioria é mulher no grupo F8ª a maioria é homem. O número de alunos que possuem computador em casa também marca uma diferença entre os grupos. No grupo E8ª, 48% possuem computador, já no grupo F8ª a porcentagem sobe para 72%. No entanto, os alunos com computador e acesso à Internet em casa é proporcionalmente maior no Grupo E8ª.

O quadro mostra que a faixa de renda salarial mensal dos alunos é semelhante nos dois grupos, assim como a ocupação do tempo fora da escola, já que a maioria dos alunos dos dois grupos afirmou que nesse tempo acessam a Internet, assistem TV e ouvem músicas. Outra semelhança é o fato destes alunos lerem pouco, já que a leitura de livros, revistas e jornais foram pouco assinaladas nos dois grupos.

A seguir, apresentam-se as idéias dos alunos acerca da História:

PERGUNTA	GRUPO E8ª	GRUPO F8ª
O que significa História para você?	18 alunos responderam que é o estudo sobre o passado. 4 alunos responderam que são os acontecimentos do passado. 3 alunos responderam que são os acontecimentos mais importantes do passado. 1 aluno respondeu que é o estudo sobre o passado para entender o presente.	10 alunos responderam que é o estudo sobre o passado. 9 alunos responderam que é o estudo do passado, para entender o presente e pensar no futuro. 3 alunos responderam que é a história dos seus antepassados. 2 alunos responderam que significa aprender sobre o passado deles. 1 aluno respondeu que é o conhecimento da cultura do Brasil 1 aluno respondeu que é aprender sobre a evolução do tempo.
Como você percebe a História em seu cotidiano?	11 alunos responderam em conversas com outras pessoas. 7 citaram algum meio de comunicação em suas respostas. 3 afirmaram que tudo que fazem hoje daqui a algum tempo será história. 2 responderam nas mudanças que acontecem com o passar do tempo.	7 alunos citaram algum meio de comunicação em suas respostas. 5 alunos responderam em conversas com outras pessoas. 4 responderam nas aulas de História. 3 alunos responderam em filmes e fotografias. 3 responderam nos lugares históricos. 1 respondeu nas inovações tecnológicas. 1 respondeu em objetos antigos.

<p>A Disciplina de História proposta pela escola é para você:</p>	<p>11 alunos apenas a qualificaram como boa, interessantes, importante e bem explicada.</p> <p>7 afirmaram que a Disciplina ajuda a aprender sobre o passado.</p> <p>1 respondeu que ensina sobre as pessoas mais importantes.</p> <p>1 respondeu que ensina sobre as culturas diferentes de vários países.</p>	<p>15 alunos apenas a qualificaram como boa, legal, importante, interessante.</p> <p>6 alunos responderam que ajuda a saber sobre o passado.</p> <p>2 responderam que ensina sobre os acontecimentos mais importantes do passado.</p> <p>1 respondeu que ensina sobre como os avós viviam e sofriam.</p> <p>1 respondeu que ajuda a conhecer a história do Brasil.</p>
<p>Quais formas de aprender História são mais agradáveis para você?</p>	<p>10 alunos responderam a explicação da professora.</p> <p>8 citaram os filmes/vídeos.</p> <p>6 citaram imagens/desenhos/fotografias.</p> <p>4 citaram visitas à lugares históricos.</p> <p>2 citaram a TV.</p> <p>Foram ainda citados: leitura do Livro Didático, resolução de exercícios e trabalhos.</p>	<p>19 alunos citaram os filmes/vídeos em suas respostas.</p> <p>8 citaram a explicação do professor.</p> <p>8 citaram a fotografia.</p> <p>4 os livros.</p> <p>2 citaram visitas à lugares históricos</p> <p>2 citaram o teatro.</p> <p>Foram ainda citados: músicas, palestras, exposições e resolução de exercícios.</p>
<p>Quais formas de aprender História são mais confiáveis para você?</p>	<p>13 alunos confiam na explicação do professor.</p> <p>6 confiam nos Livros Didáticos.</p> <p>4 responderam os filmes</p> <p>4 responderam as imagens/fotografias.</p> <p>4 responderam as visitas à lugares históricos.</p> <p>2 responderam os documentos.</p>	<p>8 alunos confiam no Livro Didático.</p> <p>7 alunos confiam na explicação do professor.</p> <p>6 confiam nas imagens/fotografias.</p> <p>5 confiam nos vídeos/filmes.</p> <p>2 confiam nos relatos de pessoas mais velhas.</p> <p>1 aluno afirmou não existir uma forma confiável.</p> <p>Foram ainda citados: palestras, visitas a lugares históricos, revistas de história, exposições.</p>
<p>Descreva como ocorrem suas aulas de História.</p>	<p>9 alunos afirmaram que o conteúdo é passado no quadro, depois a professora explica e eles realizam atividades do Livro Didático.</p> <p>4 alunos responderam os dias da semana que têm aula de história.</p>	<p>8 alunos afirmaram que o conteúdo é passado no quadro, depois a professora explica e eles realizam as atividades do Livro Didático.</p>

Quadro 2 – Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E8^a e F8^a.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

O quadro mostra que, de forma geral, os dois grupos entendem que a história é o estudo do passado, no entanto, no grupo F8^a, 9 alunos fizeram a relação entre passado, presente e futuro, na perspectiva da consciência histórica exemplar, e no grupo E8^a apenas um aluno apresentou essa concepção. Outra diferença é que no grupo E8^a aparece uma maior distinção entre a história enquanto fatos passados e a História enquanto disciplina que estuda o passado.

Em relação à percepção da História no cotidiano, os dois grupos se assemelham, porquanto a maioria dos alunos citou os meios de comunicação e as conversas com outras pessoas, geralmente pessoas mais velhas. Os grupos são semelhantes também no entendimento que possuem sobre a disciplina de História, que além de ser boa, interessante ou importante como afirmaram, ajuda a conhecer o passado. Percebe-se que para os dois grupos o passado é algo distante deles, já que em suas respostas o passado é visto como fatos importantes do país ou do mundo.

As formas mais agradáveis de aprender História diferem um pouco entre os grupos. No grupo E8^a, 10 alunos responderam a explicação do professor, enquanto no grupo F8^a a preferência ficou com os filmes/vídeos. Já as formas mais confiáveis são mais próximas nos dois grupos, sendo as mais citadas a explicação do professor e o livro didático. Destaca-se que no grupo E8^a dois alunos citaram os documentos históricos, justificando que eles podem comprovar o que aconteceu. E no grupo F8^a um aluno afirmou que não existe uma forma confiável, porém não justificou sua posição.

A mesma análise comparativa foi realizada com os grupos E3^o e F3^o. Destacam-se as principais semelhanças e diferenças.

Os grupos E3^o e F3^o possuem praticamente o mesmo número de alunos que responderam ao questionário socioeconômico, sendo 10 e 11 alunos respectivamente. O gráfico abaixo apresenta os dados referentes à faixa etária dos alunos, que indicam a principal diferença entre eles, a amplitude das faixas e, ainda, que o desnível na relação idade/série é maior no grupo F3^o.

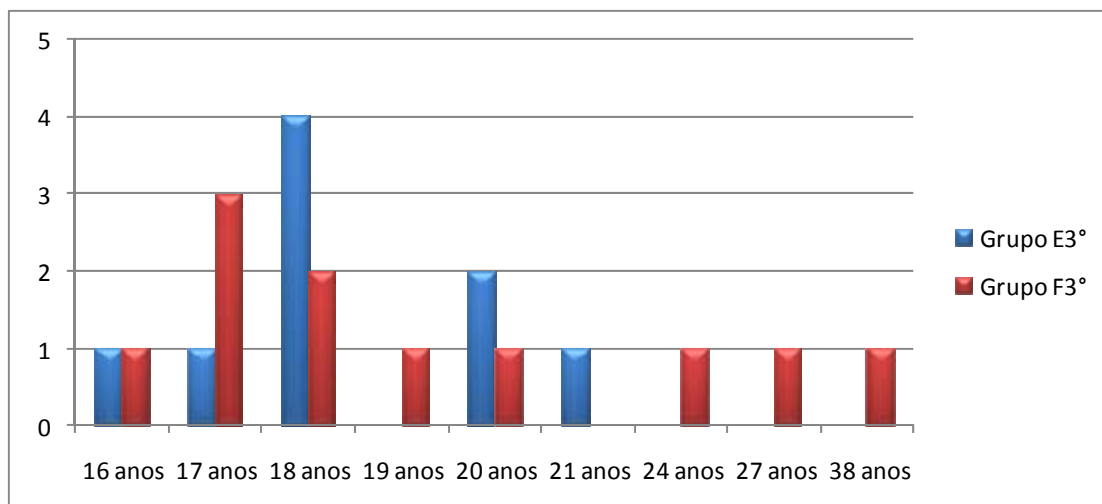


Gráfico 3 – Diferenças na faixa etária dos grupos E3° e F3°.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Percebe-se que a faixa etária do grupo F3° é maior que a do grupo E3°, o que indica, também, que há mais alunos nesse grupo com idade superior a 17 anos, idade padrão para alunos do 3° Ano do Ensino Médio.

O quadro abaixo permite a constatação de outras semelhanças e diferenças entre os grupos:

PERGUNTA	GRUPO E3°	GRUPO F3°
Sexo	4 mulheres 6 homens	5 mulheres 6 homens
Trabalho	9 alunos trabalham	8 alunos trabalham
Grau de escolaridade do pai	Fundamental completo – 0 pais Fundamental incompleto – 2 Médio completo – 0 Médio incompleto – 5 Superior completo – 1 Superior incompleto – 1 Não sabe – 1 aluno	Fundamental completo – 0 pais Fundamental incompleto – 8 Médio Completo – 1 Médio incompleto – 1 Superior completo – 0 Superior incompleto – 0 Não sabe – 1 aluno
Grau de escolaridade da mãe	Fundamental completo – 0 mães Fundamental incompleto – 4 Médio completo – 0 Médio incompleto – 1 Superior completo – 1 Superior incompleto – 1 Não sabe – 2 alunos	Fundamental completo – 1 Fundamental incompleto – 8 Médio completo – 0 Médio incompleto – 1 Superior completo – 1 Superior incompleto – 0 Não sabe – 0
Renda familiar	Até 1 salário mínimo – 2 alunos De 2 a 4 salários mínimos – 7 De 5 a 7 salários mínimos – 1 De 8 a 10 salários mínimos – 0 Mais de 10 salários mínimos - 0	Até 1 salário mínimo- 1 aluno De 2 a 4 salários mínimos- 8 De 5 a 7 salários mínimos – 1 De 8 a 10 salários mínimos – 1 Mais de 10 salários mínimos - 0
Possui computador em casa	4 alunos possuem.	5 alunos possuem.
Com acesso a Internet	4 alunos possuem.	4 alunos possuem.
Em que escola estudou no Ensino Fundamental?	9 alunos estudaram todo em escola pública. 1 aluno estudou a maior parte em escola pública.	10 alunos estudaram todo em escola pública. 1 aluno estudou todo em escola particular.
Em que escola estudou no Ensino Médio?	10 alunos estudaram todo em escola pública.	10 alunos estudaram todo em escola pública. 1 aluno estudou a maior parte em escola pública.
Atividades com que ocupam o tempo livre	1º lugar – Outra (namorar – 5 alunos, vídeo-game -1 aluno) 2º lugar – TV 3º lugar – Música 4º lugar – Internet 5º lugar – Esporte 6º lugar – Religião 7º lugar – Bares e Boates 8º lugar – Leitura de Jornal 9º lugar – Leitura de Revista 10º lugar – Leitura de livros extra-escolares. 11º lugar - Cinema	1º lugar – TV 2º lugar – Internet 3º lugar – Música 4º lugar – Religião 5º lugar – Esporte 6º lugar – Bares e Boates 7º lugar – Cinema 8º lugar – Leitura de Jornal 9º lugar – Leitura de Revista 10º lugar – Leitura de livros extra-escolares. 11º lugar – Outra (Grupo Vicentinos – 1 aluno)

Quadro 3 – Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E3° e F3°.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

As principais semelhanças entre os grupos podem ser observadas no quadro acima. A proporção entre homens e mulheres nos dois grupos é muito próxima, assim como o número de alunos que trabalham.

A faixa de renda familiar mensal da maioria dos alunos nos dois grupos é a mesma, no entanto, no grupo F3°, ela varia de 1 a 10 salários mínimos e no grupo E3° de 1 a 7 salários. O número de alunos que possuem computador em casa é proporcionalmente o mesmo nos dois grupos, sendo que no E3° todos que possuem computador têm acesso à Internet, já no F3° um aluno possui computador, mas não o acesso à Internet.

Quanto aos estudos dos Ensinos Fundamental e Médio, no grupo E3° os alunos estudaram todo ou a maior parte na escola pública, e no grupo F3° um aluno estudou todo o Ensino Fundamental na escola particular e maior parte do Ensino Médio também. Voltando aos questionários, verificou-se que este aluno é o mesmo que possui a maior renda familiar.

Uma diferença que os grupos apresentaram é a forma como ocupam seu tempo livre. No grupo E3° a opção mais assinalada foi “Outra” que eles deveriam descrever. A maioria afirmou que ocupam a maior parte do seu tempo namorando. O grupo F3° assinalou por mais vezes a opção assistir TV. Nas últimas posições para os dois grupos ficaram a leitura de jornais, revistas e livros extra-escolares, o que indica que os alunos lêem muito pouco fora da escola.

Em conversa com o professor da turma, obteve-se a informação de que os alunos do grupo F3° possuem uma maior dedicação aos estudos, a maioria pretende cursar uma faculdade e, também, apresentam um histórico de notas superiores ao do outro grupo.

Quanto às questões que abordavam as idéias de alunos acerca da História e de seu estudo, também é possível estabelecer algumas comparações entre os grupos:

PERGUNTA	GRUPO E3°	GRUPO F3°
O que significa História para você?	<p>3 alunos responderam que é o estudo de fatos importantes que aconteceram no país e no mundo.</p> <p>3 alunos responderam que é o estudo da vida de seus antepassados.</p> <p>3 alunos responderam que é a aprendizagem sobre o passado.</p> <p>1 aluno respondeu a História ajuda a planejar o futuro.</p>	<p>3 alunos responderam que é o estudo do passado.</p> <p>2 alunos responderam que é o estudo do passado, que ajuda no conhecimento do presente e do futuro.</p> <p>2 alunos responderam que é o conteúdo que estuda a história dos países.</p> <p>2 alunos responderam que é o estudo dos fatos que marcaram a humanidade.</p> <p>1 aluno respondeu que é o estudo das ações humanas.</p>
Como você percebe a História em seu cotidiano?	<p>5 alunos responderam em conversas com familiares.</p> <p>1 aluno respondeu em imagens antigas.</p>	<p>3 alunos responderam em conversas com outras pessoas.</p> <p>2 alunos responderam em imagens.</p>
A Disciplina de História proposta pela escola é para você:	4 alunos responderam que é boa para entender o passado do país	4 alunos responderam que é importante para aprender o que aconteceu no passado do país
Quais formas de aprender História são mais agradáveis para você?	<p>7 alunos responderam filme.</p> <p>4 alunos responderam imagens.</p>	<p>4 alunos responderam debates.</p> <p>2 alunos responderam fotografias.</p>
Quais formas de aprender História são mais confiáveis para você?	<p>5 alunos responderam os livros.</p> <p>4 alunos responderam a explicação do professor.</p>	<p>5 alunos responderam os livros.</p> <p>4 alunos responderam a explicação do professor.</p> <p>1 aluno respondeu pesquisas com fontes históricas.</p> <p>1 aluno não soube respondeu, justificando que as fontes podem não ser confiáveis.</p>

Descreva como ocorrem suas aulas de História.	7 alunos responderam com debates.	4 alunos responderam com debates.
---	-----------------------------------	-----------------------------------

Quadro 4 – Perfil dos alunos: principais semelhanças e diferenças entre os grupos E3° e F3°.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

As respostas as questões relacionadas à História indicam que o perfil dos dois grupos é muito semelhante, ambos entendem que a história é o estudo do passado, que pode ser percebida em conversas com familiares ou outras pessoas mais experientes e que a disciplina de História é importante para aprender o que aconteceu no passado do país. Em relação ao estudo da História aparecem algumas diferenças. O grupo E3° considera os filmes as formas mais agradáveis de aprender, já o grupo F3° consideram os debates entre alunos. Ambos confiam no conteúdo apresentados pelos livros e na explicação do professor. Destacam-se as respostas de dois alunos do grupo F3°:

“Por meio de pesquisas, investigações, materiais específicos, comparações.” (Diego J.)

“Não sei, pois só sei da história por fontes diversas, umas que não estavam lá para saber se os fatos realmente ocorreram.” (Junior A.)

Essas respostas sugerem algum conhecimento sobre a metodologia de investigação da História, que faz uso de fontes históricas, trabalha com análises comparativas, porém, reconhece os limites impostos pelos vestígios do passado, que não permitem o conhecimento total dos fatos.

No grupo E3° mais uma resposta é destacada:

“Os que provam a verdade, como um vídeo porque um texto pode ser facilmente um emissor de mentira, mas um vídeo mostra o real.” (Antonio L.)

A afirmação deste aluno, de certa forma, opõe-se às respostas apresentadas acima, pois para ele o estudo da História busca a verdade dos fatos passados, que pode ser encontrada nos vídeos, sendo estes fiéis a realidade, já um texto pode ser manipulado por quem o produziu. A idéia de que a produção do vídeo não sofre a interferência humana, assim como em outras linguagens como a fotografia, está muito presente na concepção dos alunos sobre as fontes para os estudos históricos. Ainda assim, o livro, mais especificamente o didático, possui

muita credibilidade entre os alunos, uma vez que é o recurso didático-pedagógico mais utilizado em suas aulas de história.

Como uma das propostas da pesquisa é pensar a relação entre a idade do aluno e a organização do conhecimento histórico em sua estrutura cognitiva, apresentam-se as principais semelhanças e diferenças entre os grupos que utilizaram as mesmas fontes históricas no estudo do primeiro Governo de Getúlio Vargas.

Entre os grupos que utilizaram os documentos escritos nas aulas, têm-se como principais diferenças a quantidade de alunos participantes da pesquisa, menor no grupo E3° por se tratar de alunos que estudam no período noturno e que resultou da divisão de uma turma com número excessivo de alunos⁵², a proporção entre homens e mulheres, a cidade em que residiam, a quantidade de alunos que trabalhavam e a forma de ocupação do tempo livre, sendo que os alunos do grupo E3°, em sua maioria, trabalhavam e ocupavam seu tempo fora da escola namorando. Como semelhanças têm-se a faixa de renda salarial dos dois grupos, a realização dos estudos do Ensino Fundamental em escola pública, o pouco costume de ler e, proporcionalmente, o número de alunos que possuem computador em casa com acesso à Internet.

Quanto às idéias dos alunos acerca da História, os dois grupos enfatizaram que a História serve para estudar o passado, e reconheceram que as conversas com familiares e pessoas mais velhas representam uma expressão da história em seus cotidianos. O grupo E3° entende a disciplina de História como um meio de compreender o mundo em que vivem, já o grupo E8ª apenas a considera importante. O mesmo grupo afirma que a explicação do professor é uma forma agradável de aprender História, e também confiável. O que difere do grupo E3° que consideram os relatos das pessoas mais velhas como uma fonte confiável de conhecimento sobre o passado.

Comparando os grupos que trabalharam com a imagem fotográfica enquanto fonte histórica, a quantidade de alunos por grupo também diferem pelo

⁵² Os alunos que integram os grupos E3° e F3° no início do ano letivo formavam apenas uma turma que foi dividida para viabilizar um melhor desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Havia um certo descontentamento da parte de alguns alunos, pois afirmavam que os alunos mais bagunceiros, que atrapalhavam as outras, tinham ficados todos juntos na turma representada pelo grupo E3°.

mesmo motivo dos grupos anteriores. Os alunos também são de cidades diferentes e aqueles que trabalham estão em maior número no grupo F3°.

Os alunos do sexo masculino prevalecem nos dois grupos e a faixa de renda salarial também é a mesma. Quanto aos estudos do Ensino Fundamental também o fizeram em escolas públicas. O grupo F3° ocupa seu tempo livre assistindo TV, já o grupo F8ª costuma acessar a Internet, o que remete a outra diferença, já que o número de alunos com acesso à Internet nesse grupo é proporcionalmente maior do que no F3ª.

Os grupos também divergem na forma como entendem a História, para o F8ª a perspectiva da consciência histórica exemplar está presente na maioria das respostas, já no grupo F3° a História é a narrativa dos acontecimentos importantes do passado, que podem ser conhecidos através dos relatos de pessoas que os vivenciaram. Como forma agradável de aprender História o grupo F8ª escolheu os meios de comunicação e os lugares históricos, já o grupo F3° os debates entre alunos em sala de aula. No entanto, ambos consideram que a explicação do professor é uma das formas mais confiáveis de aprender História, pois ele se especializou nesse conhecimento.

O perfil socioeconômico e cultural dos grupos traçado nos gráficos e quadros sínteses apresentados serão considerados na análise das produções dos alunos acerca do “Primeiro Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)”, por se partir do pressuposto de que as condições econômicas, a relação com o grupo social, a bagagem cultural e o acesso aos meios de comunicação são fatores determinantes no processo cognitivo.

5.2.2 O Conhecimento Prévio dos Alunos

Com o objetivo de investigar o que os alunos já sabiam sobre o tema “O primeiro Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora” e sobre a natureza da imagem fotográfica, foi aplicado um instrumento de investigação sobre conhecimentos prévios (ANEXO E) com 5 questões que abordavam a temporalidade, e as idéias-chaves que os alunos possuíam sobre o tema, sobre a natureza da imagem fotográfica e seu uso como fonte histórico escolar. O

pressuposto de que os alunos adquirem informações sobre o conhecimento histórico fora da escola, que as trazem para a sala de aula e as acessam em sua aprendizagem orientou essa etapa da pesquisa.

Seguindo o que foi proposto no Capítulo I, os conhecimentos prévios dos alunos consistem em representações sobre parcelas da realidade que os sujeitos possuem em um determinado momento (MIRAS, 1998). Podem ser adquiridos no meio familiar, nos grupos de sociabilização, nas diversas leituras que os alunos fazem e, atualmente, destaca-se o acesso aos meios audiovisuais. Ausubel (apud ALEGRO, 2008) apresenta duas classes de conhecimentos prévios, o declarativo, exposto através de atividades orientadas como respostas aos questionários, e aqueles difíceis de serem declarados, que remetem aos procedimentos do conhecimento (como saber) e os afetivos e contextuais. No instrumento de investigação aplicado buscou-se identificar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o contexto histórico no qual o tema estava inserido, os conhecimentos específicos da temporalidade em questão, assim como sobre os procedimentos de aprendizagem e produção do conhecimento através do uso da fotografia como fonte histórica escolar.

Conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2006; ALEGRO, 2008), o aluno aprenderá significativamente, ou seja, não apenas de forma mecânica, quando os novos conhecimentos recebidos interagirem de forma não arbitrária com os conhecimentos prévios que compõem sua estrutura cognitiva. Assim, buscou-se identificar os conhecimentos prévios dos alunos para, então, organizar as aulas a fim de oferecer novos subsídios para que os alunos repensassem o tema em questão, enriquecendo sua estrutura cognitiva, e reformulando conceitos equivocados e/ou marcados por estereótipos.

O momento de responder ao instrumento de investigação sobre os conhecimentos prévios permitiu, também, que os alunos se mobilizassem para pensar sobre as questões nele propostas, despertando sua curiosidade, e conseqüentemente, seu interesse pelo tema, elemento necessário para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Ao iniciar a atividade em sala de aula, foi explicado aos alunos o objetivo de sua realização para a pesquisa, e também que as repostas não seriam avaliadas como certas ou erradas e não seriam atribuídas notas.

Serão apresentadas amostras das respostas dadas pelos alunos, que possibilitaram conhecer suas idéias prévias a respeito do tema “O primeiro Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora” e sobre o uso da imagem fotográfica no estudo da História. As amostras foram organizadas em um quadro comparativo entre os grupos das mesmas séries.

QUESTÃO	AMOSTRA DAS RESPOSTAS DO GRUPO E8 ^a	AMOSTRA DAS RESPOSTAS DO GRUPO F8 ^a
1 - Qual o período que abrange o Governo de Getúlio Vargas no Brasil?	<p>7 alunos não souberam responder.</p> <p>4 responderam na década de 1930 e 1940.</p> <p>2 responderam na época da 2^a Guerra Mundial.</p> <p>2 responderam em 1934.</p> <p>2 responderam em 1930.</p> <p>1 respondeu antes da Guerra Fria.</p> <p>1 respondeu durante a 1^a Guerra Mundial.</p> <p>1 respondeu no passado.</p> <p>1 respondeu no período da escravidão e guerras.</p> <p>1 respondeu em 1932.</p>	<p>7 alunos responderam nas décadas de 1960 e 1970.</p> <p>6 alunos não souberam responder.</p> <p>3 responderam no período da Ditadura Militar.</p> <p>2 responderam nas décadas de 1920 e 1930.</p> <p>2 afirmaram que ele foi o primeiro presidente do Brasil.</p> <p>2 responderam em 1932.</p> <p>As respostas 2^o milênio, 1952, 1562, lutou pelas mulheres, 1945 a 1990, foi abolicionista e 1774 foram dadas por um aluno cada.</p>
2 - Cite CINCO palavras relativas ao Governo de Getúlio Vargas no Brasil.	<p>Palavra mais citada: presidente.</p> <p>4 alunos não souberam responder.</p> <p>Demais: corrupto, guerra, Governo, 1^o presidente do Brasil, poder, política, Fundação Getúlio Vargas, mudanças, deputado, revolta, agricultura, ladrão, comando, revolução, construção, ética, escravos, política do café com leite, paz, ordem, disciplina, ditadura, Hitler, morte, derrota.</p>	<p>Palavra mais citada: presidente.</p> <p>4 alunos não souberam responder.</p> <p>Demais: Governo, mudanças, república, honesto, competente, mulheres, bom, independência, revoluções, ditadura, miséria, política, lutas, protestos, 1^o presidente do Brasil, dinheiro, soldados, CLT, violência, militar, morte, guerras, leis, povo, ícone, falecido, pai, patrão, trabalhador, abolição, corrupto.</p>
3 - Como viviam as pessoas na década de 1930 e 1940 no Brasil?	<p>“Sendo chicoteadas e escravizadas para ganhar 20 cruzeiros nos finais de semana.”(Carlos M.)</p> <p>“Em um caos por causa da 2^a Guerra Mundial” (Franciele A.)</p> <p>“no meio de tanto café.” (Gustavo S.)</p>	<p>“Bom isso é fácil, porque tenho meu vô e minha vô, eles dizem que naquela época era muito rigoroso os pais eram mais severos com os filhos, a vida era mais difícil e a tecnologia não era tão avançada. Era mais complicado.” (Adriana P.)</p> <p>“Imagino que a economia era a</p>

	<p>“Londrina estava começando, enquanto a Europa estava se recuperando da 2ª guerra mundial.” (Jessica S.)</p> <p>“Como não presenciei muitos desses momentos eles não tinham tanta modernidade como hoje e viviam um regime monárquico rígido.” (Nathalie S.)</p> <p>“Em guerra países com países.” (Thalita F.)</p> <p>“sem tecnologia.” (Rafael B.)</p>	<p>base do lucro do café. O Brasil estava em desenvolvimento (apesar de estar em desenvolvimento nos dias de hoje também) e a educação não era prioridade.” (Adriele F.)</p> <p>“Mau. Trabalhava mal, era muito sugados pelos seus padrões, não tinham direitos...” (Caroline V.)</p> <p>Viviam trabalhando na roça e no cafezal e colhendo algodão os país eram muito rígidos muitas pessoas não estudaram pra trabalhar. (Regeane R.)</p> <p>“Viviam trabalhando que nem escravos agora nem é igual antes.” (Thiago N.)</p>
4 - O que é fotografia para você?	<p>“Para mim é uma imagem com algo marcante.” (Allyson R.)</p> <p>“É um modo de expressar o sentimento.” (Camila S.)</p> <p>“Um marca tempo, porque o tempo passa mas a foto continua a mesma.” (Franciele A.)</p> <p>“É uma lembrança, uma imagem congelada que não serve só de enfeite mas também para contar história.” (Nathalie S.)</p> <p>“Para mim é momentos gravados para toda a vida.” (Dayane M.)</p>	<p>“Relatos que distinguem e relembram pessoas que já foram importantes e que ainda são importantes na nossa vida. Retratos de momentos inesquecíveis e de coisas variadas.” (Adriana P.)</p> <p>“São imagens retiradas que marcam momentos e sentimentos bons e ruins.” (Clayton Felício)</p> <p>“forma de lembrar a História.” (Gilmar Junior)</p> <p>“imortaliza o passado.” (Marcos Junior)</p>
5 - Como você acha que podemos usar a fotografia para aprender a História?	<p>“há se for uma fotografia muito antiga olhando e descrevendo e fazendo pergunta sobre essa fotografia.” (Alessandra S.)</p> <p>Vendo os lugares que a profª fala e ai a gente entereça e entra no assunto. (Analia A.)</p> <p>“Ajuda bastante as fotografias porque a professora ensinando a genti tenta imagina como seria daí tem as fotos para gente saber um pouco melhor.” (Dayane M.)</p> <p>“Eu acho que fica meio difícil.” (Jessica S.)</p> <p>“Vendo objetos antigos, casas, roupas ajudam a entender sobre outros povos.” (Nathalie S.)</p> <p>“Por fortificar o que a professora fala com a imagem nos temos mais</p>	<p>“Porque atravez da fotografia nós podemos ver coisas que muitas vezes ninguém pode nos contar.” (Amanda P.)</p> <p>“Observando bem a imagem retirada que nelas podem estar imagens interessantes e estudando cada detalhe.” (Clayton F.)</p> <p>“Eu acho que é bom que ai podemos ver a matéria e não ler.” (Daiany S.)</p> <p>“A como vendo as fotos de hoje e de antigamente.” (Mayara S.)</p> <p>“para aprender memorizar bem.” (Suziane C.)</p>

	noção dos fatos.” (Rafael B.) “para nos mostrar o que fazia sem precisar falar.” (Vitor S.)	
--	--	--

Quadro 5 – Conhecimentos prévios dos alunos dos grupos E8ª E F8ª

Fonte: Dados originários da pesquisa.

QUESTÃO	AMOSTRA DAS RESPOSTAS DO GRUPO E3º	AMOSTRA DAS RESPOSTAS DO GRUPO F3º
1 - Qual o período que abrange o Governo de Getúlio Vargas no Brasil?	4 alunos responderam de 1930 a 1940. 2 alunos responderam de 1930 a mais. 2 alunos responderam no século XIX na década de 30 e 40. 2 alunos responderam na década de 1930.	4 alunos responderam de 1930 a 1945. 3 alunos responderam de 1930 a 1940. 1 aluno respondeu em 1839. 1 aluno respondeu de 1889 a 1930. 1 aluno respondeu que não sabia. 1 aluno não apresentou uma data em sua resposta.
2 - Cite CINCO palavras relativas ao Governo de Getúlio Vargas no Brasil.	Palavra mais citada: morte. Demais: guerra, ditadura, poder, conflitos, desaparecimento, prisão, militar, polícia, confusão, seqüestro, política, Governo, desenvolvimento, exilo, medo, leis trabalhistas, constituição, ditador, presidência.	Palavra mais citada: trabalho. Demais: carteira de trabalho, leis trabalhistas, constituição, poder, ajudou o Brasil, saúde, progresso, economia, honestidade, simplicidade, política, melhorias, regulamentações, disciplina, ordens, direitos, crise, redemocratização, revolução, ditadura.
3 - Como viviam as pessoas na década de 1930 e 1940 no Brasil?	“muito repreendidas, as pessoas não ficavam até as 22:00 horas na rua, se fossem em grupinho eram presas porque o Governo achava que eles estavam armando algo contra o próprio, os jornalistas eram capturados seqüestrados e muitas vezes mortos. (Antonio L.)” “pode se dizer que presas, pois, pra tudo se tinha um limite imposto pelo Governo.” (Luan A.) “As pessoas viviam muito mal não havia estradas as pessoas vivia mais na área rural onde algumas situações era mais precaria.” (Paulo T.)	“A maioria vivia no campo, as mulheres eram reprimidas.” (Diego J.) “Eu acho que viviam bem, porque o que ousou falar é que Getúlio Vargas foi um bom governante.” (Edilaine S.) “Viviam com muita escravidão, não tinham medo de andar na rua, eram mais felizes.” (Raquel S.)

<p>4 - O que é fotografia para você?</p>	<p>“A imortalidade de um movimento.” (Antonio L.)</p> <p>“Uma forma de lembrar as coisas boas, os momentos legais que passaram ou até tristes, recordação.” (Fabiola J.)</p> <p>“O que mostra a história de cada pessoa, mostra diferentes pontos de vistas (épocas).” (Nathalia M.)</p>	<p>“É com este registro que conhecemos nosso passado e nossa história visível.” (Clodoildo O.)</p> <p>“Corte da história tanto pessoal quanto nacional, pois a fotografia retrata o momento e fica registrado.” (Diego J.)</p> <p>“Uma tecnologia maravilhosa, na qual podemos lembrar muitas coisas que aconteceu conosco, famílias e amigos.” (Thalita R.)</p>
<p>5 - Como você acha que podemos usar a fotografia para aprender a História?</p>	<p>“Porque ela armazena um fato pasado mostra da realidade.” (Antonio L.)</p> <p>“Pegando as fotografias dos tempos antigos e mostrando para nós o que significa tudo.”(Natália R.)</p> <p>“Sim a fotografia é importante para lembrarmos como foi na época em que nós não existíamos.” (Willand M.)</p>	<p>“para lembrar de uma pessoa que agora no futuro está sendo considerada.” (Diego S.)</p> <p>“Atravez dela são registrado fatos reais que já aconteceram.” (Junior A.)</p> <p>“É uma maneira diferente de aprender atravez da fotografia. Além de ler podemos ver também.” (Solange C.)</p> <p>“Através das fotografias podemos ver como era a expressão, os trages e outras coisas de pessoas que fizeram história.” (Thalita R.)</p>

Quadro 6 – Conhecimentos prévios dos alunos dos grupos E3° e F3°.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Os quadros acima possibilitam estabelecer comparações entre as idéias prévias dos alunos de diferentes grupos, assim como traçar possíveis relações entre as respostas dadas pelos alunos ao instrumento de investigação do conhecimento prévio e ao questionário socioeconômico, a fim de verificar como o cotidiano do aluno, sua estrutura familiar e suas relações sociais influenciam no conhecimento que ele traz para a sala de aula.

Para a questão 1, os grupos E8^a e F8^a tiveram bastante dificuldade para localizar temporalmente o tema em estudo, o que se confirma pelo grande número de alunos que responderam: “Não sei!”. O grupo E8^a se aproximou mais da correta periodização, relacionando o Governo de Getúlio Vargas com a Segunda Guerra Mundial, assunto que eles tinham acabado de estudar antes de se iniciar a

pesquisa. No grupo F8^a, a relação que se estabeleceu foi com a Ditadura Militar no Brasil, datada das décadas de 1960 e 1970. Considerando que os alunos ainda não tinham estudado esse tema, questiona-se o porquê dessa referência temporal. Supõe-se que a relação se estabeleceu pelo fato de serem dois momentos da história política nacional caracterizados como uma ditadura, e para os alunos a referência mais imediata a essa forma de Governo é a Ditadura Militar, que está mais evidente nos meios de comunicação e que, possivelmente, foi vivenciada por seus pais e avós.

Nesta mesma questão, os grupos E3^o e F3^o apresentam algumas diferenças entre si, no entanto, em sua maioria, as respostas nos dois grupos se aproximam da correta periodização. No grupo E3^o, todos os alunos acertaram as décadas em que Getúlio Vargas esteve no Governo, todavia nenhum deles soube responder com precisão quais foram os anos. No grupo F3^o, 4 alunos responderam corretamente os anos (1930 a 1945), entretantes, 3 alunos apresentaram respostas que desviaram do padrão estabelecido pelos grupos, um respondeu que Getúlio governou o país em 1839 e outro respondeu de 1889 a 1930, período que corresponde à chamada Primeira República, que inicia com a proclamação da República em 1889 e vai até a renúncia de Washington Luis e a posse de Getúlio Vargas em 1930. Um terceiro aluno deu a seguinte resposta: “O que abrange é o emprego as histórias dele que houve no rádio na televisão.” (Roberto S.) Apesar de não apresentar uma data, o aluno fez referência a elementos que possuem relação com o período em que Vargas esteve no Governo, como o “emprego”, tema recorrente em seu Projeto político, o rádio e a televisão, sendo o primeiro o principal meio de comunicação utilizado em sua propaganda política. As diferentes respostas apresentadas por este grupo podem ter relação com a faixa etária dos alunos, que possui uma abrangência maior. Alguns alunos ficaram muitos anos fora da escola, existindo um intervalo entre a conclusão do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio, que pode acarretar o esmaecimento de alguns conhecimentos adquiridos nesse primeiro ciclo. No entanto, este também é o grupo que apresentou o maior número de acertos, o que pode estar relacionado ao maior acesso aos meios de informação, principalmente à Internet, constatado pelo questionário socioeconômico, e também à maior dedicação aos estudos, como declarou o professor da turma.

Esta questão teve por objetivo averiguar a capacidade dos alunos de localização temporal, uma vez que para os estudos históricos é imprescindível ter

conhecimento sobre o período histórico em questão. A datação serve como ponto de referência para a compreensão dos acontecimentos, considerando-se que a vida do aluno também é marcada por referências datadas, como o seu nascimento, morte de pessoas próximas, casamento e outras datas e ritos sociais. Todavia, o ensino de História não deve promover apenas a memorização das datas, é preciso que o aluno entenda os significados daqueles marcos temporais. Acredita-se que o padrão de respostas apresentado pelos grupos E8^a e F8^a justifica-se pelo nível de escolaridade em que se encontravam. Como estavam concluindo o Ensino Fundamental, o conteúdo das aulas não havia sido estudado por eles antes, as informações que possuíam provinham de fontes extra-escolares, ou de alguns poucos comentários que o professor possa ter feito em momentos anteriores. Já os alunos dos grupos E3^o e F3^o possuem alguns conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, quando também estudaram esse tema, e que foram acessados ao responderem às questões.

Na questão 2 a palavra mais citada pelos grupos E8^a e F8^a foi “presidente”, e percebe-se que a maioria das demais palavras citadas faz referência a conceitos, cargos e características padrões ao tema em estudo. Ou seja, muitas delas caem no senso comum, por exemplo: política, Governo, mudanças, revoluções, competente, entre outras. Destacam-se no grupo E8^a os adjetivos como corrupto e ladrão que remetem ao quadro político atual marcado por vários escândalos de corrupção. O grupo F8^a apresenta palavras relacionadas mais especificamente ao Governo de Getúlio Vargas como CLT, pai, patrão, nacionalização e trabalhador. Nesta questão também a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Militar serviram de referência para alguns alunos.

A mesma questão apresenta diferenças mais evidentes entre os grupos E3^o e F3^o. As palavras citadas pelo grupo E3^o remetem em sua maioria à Ditadura Militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, período marcado por forte repressão, violência e medo, termos presentes nas respostas dos alunos. A confusão pode ter ocorrido pelo fato de o Governo Vargas também ter sido definido como uma Ditadura, e na estrutura cognitiva dos alunos essa palavra remete ao Governo dos militares (como acontece também no grupo F8^a). No grupo F3^o todas as respostas continham palavras que correspondem às características, realizações e ao contexto do primeiro Governo de Getúlio Vargas, e, inclusive, às políticas sociais voltadas aos trabalhadores.

No entanto, ao descreverem como as pessoas viviam na década de 1930 e 1940, como solicitava a questão 3, os dois grupos apresentaram respostas semelhantes. Os limites impostos pelo Governo, a falta de tecnologia e o trabalho na área rural foram os aspectos mais citados. A idéia de repressão está vinculada ao fato de se tratar de uma ditadura, tanto para o grupo que se referia à Ditadura Militar quanto para o que se referia à ditadura de Getúlio Vargas.

A perspectiva cronológica da História ainda é muito presente em seu ensino, os conteúdos são dispostos na ordem em que os fatos aconteceram, seguindo uma linearidade temporal. Assim, compreendem-se as repostas que afirmavam que as pessoas no passado viviam mal, pois não possuíam tecnologias como as que existem hoje. Nestas afirmações está presente a noção de que o “novo”, o presente, ocupa o lugar do passado, acompanhando uma linha histórica que rumo ao progresso.

Ao serem questionados sobre como percebiam a história em seu cotidiano e quais eram as formas mais agradáveis de aprender história, alguns alunos afirmaram que aprendiam muito sobre o passado com seus avós, pessoas mais velhas, ou seja, mais experientes, que contavam histórias que vivenciaram, sendo, assim, confiáveis. Estes alunos, ao descreverem a vidas das pessoas nas décadas de 1930 e 1940 (questão 3), mencionaram o trabalho na área rural. Pode-se estabelecer uma relação entre essas respostas com o período em questão, uma vez que o Norte paranaense, região onde se localizam as cidades de Londrina e Rolândia, teve o início de seu processo de ocupação nessa época, e durante muito tempo as atividades agrícolas, principalmente o café, eram as principais fontes de renda da população.

Os grupos E8^a e F8^a também afirmaram que muitas pessoas nas décadas de 1930 e 1940 viviam na área rural, trabalhando nas lavouras de café, referência mais próximas deles devido a colonização do norte do Paraná. No entanto, alguns fizeram relação com outras sociedades, como a européia que estava vivendo em guerra (2^a Guerra Mundial). A falta de tecnologia também foi mencionada por alguns, porém, diferente dos grupos E3^o e F3^o, não concluíram que por isso as pessoas viviam mal. Alguns alunos, ainda, abordaram em suas respostas a exploração da mão de obra e a baixa remuneração, questões que se aproximam com o tema estudado. Destaca-se a seguinte resposta:

“Mau. Trabalhava mal, era muito sugados pelos seus padrões, não tinham direitos...” (Caroline V.)

Por outro lado, outros apresentaram respostas que indicam a dificuldade de localização temporal, por exemplo, “viviam um regime monárquico rígido” (Nathalie S. – grupo E8^a) e “Viviam trabalhando que nem escravos agora nem é igual antes.” (Thiago N. – grupo F8^a). As idéias prévias acessadas por estes alunos remetem a um período anterior ao Governo de Getúlio Vargas, sendo que a monarquia no Brasil deu lugar a República em 1889 e a escravidão foi abolida um ano antes.

Para as questões sobre a fotografia e seu uso como fonte histórica escolar, os grupos E3^o e F3^o mais uma vez apresentaram algumas diferenças em suas respostas. No grupo E3^o a noção de fotografia como suporte da memória é mais presente. Os alunos afirmaram que a fotografia permite a recordação de momentos importantes de suas vidas e da história do país, momentos que alguém quis “imortalizar”, para que as pessoas no futuro pudessem lembrar. Essa relação entre fotografia e memória é defendida por diversos autores, dentre eles Felizardo e Samain (2007), que afirmam que a fotografia é um suporte da memória, pois é imagem, e no processo de memorização as pessoas utilizam as imagens das coisas, dos ícones e índices (FELIZARDO, SAMAIN, 2007, p. 212). Neste sentido, compreendem-se as idéias apresentadas pelos alunos, porém, destaca-se que para eles a imagem fotográfica é entendida como o “espelho da realidade”, ou seja, que aquele registro mostra como os fatos realmente aconteceram.

No grupo F3^o, a idéia de memória não é tão presente, para os alunos a fotografia é um registro que permite conhecer o passado, um aluno utilizou a expressão “história visível” (Clodoildo O.), outra afirmou que “É uma maneira diferente de aprender através da fotografia. Além de ler podemos ver também.” (Solange C.), afirmações que podem remeter a idéia de que as imagens possuem uma narrativa e possibilitam uma materialização das informações sobre o passado, ou seja, com as imagens os fatos passados não serão apenas contados e imaginados, mas também vistos. Para este grupo, a fotografia também mostra o real, registra os fatos como aconteceram.

Já os grupos E8^a e F8^a apresentaram respostas semelhantes para essa questão, ambos entendem que a fotografia é uma imagem de momentos ou

peças importantes, que ficam registrados “por toda a vida”. Essa ideia de registro permanente do passado aparece nas seguintes respostas:

“Um marca tempo, porque o tempo passa mas a foto continua a mesma.” (Franciele A. – grupo E8^a) “imortaliza o passado.” (Marcos Jr. – grupo F8^a)

Os dois grupos apresentaram, ainda, respostas que remetem ao lado subjetivo da imagem fotográfica, pois, além de mostrar como os fatos aconteceram, também expressa os sentimentos das pessoas. No entanto, estão se referindo aos sentimentos das pessoas retratadas, quando, na verdade, a fotografia expressa melhor o sentimento daquele que realiza o registro, sua visão de mundo segundo Kossoy (2001).

Para os alunos, ao mostrar os acontecimentos do passado que envolvem pessoas importantes e ao expressar os sentimentos das pessoas, a imagem fotográfica conta uma história. Como verificado através das questões sobre as ideias dos alunos acerca da história, para eles, ela é algo permanente, ou seja, só existe uma explicação histórica, que pode ser conhecida através dos relatos de pessoas que a vivenciaram ou de vestígios do passado, e que deve se aproximar ao máximo da verdade. Sendo assim, a fotografia conta uma história que é a verdadeira, pois nela está o registro dos fatos como realmente aconteceram, ela é o “espelho do real”.

Os quatro grupos não possuem a noção de fotografia como um produto cultural, que teve um contexto de produção, em que agentes como o fotógrafo e os personagens registrados selecionaram aspectos da realidade para comporem a imagem. Assim, para os alunos, as fotografias podem ser utilizadas no ensino de História, pois “Através dela são registrados fatos reais que já aconteceram.” (Junior A. – grupo F3^o) e “Porque ela armazena um fato passado mostra da realidade.” (Antonio L – grupo E3^o).

Alguns alunos apontaram procedimentos metodológicos para o estudo da História através da fotografia como a observação dos detalhes, das roupas, das expressões das pessoas retratadas, “Usando fotografias de acontecimento históricos importantes como da 2^a Guerra Mundial” (Diego J. – grupo F3^o), “Vendo objetos antigos, casas, roupas ajudam a entender sobre outros povos.” (Nathalie S.- grupo E8^a), e, principalmente, através da mediação do professor que deve “mostrar o que significa tudo” (Natália R. – grupo E3^o), e “explicar o porquê daquela foto” (Ulisses N.- grupo E3^o).

Para os alunos dos grupos E8^a e F8^a, a fotografia ajuda no ensino de História porque através dela pode-se ver os acontecimentos e não apenas ler sobre eles ou ouvir o que o professor fala. Idéia presente nas seguintes respostas:

“Ajuda bastante as fotografias porque a professora ensinando a gente tenta imagina como seria daí tem as fotos para gente saber um pouco melhor.”
(Dayane M. – grupo E8^a)

“Eu acho que é bom que ai podemos ver a matéria e não ler.”
(Daiany S. – grupos F8^a)

Como visto no capítulo III, essa concepção do uso da imagem fotográfica no ensino de História condiz com o que era defendido no século XIX por Jonatas Serrano, Professor do Colégio Pedro II, que afirmava que a imagem possibilitava aos alunos “concretizar noções abstratas [...] e presenciar outras experiências não vivenciadas por eles” (BITTENCOURT, 1997, p. 70). Neste momento prevalecia a concepção de imagem como representação fiel do real, que permitia ao aluno “ver” os fatos históricos tal como aconteceram. Hoje, os estudos sobre o uso da imagem como fonte histórico escolar apresenta uma concepção diferente, que é a defendida neste trabalho. A imagem pode sim ajudar o aluno a criar em sua mente a cena de como os fatos aconteceram, porém, ela deve ser problematizada e analisada não como um “espelho da realidade”, mas como um vestígio do passado que foi produzido com uma determinada intenção, dentro de um contexto histórico que muito diz sobre a mensagem nela presente.

De forma geral, os alunos participantes da pesquisa possuíam algumas referências sobre o tema em estudo, no entanto, os grupos F8^a e F3^o apresentaram, no instrumento de investigação do conhecimento prévio, respostas mais consistentes e coerentes, informações mais específicas e um vocabulário mais amplo. Sobre a metodologia do uso da imagem fotográfica como fonte histórica as respostas apresentadas por todos os grupos remetem à idéia de imagem como ilustração ao texto do livro didático ou à explicação do professor, que permitem “ver” como os fatos aconteceram.

Ao fim desta etapa da pesquisa, que permitiu que se conhecessem as idéias, concepções e conceitos que os alunos já possuíam sobre o tema de estudo, foram planejadas as aulas. Desta forma, as atividades propostas posteriormente tinham como objetivo possibilitar que os alunos repensassem seus conhecimentos e os ampliassem.

5.2.3 As Atividades com os Documentos Históricos

A etapa seguinte da pesquisa consistiu na apresentação e análise dos documentos históricos, através de atividades orais e escritas, mediadas pela professora/pesquisadora. Estas atividades foram formuladas a partir das narrativas apresentadas pelos alunos no instrumento de investigação do conhecimento prévio e, também, considerando-se as especificidades de cada tipo de documento.

O estudo do tema “O primeiro Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora” foi realizado em 4 aulas e assim organizado:

- 1ª e 2ª aula: leitura de textos didáticos sobre o tema produzido pela professora/pesquisadora (ANEXO A e B) em todos os grupos; análise das fotografias pelos alunos dos grupos F8ª e F3º; análise dos documentos escritos pelos alunos dos grupos E8ª e E3º⁵³.
- 3ª aula: realização da atividade 1 (ANEXO C) – os alunos responderam à questões sobre o tema relacionadas ao documento histórico utilizado por cada grupo.
- 4ª aula: realização da atividade 2 (ANEXO D) - todos os grupos responderam as questões anteriormente aplicadas no instrumento de investigação do conhecimento prévio.

Em todas as turmas nas duas primeiras aulas foram utilizados como materiais de apoio dois textos didáticos produzidos pela professora/pesquisadora, cujas referências remetem a livros didáticos e textos historiográficos, promovendo o diálogo entre os debates acadêmicos sobre o tema e as narrativas colocadas para o ensino. O primeiro texto utilizado tratava dos primeiros anos do Governo de Getúlio Vargas, de sua posse em 1930 até a organização do golpe de 1937, o segundo texto abordava Estado Novo (1937 a 1945). Este material foi utilizado para introduzir o tema e permitiram que os alunos entendessem o contexto que os documentos históricos estavam inseridos.

Juntamente com a leitura dos textos foram apresentados aos alunos os documentos históricos selecionados para o estudo. Para os grupos E8ª e E3º

⁵³ Nesse primeiro momento de análise, optou-se por realizá-la de forma oral. Os alunos foram questionados sobre os dados dos documentos e sobre os significados neles presentes, a partir do contexto histórico de sua produção.

utilizaram-se os fragmentos da mensagem escrita pelo ministro do trabalho Alexandre Marcondes Filho na carteira de trabalho, 4 panfletos produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e um panfleto de propaganda eleitoral do Partido Trabalhista Brasileiro. Nos grupos F8^a e F3^o foram utilizadas as 14 fotografias retiradas do acervo digital do Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Neste primeiro momento, a professora/pesquisadora propôs uma série de questões, de forma oral, que incitavam os alunos a refletirem sobre a natureza daquele documento, as informações mais explícitas que eles traziam sobre o tema, seus contextos de produção, a intencionalidade do produtor, até se chegar às suas mensagens implícitas, fundamentais no processo de produção do conhecimento. Posteriormente, foram propostas atividades escritas nas quais os alunos poderiam utilizar a mesma metodologia de análise para responder às questões. A seguir, relatam-se as experiências desenvolvidas nos grupos em função do documento histórico utilizado.

5.2.3.1 A produção do conhecimento histórico escolar mediada por documentos escritos.

A todos os alunos foram entregues os textos didáticos elaborados pela professora/pesquisadora, que foram lidos juntamente com a apresentação e análise dos documentos escritos. O texto possui uma linguagem de fácil compreensão aos alunos, no entanto, algumas palavras referentes a conceitos-chaves necessitavam de maior atenção. Os alunos foram orientados a pesquisar no dicionário alguns significados, aqueles que remetiam a acontecimentos históricos foram explicados pela professora/pesquisadora.

Os documentos históricos foram apresentados na forma de imagens digitais expostos na tela da TV⁵⁴. Os alunos puderam observá-los por cerca de 10 minutos cada e foram estimulados a realizar uma análise de identificação dos documentos a partir de questionamentos que eram feitos pela professora/pesquisadora, tais como: o que o documento apresenta (descrição das

⁵⁴ No estado do Paraná todas as salas de aula são equipas com aparelhos televisores que possuem entrada para pendrive, as chamadas TvPendrive.

informações contidas no texto), quem o produziu? Quando foi produzido? Por que (qual a intenção do produtor)? Para quem (a quem o texto era direcionado)?

Essas questões foram propostas para que os alunos pudessem reconhecer os panfletos e a mensagem escrita pelo Ministro na carteira de trabalho como fontes históricas, ou seja, produções humanas que contêm “vestígios”, informações sobre o passado. Compreendendo o significado dos documentos históricos como objetos, o aluno pode refletir sobre sua autoria e finalidade e aproximar-se do contexto histórico em que o documento foi produzido.

Os alunos também foram orientados na análise das mensagens contidas no documento que auxiliam na construção do conhecimento sobre a relação entre o Estado e a classe trabalhadora no Governo de Getúlio Vargas. Neste sentido, foram questionados sobre as informações que os documentos apresentavam, o trecho que mais havia lhes chamado atenção, a idéia de trabalho e de trabalhador contidas nos documentos assim como a idéia de atuação do Governo em relação a classe trabalhadora, e ainda, qual era a imagem de Getúlio Vargas que os documentos buscavam imprimir.

Nos grupos E8^a e E3^o a maioria dos alunos fez algum comentário sobre os documentos, a partir do que as questões propunham. Entretanto, a participação dos alunos do grupo E8^a foi mais intensa, demonstraram maior interesse em expor suas idéias, e também maior curiosidade sobre o tema. Considerando que essa era a primeira vez que estudavam esse período da história nacional, em contraponto ao maior interesse, também apresentaram maior dificuldade em identificarem o período de produção e a intenção do produtor. Os dois grupos conseguiram reconhecer que as mensagens dos documentos eram destinadas aos trabalhadores e que por isso ofereciam informações sobre a relação entre o Estado e a classe trabalhadora que poderiam auxiliar na construção do seu conhecimento sobre o tema.

O primeiro documento analisado foi:

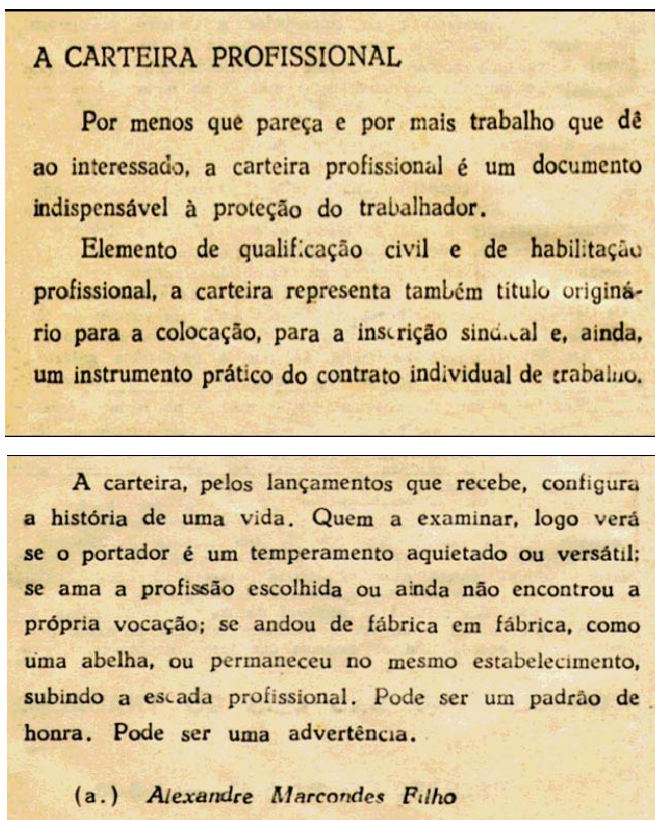


Figura 1 – Documento 1- Texto escrito por Alexandre Marcondes Filho na Carteira de Trabalho. Alexandre M. Filho foi Ministro do Trabalho de 1941 a 1945.

Fonte: CPDOC.

Na mensagem escrita pelo Ministro do Trabalho, o trecho que a maioria dos alunos dos dois grupos destacou foi o que afirmava ser a carteira de trabalho também “uma advertência”, pois mostra se o dono é alguém “aquietado ou versátil”, ou alguém que “ainda não encontrou a própria vocação, se anda de fábrica em fábrica, [...], ou permaneceu no mesmo estabelecimento, subindo a escala profissional”. Os alunos do grupo E3° conseguiram explicar de forma mais clara que, para eles, esse trecho identifica o controle do Governo sobre a vida profissional e social das pessoas.

Os panfletos utilizados como documentos históricos foram:

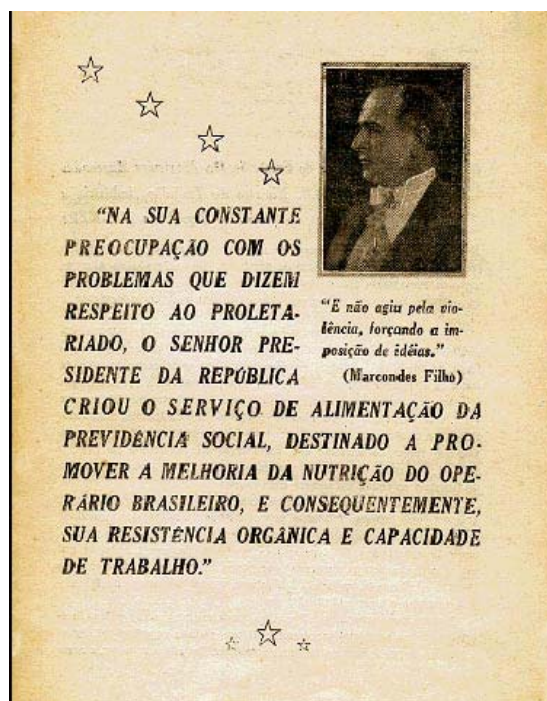


Figura 2 – Documento 02 - Panfletos referentes às palestras do ministro do Trabalho, Marcondes Filho, transmitidas pela "Hora do Brasil", 1942. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/ AMF 1942.06.25

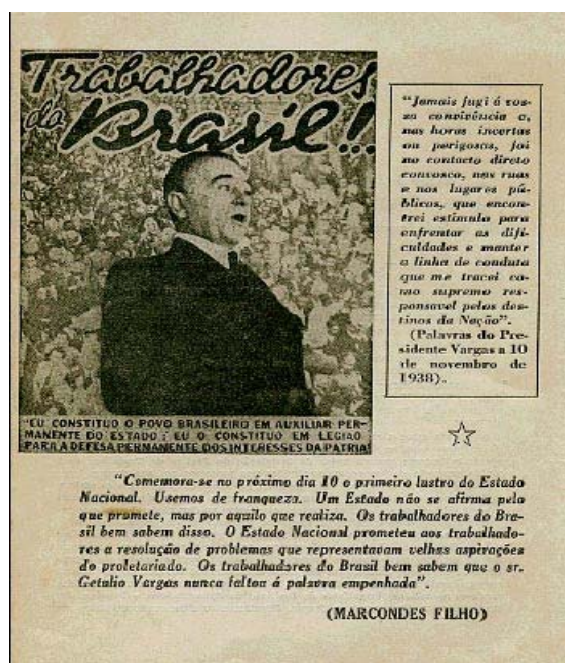


Figura 3 – Documento 3 - Panfletos referentes às palestras do ministro do Trabalho, Marcondes Filho, transmitidas pela "Hora do Brasil", 1942. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/ AMF 1942.11.05

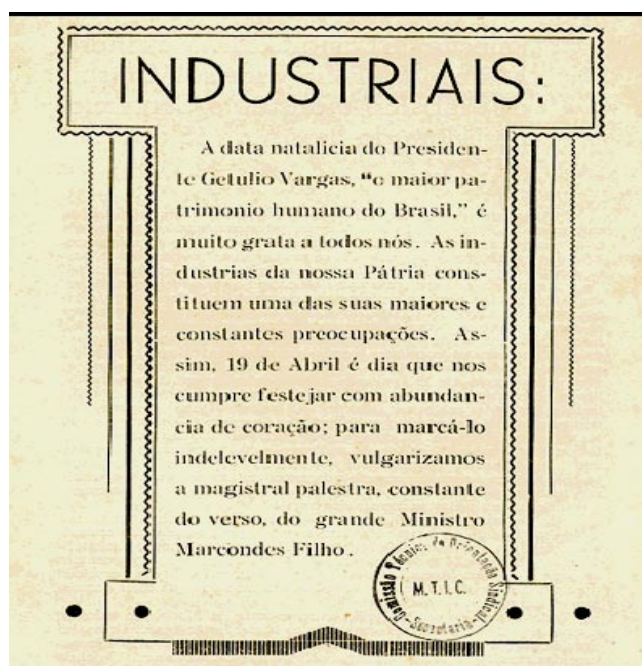


Figura 4 – Documento 4 – Panfleto relativo à palestra do ministro do Trabalho Marcondes Filho em comemoração ao aniversário de Getúlio Vargas, transmitida pela "Hora do Brasil", 1943. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/ AMF 1943.04.15



Figura 5 – Documento 5 - Convocação para concentração trabalhista na Esplanada do Castelo no dia 1º de maio, 1937/1945. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC.

GV 1945.00.0017

A Canção do Brigadeiro
A' Edú Ardo Gomes

Você não come em "Marmita",
Porque lhe sobra o dinheiro?
Vote, então, na "Favorita"
— A chapa do Brigadeiro.

Ma, se come na "Marmita"
Porque lhe falta o dinheiro,
Então vote, contra a "Dita",
— A chapa do Brigadeiro.

JOÃO SAMPAIO D'ORLA

A Canção dos Marmiteiros..
A' Edú Ardo Gomes

Os que comem na "marmita",
Neste Brasil de "gratinhos",
Bagaçeira, que deadita!
Por não se deus destinos.

Vão votar — espere a "grita",
Espere até desalinhas —
Só na chapa "Favorita",
Des desejos "Getulinos"...


Tudo porque, Bagaçeira,
Não tem limite a besteira
Do "Major" dos Brigadeiros.

Nem só quer que vote
Quem for "lady"... de "cocôte"
E nunca os "lals Marmiteiros"...

JOÃO SAMPAIO D'ORLA

Trabalhadores!

Na defesa de nossas leis sociais e para garantia de teus direitos, votai em nosso
— amigo e líder —



Getúlio Dorneles Vargas
Candidato a Senador e Deputado pelo
NOSSO PARTIDO
Partido Trabalhista Brasileiro.

Figura 6 – Documento 6 - Propaganda da candidatura de Vargas pelo Partido Trabalhista Brasileiro, 1945. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/ GV 1945.00.00.17

O quadro abaixo traz as principais semelhanças e diferenças nas análises dos panfletos pelos alunos dos dois grupos.

ITENS DE ANÁLISE	DOCUMENT O 02	DOCUMENT O 03	DOCUMENT O 04	DOCUMENT O 05	DOCUMENTO 06
Principal informação	Criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social. (Grupos E8ª e E3º)	Comemoração do primeiro ano do Estado Nacional. (Grupos E8ª e E3º)	Data do aniversário de Getúlio Vargas. (Grupo E8) Dever de festejar o aniversário de Getúlio Vargas.	Encontro de trabalhadores na Esplanada do Castelo para homenagear Getúlio Vargas. (Grupos E8ª e E3º)	Getúlio Vargas como candidato a senador pelo PTB. (Grupos E8ª e E3º)

			(Grupo E3°)		
Trecho que mais chama atenção	<p>“Na sua constante preocupação com os problemas que dizem respeito ao proletário [...]” (Grupo E8ª)</p> <p>“[...] promoveu a melhoria da nutrição do operário brasileiro, e conseqüentemente, sua resistência orgânica e capacidade de trabalho.” (Grupo E3°)</p>	<p>“Eu constituo o povo brasileiro em auxiliar permanente do Estado: eu o constituo como legião para a defesa permanente dos interesses da Pátria.” (Grupo E8ª e E3°)</p> <p>“Os trabalhadores do Brasil bem sabem que o Sr. Getúlio Vargas nunca faltou á palavra empenhada”. (Grupo E3°)</p>	<p>“[...] 19 de Abril é um dia que nos cumpre festejar com abundância de coração [...]” (Grupo E8ª)</p> <p>“[...] maior patrimônio humano do Brasil [...]” (Grupo E3°)</p>	<p>“As leis sociais com que o atual Governo, por iniciativa própria, tem procurado amparar as classes trabalhadoras, devem constituir motivo de orgulho para os brasileiros” (Grupos E8ª e E3°)</p>	<p>“Trabalhadores! Na defesa de nossas leis sociais e para garantia de teus direitos, votai em nosso amigo e líder.” (Grupos E8ª e E3°)</p>
Ideia de trabalho e de trabalhador	<p>O trabalhador tinha que se alimentar bem. (Grupo E8ª)</p> <p>O trabalhador deveria ser forte, bem nutrido para ter sua capacidade de trabalho aumentada. (Grupo E3°)</p>	<p>Trabalhador como defensor do país. (Grupo E8ª)</p> <p>O trabalho é valorizado através da valorização do trabalhador, que era considerado um defensor dos interesses da pátria. (Grupo E3°)</p>	<p>Os grupos não conseguiram relacionar o texto do documento à ideia de trabalho e de trabalhador.</p>	<p>Trabalhador orgulhoso do Governo do país. (Grupo E8ª)</p> <p>O trabalhador é geralmente homem e faz serviços pesados, braçais. (Grupo E3°)</p>	<p>Trabalhador fiel à Getúlio Vargas que sempre os ajudou. (Grupo E8ª)</p> <p>Trabalhadores comem marmitta porque não têm dinheiro. (Grupo E3°)</p>
Relação entre Estado e Classe Trabalhadora	<p>O Governo se preocupa com os trabalhadores. (Grupo E8ª)</p> <p>O Governo cuida dos trabalhadores, porém pensando em seu próprio interesse. (Grupo E3°)</p>	<p>O Estado Nacional resolvia os problemas dos trabalhadores. (Grupo E8ª)</p> <p>Estado e classe trabalhadores possuíam uma convivência direta já que Getúlio Vargas ia às ruas e lugares públicos.</p>	<p>Os trabalhadores devem comemorar o aniversário do presidente, pois ele os ajuda. (Grupo E8ª)</p> <p>O Governo tem as indústrias como uma de suas maiores preocupações e a mensagem</p>	<p>O Estado beneficia os trabalhadores com as leis sociais por vontade própria, sem que os trabalhadores precisassem pedir. (Grupos E8ª e E3°)</p>	<p>Os trabalhadores devem votar em Getúlio Vargas porque ele defende as leis sociais e os direitos da classe. (Grupos E8ª e E3°)</p>

		(Grupo E3°)	é destinada àqueles que trabalham nas indústrias. (Grupo E3°)		
Imagem de Getúlio Vargas	Presidente que ajuda os trabalhadores. (Grupo E8ª) Presidente que impõe a sua vontade sem usar violência. (Grupo E3°)	Homem de palavra. (Grupo E8ª) Presidente que não foge dos desafios e é o “supremo responsável pelo destino da nação”. (Grupo E3°)	Uma pessoa muito importante, sendo considerada “o maior patrimônio humano do Brasil”. (Grupos E8ª e E3°)	Uma pessoa que merece ser homenageada porque ajuda os trabalhadores. (Grupos E8ª e E3°)	Candidato a senador que vai continuar ajudando os trabalhadores porque é seu amigo e líder. (Grupo E8ª) Amigo e líder dos trabalhadores. (Grupo E3°)

Quadro 7 – Análise dos documentos grupos E8ª e E3°.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Analisando o Quadro 05, percebe-se que os comentários que os alunos fizeram a partir da observação dos documentos são muito próximos, no entanto, algumas diferenças devem ser destacadas. O grupo E3° apresentou respostas mais estruturadas, com melhor argumentação e maior atenção aos detalhes na análise dos documentos 02, 03 e 04. No documento 02, conseguiu identificar o interesse do Governo ao criar o Serviço de Alimentação da Previdência Social, já que um trabalhador bem alimentado possui maior resistência ao trabalho e produz mais. Neste mesmo documento, o grupo teve maior atenção à frase situada abaixo da imagem de Getúlio Vargas, que afirmava que o presidente não utilizava a violência em sua política trabalhista.

Na análise do documento 03, o grupo E3° fez considerações sobre a idéia de trabalho presente, sendo que o grupo E8ª apenas identificou a idéia de trabalhador que o documento trazia. Mais uma vez o grupo E3° se atentou mais aos detalhes do documento e, a partir da leitura do Box ao lado da imagem de Getúlio Vargas, afirmou que o documento buscava mostrar o presidente como um homem que não foge dos desafios e se considera o “supremo responsável” por tudo que acontece no país. No documento 04, os dois grupos tiveram dificuldade de identificar

a idéia de trabalho e de trabalhador, e a relação entre o Estado e a classe trabalhadora também não ficou clara em suas respostas.

A análise do documento 05 apresentou as maiores semelhanças entre os grupos. Ambos destacaram o mesmo trecho do texto, chegaram a mesma conclusão sobre a relação entre o Estado e a classe trabalhadora, em que o Estado antecipa os desejos e necessidades dos trabalhadores e os beneficiam com as leis sociais, e ainda, afirmaram que Getúlio Vargas é retratado como um governante que deve ser homenageado, pois atende às necessidades dos trabalhadores. Neste item, os alunos inicialmente tiveram dificuldade em responder, pois não sabiam o significado da palavra benemérito. Foram, então, orientados a procurá-lo no dicionário, e assim, chegaram a conclusão apresentada acima. A diferença mais significativa na análise deste documento pelos grupos encontra-se no item sobre a idéia de trabalho e de trabalhador. Em nenhum outro documento os alunos se atentaram para as imagens presentes, no entanto, nesse os alunos do grupo E3° observaram que os trabalhadores representados no desenho eram homens e exerciam trabalhos braçais, que exigiam força.

No último documento apresentado, os alunos dos dois grupos tiveram dificuldade em compreender a letra das canções. Foi preciso que a professora/pesquisadora explicasse o significado de algumas palavras, e oferecesse mais informações sobre os personagens e partidos mencionados. Ao contrário do que aconteceu nos outros documentos, nesse, o grupo E8ª apresentou repostas mais complexas, entenderam que a idéia chave do documento era que os trabalhadores deveriam votar em Getúlio Vargas para o cargo de senador, pois ele sempre ajudou a classe e iria continuar, se eleito.

Tem-se que no momento de apresentação dos documentos, ao tentarem responder às perguntas feitas pela professora/pesquisadora, os alunos acessaram seu conhecimentos prévios sobre o tema, destacaram algumas informações contidas nos documentos que se associavam aos saberes anteriores e assim, ganhavam novo significado. Nas atividades que se seguiram, a associação entre novos e velhos conhecimentos, as mudanças de concepções ou a reafirmação das idéias prévias ficam ainda mais evidente.

O quadro a seguir apresenta as respostas dos alunos à atividade 1 que propunha a análise de documentos escritos para responder a questões sobre “O Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora”.

QUESTÕES	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS – GRUPO E8ª	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS – GRUPO E3º
<p>1. Com base nos documentos, explique como Getúlio Vargas conseguiu conquistar e manter o apoio da classe trabalhadora durante seu primeiro Governo (1930-1945).</p>	<p>Com a criação do ministério do trabalho pra controlar os trabalhadores. (Adriele S.)</p> <p>O Governo dava o que os trabalhadores presizavam e falava que quem dava era Getulio. (Dayane M.)</p> <p>Foram criadas novas leis que ajudavam os trabalhadores, como o 13º salario, férias, as crianças não podiam trabalhar. (Rálima V.)</p> <p>Usava a carteira de trabalho pra fiscaliza. (Kelvin S.)</p> <p>3 alunos não responderam.</p>	<p>Dando um registro concreto para os trabalhadores. Este registro mostrava se ele era ou não um bom trabalhador e diminuiu a carga horaria dos trabalhadores e criou novas leis. (Antonio L.)</p> <p>As primeiras leis trabalhistas na verdade já existiam ele só colocou no papel como, ou seja, ele apenas registrou como se ele estivesse criado essas leis e daí veio o apoio dos trabalhadores que veia a acreditar que essas leis foram criadas por Getúlio Vargas durante o seu primeiro Governo. (Geisiane N.)</p> <p>Getúlio Vargas conseguiu manter-se o apoio porque ele fingia ajudar os trabalhadores, para sempre conseguir voto só que ele bem ou mal sempre estava ajudando os trabalhadores com alguma coisa. Conseguiu manter o apoio também porque ele mostrava ser trabalhador no seu partido. (Natália R.)</p> <p>1 aluno não respondeu.</p>
<p>2. a) Identifique o trecho que foi mudado e compare a versão original à versão alterada. Use suas palavras.</p>	<p>15 alunos responderam: O bonde de São Januário/ Leva mais um operário/ Sou eu que vou trabalhar.</p> <p>na original criticava o Governo e a atitude do povo, na modificada elogiava. (Nathalie S.)</p> <p>O Bonde de São Januário/ leva mais um otário/ só eu não vou trabalhar". "O Bonde de São Januário/leva mais um operario/ sou eu que vou trabalhar". Mudou otário por operário. A primeira letra mostra que a população não tava feliz com o Governo. A outra mostra o controle do DIP. (Thalita F.)</p>	<p>Na versão original o bando critica o trabalho e o DIP não aceitou isso e mandou eles alterar a letra, e nessa nova versão eles elogia o trabalho. (Charlie S.)</p> <p>A versão original dizia que o bonde de São Januário, levaria mais um otário para trabalhar e que ele não ia trabalhar ou seja que ele não tinha juizo e que não ia fazer nada porque ele não tava nem ai para o seu proprio futuro. E a outra versão já mostra que ele é trabalhador porque diz que vai mais um operário trabalhar e que ele é quem vai trabalhar, como se ele tivesse mudado é pensado no futuro dele.</p>

	<p>"O Bonde de São Januário/leva mais um otário (mudou pra operário). A letra original critica o trabalhador na outra não. (Juhliane M.)</p>	<p>(Jéssica F.)</p> <p>O Bonde de São Januário/ leva mais um otário/ só eu não vou trabalhar". "O Bonde de São Januário/leva mais um operario/ sou eu que vou trabalhar". A letra verdadeira entra com uma forte crítica ao estado. O Governo acabo censurando e modificando a letra pois pregavam que o trabalho digniaria a pessoa. (Luan A.)</p> <p>O trecho alterado foi o da 3a, 4a e 5a linha que diz: " O bonde de São Januário/ Leva mais um operário/ Sou eu que vou trabalhar". E a letra original diz: " O bonde de São Januário/ Leva mais um otário/ Só eu não vou trabalhar". Então isso quer dizer que a letra original dizia a verdade que só um otário iria trabalhar naquelas condições. mas como todo as a letras eram vistas e tinham de ser aprovadas pelo DIP foi censurada. A letra modificada diz que o Bonde de São Januário leva muitos operários a trabalhar nas condições que o Governo impõe aos trabalhadores. (Suelen M.)</p>
<p>b) Como a letra censurada se refere ao trabalho?</p>	<p>A letra sensurada refere o trabalhador com desprezo e o trabalho com deboche. (Dayane M.)</p> <p>como se o trabalho fosse só para pessoas tolas. (Thalita F.)</p> <p>Que gente esperta não trabalha. (Rálima V.)</p>	<p>como se fosse a pior coisa do mundo que vai é só otário. (Antonio L.)</p> <p>Que trabalhar nas condições daquela época, só pessoas burras pra aceitar aquelas codições. (Suelen M.)</p> <p>Se refere como uma coisa sem menor importância, como se trabalhar fosse uma perda de tempo, "desmoraliza o trabalho". (Jéssica F.)</p>
<p>c) Contextualize a versão final de O bonde de São Januário. Use suas palavras para dizer como era o momento político e cultural</p>	<p>O regime político que eles viviam era a ditadura, eles tinham que obedecer o Estado novo, e trabalhar pra ele. (Dayane M.)</p>	<p>Na ditadura, em que era proibido falar do Governo, na qual todas as letras de músicas antes de sair para a mídia, antes de estourar nas rádios tinham que passar</p>

<p>em que foi escrita.</p>	<p>O Governo era centralizador, controlador (Juhliane M.)</p> <p>A cultura era do trabalho como privilegio (Thalita F.)</p> <p>Os operarios estavam felizes com tudo que estava acontecendo. (Lhais S.)</p> <p>Momento que o Governo precisava da aprovação da população e controlava as informações que saiam na imprensa. (Salana P.)</p>	<p>pela DIP, se fala-se mal do Governo, à música era censurada e proibida de ser gravada. Só poderia ser gravada a música que não falasse mal do Governo, nem de leis trabalhistas, e que não cita-se o nome da ditadura. (Geisiane N.)</p> <p>Foi que o Governo de Vargas fez com que estes povos vivesse felizes, sem ter que reclamar de nada é como diz a musica " A boêmia não da camisa pra ninguém; e digo bem". É porque se ninguém trabalhar e correr atrás dos seus objetivos não consegue chegar á lugar nenhum. (Jéssica F.)</p> <p>Getúlio Vargas não permitia a existência de outros partidos, e todo mundo tampava os olhos para não ver as falcatruas que ele fazia. E ele queria que quando tivesse os comícios todos fossem ver as propostas que ele tinha, quando ele estava falando na rádio ele queria que todos ouvissem. E os trabalhadores que acreditavam nele ouviam. (Natália R.)</p>
<p>d) Explique qual era a função do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) durante o Estado Novo.</p>	<p>Mostrar uma imagem de um Governo protetor dos trabalhadores.(Juhliane M.)</p> <p>Censurar. Não deixar falar mal de Getulio Vargas. (Rálima V.)</p> <p>Dirigia o programa do Governo da rádio. (Rafael B.)</p> <p>Tinha a função de espiar os trabalhadores para ver se eles não iam se revoltar e que eles iam apoiar getulio. (Davi G.)</p>	<p>Era de favorecer o Governo com propagandas e musicas foi nessa época que foi criada a "Voz do Brasil" que favorecia completamente o Governo. (Antonio L.)</p> <p>Analizavam as letras, para saber se poderia ou não ser tocada na rádio para que fossem ouvidas pelas pessoas. Porque, se não, poderia acabar influenciando no pensamento das pessoas. (Fabiola J.)</p> <p>Era de não passar a população o que estava havendo de errado, para não prejudicar o seu Governo ou para não haver conflitos. (Paulo T.)</p>

Quadro 8 – Atividade 1 – Grupos E8ª e E3º.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

A primeira questão buscava verificar como os alunos haviam compreendido a relação entre o Governo de Getúlio Vargas e a Classe trabalhadora. Percebe-se que para o grupo E8^a essa relação foi marcada pelo controle, no qual o Governo, através do Ministério do Trabalho e da carteira de trabalho colocava limites a ação dos trabalhadores, mensagem presente no primeiro documento - o trecho do texto da carteira de trabalho. No entanto, alguns alunos utilizaram a mensagem do segundo documento, o panfleto sobre a concentração trabalhista na Esplanada do Castelo, para concluir que o Governo concedia benefícios à Classe trabalhadora, levando-a a apoiá-lo. Nas respostas do grupo E3^o, a concessão dos benefícios prevaleceu entre as justificativas para o apoio dos trabalhadores ao Governo, no entanto, associava-se a idéia de manipulação, na qual Getúlio “fingia” ajudar os trabalhadores, e esses, por acreditarem, o apoiavam.

Para a segunda questão foi apresentada uma letra de música escrita pelo sambista Wilson Batista, que havia sido censurada pelo DIP. Os alunos tiveram contato apenas com a letra, a canção não foi tocada, pois o objetivo da atividade era a análise de documentos na forma escrita. Porém, a informação de que se tratava de um samba, possivelmente, influenciou na reflexão realizada pelos alunos.

O item “a” pedia que os alunos identificassem as alterações que foram feitas na letra, como efeito da censura do DIP. No grupo E8^a, a maioria dos alunos se limitou a transcrever os trechos modificados, sem expressarem uma explicação. Um aluno concluiu que as duas versões divergiam em relação ao apoio da população ao Governo, e outro, que a crítica recaía sobre os trabalhadores. No grupo E3^o destacaram-se as respostas que viam na primeira versão do samba a crítica ao Governo e às condições de trabalho da época. Abordaram, ainda, a atuação do DIP no controle das informações transmitidas à população.

No item “b”, os dois grupos identificaram na letra censurada a desvalorização do trabalho, no entanto, apenas o grupo E3^o demonstrou compreender a crítica embutida na forma como o trabalho e o trabalhador é caracterizado, como mostra a seguinte resposta:

“Que trabalhar nas condições daquela época, só pessoas burras pra aceitar aquelas condições.” (Suelen M.)

Ao serem questionados sobre o contexto político e cultural do período em que a letra foi escrita, censurada e depois aprovada, no geral, os dois grupos identificaram como uma ditadura, um Governo controlador liderado por

Getúlio Vargas, mas que ajudava os trabalhadores, oferecia melhorias nas condições de vida e de trabalho, fazendo com que eles vivessem mais felizes. Porém, para alguns alunos, principalmente do grupo E3°, essa era uma estratégia do Governo para manipular a classe trabalhadora e receber seu apoio.

Quanto à função do DIP no Governo Vargas, a idéia que prevaleceu entre as respostas dos dois grupos foi a de controle sobre as informações transmitidas pelas rádios, jornais e censura à manifestações culturais, de forma a não permitir a construção de uma imagem negativa de Vargas e do Governo.

Como visto, os dois grupos apresentaram respostas muito próximas, no entanto, o grupo E3° demonstrou uma argumentação melhor estruturada, conseguiu relacionar os documentos presentes na atividade com as discussões feitas em sala de aula, em suas respostas expressaram algumas opiniões e esboçaram conclusões sobre a estratégia de Governo de Getúlio Vargas. O grupo E8ª se limitou a responder o que estava mais evidente nos documentos, sem relacionar as reflexões presentes nas questões, ainda assim, remeteram-se às discussões realizadas anteriormente através da mediação da professora/pesquisadora.

5.2.3.2 A produção do conhecimento histórico escolar mediada pela fotografia.

Para os grupos F8ª e F3° também foram entregues os textos didáticos com informações sobre o panorama político, econômico e social do período em que Getúlio Vargas esteve no poder (1930-1940). Juntamente com a leitura dos textos foram apresentadas e analisadas as fotografias que registram fragmentos de acontecimentos da época.

As fotografias foram expostas de forma digital através da TV, devendo-se, portanto, considerar as diferenças na possibilidade de análise que isso provoca. Como visto no início deste capítulo, é preciso fazer uma distinção entre a imagem digitalizada e o original fotográfico no momento da análise, pois no processo de digitalização muito da história da fotografia pode ser perdido. Ao apresentar as fotografias aos alunos essa questão foi debatida e também foram oferecidas

informações sobre o local onde estão armazenadas, o acervo digital do CPDOC, assim como sobre o significado de um acervo pessoal.

Os alunos puderam observar cada fotografia por cerca de 10 minutos e assim como nos demais grupos, foram estimulados a realizar uma análise de identificação dos documentos a partir de questionamentos que eram feitos pela professora/pesquisadora, tais como: o que o documento apresenta (descrição das informações contidas na fotografia), quem o produziu? Quando foi produzido? Por que (qual a intenção do produtor)? Para quem (a quem a fotografia era direcionado)?

Essas questões objetivavam que os alunos identificassem as fotografias como documentos históricos e refletissem sobre seu processo de produção, para que superassem a idéia de “espelho da realidade”.

Os dois grupos tiveram bastante dificuldade em identificar quem havia produzido os registros e conseqüentemente, qual era a sua intenção. Apesar de as fotografias não apresentarem o nome do fotógrafo, foi debatido com os alunos os acervos pessoais aos quais as imagens faziam parte, para que pudessem pensar a quem elas pertenceram, que muitas vezes era a pessoa que a havia encomendado. Assim, era possível também traçar algumas considerações sobre a intenção dos registros. O período da produção das imagens foi identificado pelos dois grupos, já que a maioria das legendas possuía a data em que o registro foi feito.

De forma geral, os alunos entenderam que as fotografias foram feitas ou encomendadas por pessoas que faziam parte do Governo e que portanto, tencionavam perpetuar determinadas realizações dos líderes políticos. Após tomarem conhecimento das funções atribuídas ao DIP, os alunos compreenderam melhor o papel das imagens fotográficas dentro do projeto político ideológico do Estado.

A professora/pesquisadora, num trabalho de mediação pedagógica, orientou que os alunos refletissem sobre as informações que os documentos apresentavam, os elementos constitutivos da cena que mais havia lhes chamado atenção, a idéia de trabalho e de trabalhador contidas nos documentos assim como a idéia de atuação do Governo em relação à classe trabalhadora, e ainda, qual era a imagem de Getúlio Vargas que os documentos buscavam imprimir.

Os alunos dos dois grupos apresentaram dificuldades em compreender as mensagens presentes nos documentos. Ambos possuíam pouco

conhecimento sobre a linguagem fotográfica e quase nenhuma experiência de estudo com esse tipo de documento. O ensino de História, ainda hoje, prioriza os documentos escritos como fonte de conhecimento sobre o passado, dessa forma alunos e professores enfrentam dificuldades em extraírem e compreenderem as informações sobre o passado que as diferentes linguagens, como a fotografia, podem conter.

Apesar das dificuldades de leitura dos documentos que os grupos apresentaram, os alunos conseguiram identificar alguns elementos significativos para a compreensão da relação estabelecida entre o Governo de Getúlio Vargas e a classe trabalhadora.

As fotografias utilizadas como documentos históricos foram:



Figura 7 – Documento 1 - Trabalhadores da Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo

Fonte: CPDOC/ LC foto 036/7.



Figura 8 – Documento 2 - Aspecto do trabalho de menores na Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931
Fonte: (CPDOC/ LC foto 036/6)



Figura 9 – Documento 3 - Trabalhadores da Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo (SP).
Fonte: CPDOC/ LC foto 036//1.

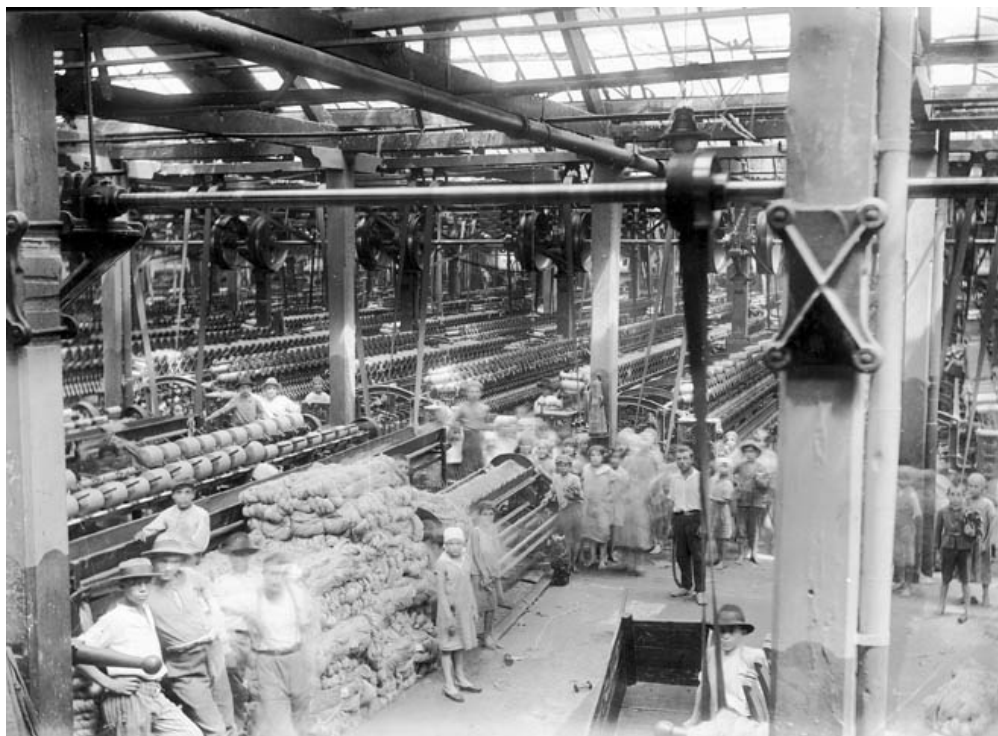


Figura 10 – Documento 4 - Trabalhadores da Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo (SP).

Fonte: CPDOC/ LC foto 036//10.



Figura 11 – Documento 5 - Aniversário do sindicato dos guindasteiros do porto do Rio de Janeiro, 1930/1945. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/ AFG foto 002.



Figura 12 – Documento 6 - Almerinda Farias Gama (sentada à direita) e outros em reunião no sindicato dos "chauffers" do Rio de Janeiro, 1935. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/ AFG foto005 .



Figura 13 – Documento 7 - Valdemar Falcão, Rubens Porto, Max Monteiro e outros durante solenidade em sindicato de trabalhadores ou em instituto de aposentadoria e pensões.

Fonte: CPDOC.



Figura 14 – Documento 8- Getúlio Vargas fala à nação por ocasião da instauração do Estado Novo, na presença de outras autoridades no palácio do Catete.

Fonte: CPDOC/ GV.

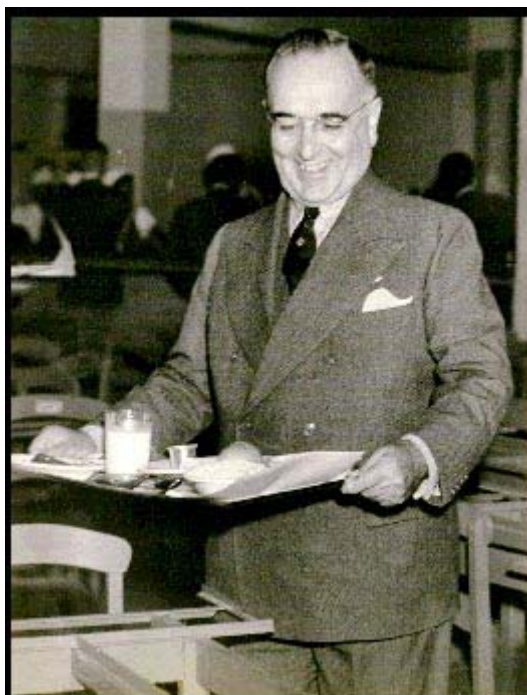


Figura 15 – Documento 9 - Getúlio Vargas em um restaurante do SAPS, 1940/1945. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC/AMF.



Figura 16 – Documento 10 - Trabalhadores homenageiam Vargas na Esplanada do Castelo, 1940. Rio de Janeiro (RJ).
Fonte: CPDOC/ CDA Vargas.



Figura 17– Documento 11 - Vargas desfilando em carro aberto na concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo (SP).
Fonte: CPDOC/ AMF foto 008/7



Figura 18 – Documento 12 - Observa-se várias flâmulas das diversas representações sindicais

Fonte: CPDOC/ filme: 18/1/32A-



Figura 19 – Documento 13 - Aspecto da concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo (SP).

Fonte: CPDOC/ CDA Vargas.



Figura 20 – Documento 14 - Manifestação contra o Eixo, 1942.
Rio de Janeiro (RJ).
Fonte: CPDOC/ CDA Vargas.

Para o desenvolvimento das análises com os alunos, optou-se por trabalhar com as imagens divididas em séries fotográficas. Os documentos 1, 2, 3 e 4 formam a SÉRIE 1; os documentos 5, 6 e 7 formam a SÉRIE 2; os documentos 8 e 9 forma a SÉRIE 3; e os documentos 10, 11, 12, 13 e 14 formam a SÉRIE 4.

O quadro abaixo traz as principais semelhanças e diferenças nas análises das séries fotográficas por cada grupo:

ITENS DE ANÁLISE	SÉRIE 01	SÉRIE 02	SÉRIE 03	SÉRIE 04
Principal informação	Homens, mulheres e crianças trabalhando em uma fábrica de tecidos. (Grupos F8ª e F3º)	Reuniões de sindicatos de diversas profissões. (Grupo F8ª) Participação de membros do Governo nas reuniões dos sindicatos. (Grupo F3º)	Anúncio da instauração do Estado Novo e benefício da alimentação concedido pelo Governo aos trabalhadores.	Manifestações de apoio de trabalhadores à Getúlio Vargas. Comemoração do dia do trabalhador (Grupos F8ª e F3º) Estudantes contra a Alemanha na Segunda Guerra Mundial. (Grupo

				F3°)
Elementos constitutivos da cena	<p>Grandes máquinas e pessoas com roupas simples, a maioria olha para o fotógrafo. (Grupo F8ª)</p> <p>Máquinas que chegavam no teto, espaço da fábrica muito grande, crianças trabalhando, mulheres fazendo os mesmos serviços dos homens, fibras de juta, tecidos prontos, vultos que dão idéia de movimento. (Grupo F3°)</p>	<p>Participação de homens, mulheres e crianças nas reuniões, bandeira do Brasil, fotografia de Getúlio Vargas, dedicatória, pessoas bem vestidas, homens de terno, presença de uma mulher dentre os homens em destaque nas fotografias. (Grupos F8ª e F3°)</p>	<p>Getúlio Vargas é o personagem central das fotografias. Na primeira ele está cercado por membros do seu Governo. Na segundo ela está mais descontraído. (Grupo F8ª)</p> <p>Membros do Governo assistindo o anúncio do início do Estado Novo, Getúlio falando no microfone da rádio, Getúlio Vargas comendo no bandeirão criado para os trabalhadores, na primeira imagem ele está sério, na segunda ele está sorrindo. (Grupo F3°)</p>	<p>Vários trabalhadores reunidos, maioria homem, bem vestidos, faixas de apoio a Getúlio Vargas, faixas contra os países do Eixo, Getúlio Vargas desfilando em carro aberto. (Grupos F8ª e F3°)</p>
Ideia de trabalho e de trabalhador	<p>Trabalho cansativo e em lugar sujo, feito por crianças e mulheres que pareciam tristes. Os trabalhadores dividiam espaço com as máquinas que representam a modernidade. (Grupo F8ª)</p> <p>Trabalho mecânico, que oferece risco de acidente, crianças, mulheres e homens desenvolvendo atividades iguais, exploração da mão-de-obra infantil. (Grupo F3°)</p>	<p>Trabalhadores bem vestidos, unidos, não fazem “arruaças” contra o Governo. (Grupo F8ª)</p> <p>União entre os sindicatos dos trabalhadores, idéia de organização, mulher como líder dos trabalhadores, sindicato como espaço que acolhe a família do trabalhador. (Grupo F3°)</p>	<p>Os trabalhadores não tiveram participação no golpe de 1937. (Grupo F8ª)</p> <p>Os trabalhadores iriam se alimentar bem, sem ter que gastar muito. (Grupo F3°)</p>	<p>Trabalhadores comemorando o seu dia. Eram disciplinados porque participavam de sindicatos (Grupo F8ª)</p> <p>Trabalhadores se vestiam bem, tinham condições de comprarem ternos, estavam comemorando o seu dia. (Grupo F3°)</p>
Relação	A fábrica era do	Membros do	Os trabalhadores	Os

entre Estado e Classe Trabalhadora	<p>Governo, que oferecia trabalho para as pessoas. (Grupo F8^a)</p> <p>Por ser uma fábrica do Governo não deveria empregar crianças. Ao mesmo tempo oferece oportunidades para homens e mulheres. Denúncia da exploração dos trabalhadores. (Grupo F3^o)</p>	<p>Governo participavam das reuniões dos sindicatos, o que mostra o controle do Estado sobre eles. (Grupos F8^a e F3^o)</p>	<p>não participavam das decisões tomadas pelo Governo, mas recebiam ajuda dele. (Grupo F8^a)</p> <p>O Governo cuidava dos trabalhadores, criou o serviço de alimentação e muitos outros benefícios. (Grupo F3^o)</p>	<p>trabalhadores apoiavam o Governo e recebiam benefícios do Governo. A festa do dia do trabalhador na verdade era para mostrar o que o Governo estava fazendo pelos trabalhadores. (Grupo F8^a)</p> <p>O Governo de Getúlio Vargas trouxe várias melhorias para os trabalhadores, e eles demonstravam agradecimento através das faixas. Também estavam a favor no Governo em relação a participação na Segunda Guerra Mundial. (Grupo F3^o)</p>
Imagem de Getúlio Vargas	<p>Presidente que trouxe modernidade para o Brasil. (Grupo F8^a)</p> <p>Líder de um Governo que possuía fábricas modernas e que pretendia melhorar as condições de trabalho (Grupo F3^o)</p>	<p>Estava de olho nos sindicatos de trabalhadores. (Grupo F8^a)</p> <p>O retrato de Getúlio Vargas na parede mostra que ele era querido pelos trabalhadores. (Grupo F3^o)</p>	<p>Líder político forte, que tinha apoio de muitas pessoas, e ajudava os trabalhadores, pois precisava que eles o apoiassem. (Grupos F8^a e F3^o)</p>	<p>Figura principal das comemorações do dia do trabalhador. Os benefícios concedidos aos trabalhadores eram aprovados e anunciados por ele. (Grupos F8^a e F3^o)</p>

Quadro 9 – Análise dos documentos grupos F8^a e F3^o.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

A partir do quadro acima, pode-se inferir que os grupos realizaram leituras e interpretações que se aproximam em relação a uma idéia geral do

documento. Quanto à construção do conhecimento sobre o tema e o entendimento sobre o uso da fotografia como fonte histórica, houve uma variação entre os grupos conforme a série analisada. Para a primeira série fotográfica, os dois grupos relacionaram a data do registro com o início do Governo de Getúlio Vargas e identificaram como principal informação o trabalho de homens, mulheres e crianças. No entanto, chegaram a conclusões diferentes sobre a intenção daqueles registros. Considerando que as fotografias fazem parte do acervo pessoal de Lindolfo Collor, primeiro Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, o grupo F3° entendeu que nelas existia uma denúncia sobre a exploração do trabalhador, principalmente de crianças, que manuseavam máquinas que ofereciam riscos de acidente, situação herdada do Governo anterior. Justificaram essa interpretação pelo fato de os registros terem sido feitos antes de 1932, ano que o Governo efetuou mudanças radicais na estrutura do trabalho no Brasil através da nova Constituição, que protegia o trabalho feminino e infantil. O grupo F8^a, por outro lado, entendeu que as fotografias mostravam a modernidade das fábricas que pertenciam ao Governo. Para estes alunos, além da representação de trabalhadores, a grandiosidade das máquinas e do espaço das fábricas consistia num aspecto muito relevante das imagens, que levava a conclusão que eram fábricas modernas que representavam o início de um Governo que traria o progresso ao país.

Voltando ao instrumento de investigação dos conhecimentos prévios, percebe-se que a interpretação que o grupo F1 realizou das fotografias, de certa maneira, não corresponde com suas idéias prévias sobre o tema. No instrumento, percebe-se que o grupo possuía uma concepção de que no período do Governo Vargas não havia tecnologia no país e os trabalhadores eram explorados. No entanto, ao analisarem as fotografias, ressaltaram a modernidade representada, deixando a exploração do trabalho num segundo plano. Verifica-se que os novos conhecimentos, ao relacionarem-se com os prévios, modificaram a compreensão do grupo sobre o tema.

Na segunda série fotográfica, os grupos divergiram na identificação da principal idéia representada. O grupo F8^a destacou a união entre os sindicatos de diversas categorias, enquanto o grupo F3° ressaltou a participação de membros do Governo nas atividades dos sindicatos. Ainda assim, o grupo F8^a também concluiu que havia um controle do Governo sobre os sindicatos de trabalhadores, não apenas representado pelos membros do Governo, como afirmou o grupo F3°, mas

principalmente pelo retrato de Getúlio Vargas na parede (documento 5). A presença de uma mulher entre as figuras de destaque nas fotografias chamou a atenção do grupo F3°, o que provocou um maior interesse em compreender a participação feminina na política e a conquista de direitos que as colocavam em condições de igualdade com os homens.

As duas fotografias da série 3 registram situações diversas do Governo Vargas, o que levou a uma dificuldade de os alunos as analisarem em conjunto. Os grupos identificaram dois momentos distintos nas cenas, o anúncio da instauração do Estado Novo e a inauguração do Serviço de Alimentação da Previdência Social. Contudo, o grupo F8ª conseguiu chegar a uma conclusão que relacionava essas duas situações. Entenderam que a primeira fotografia mostra que os trabalhadores não participavam das decisões do Governo, mas faziam parte das preocupações deste, como mostra a concessão do benefício da alimentação na segunda fotografia. O grupo F3° se atentou apenas para a concessão dos benefícios pelo Governo. Ainda assim, os dois grupos se aproximaram da idéia de trocas materiais e simbólicas defendida por Gomes (1988), uma vez que identificaram na imagem de Getúlio Vargas, personagem central nas duas fotografias, o líder político que atendia as necessidades dos trabalhadores e precisavam que eles o apoiassem. Apesar dessa compreensão, não é possível afirmar que os alunos entenderam que a relação entre Governo e classe trabalhadora se pautava na reciprocidade, ou seja, que existiam negociações, sem que se fechassem numa relação de dominação.

A última série fotográfica também evidencia a relação entre Getúlio e a classe trabalhadora. Para os grupos, as imagens representam o apoio da classe trabalhadora à Vargas e a sua importância para o Governo, uma vez que uma grande festa era organizada para comemorar o seu dia. Para o grupo F8ª, a festa servia também para o Governo divulgar suas realizações para a população e enaltecer a imagem do presidente, que era o personagem central do evento, desfilava em carro aberto e discursava. O grupo F3° se atentou para a forma como os trabalhadores foram representados, para os alunos suas roupas indicavam que não eram tão pobres e que suas condições de vida tinham melhorados. Demonstravam seu apoio ao Governo através de faixas, não apenas nas comemorações do dia do trabalho, mas também em relação a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial.

Ao final da apresentação dos documentos, a professora/pesquisadora orientou que os alunos refletissem sobre o conjunto das fotografias, que observassem as diferenças na organização dos elementos constitutivos das imagens, nas roupas dos personagens retratados, no assunto da fotografia, na idéia de trabalho e trabalhador que elas expressavam e na relação entre o Governo Vargas e a classe trabalhadora que elas representavam. Em linhas gerais, não foi fácil aos alunos identificar as transformações visíveis nas fotografias, porém, após um trabalho de mediação realizado pela professora/pesquisado que ofereceu informações sobre o projeto político ideológico do Governo, os dois grupos destacaram a forma como os trabalhadores eram representados nas imagens. Na primeira série fotográfica eram pessoas simples, com roupas rústicas, não pareciam felizes e trabalhavam em lugares sujos. Na última série fotográfica, os trabalhadores aparecem de terno, com expressão de felicidade, participavam de festas e reuniões e espaços abertos. Para os alunos, essa mudança na forma de representar o trabalhador fazia parte da política de valorização do trabalho e do trabalhador empreendida pelo Governo, principalmente após durante o Estado Novo, e era resultado das melhorias nas condições de vida oferecidas pelo Estado.

Concluída essa primeira fase de apresentação e análise das fotografias, na qual os alunos puderam reconhecê-las como fontes histórico escolares, foi proposta uma atividade, realizada individualmente e sem consulta ao livro e textos didáticos, que consistia na análise de quatro imagens fotográficas para responder a questões acerca de suas mensagens relacionando ao tema de estudo "O primeiro Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora".

O quadro abaixo permite verificar as respostas dos alunos às questões da atividade:

QUESTÃO	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS – GRUPO F8 ^a	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS – GRUPO F3 ^o
1. a) Escreva novas legendas para cada fotografia.	Fotografia 1 - Fábrica de tecidos Santana. Imagem representada por crianças da média de uns 7 à 17 anos de idade, que já trabalhavam. Fotografia 2- Fabrica Santana, representa muita organização das pessoas e maquinários. (Adriana P.) Fotografia 1 - Essa foto mostra trabalhador jovem e mulheres que	Fotografia 1 - Menores pousam para foto na Fabrica de Santana em São Paulo. Observe as condições de trabalho da época. Foto tirada no ano de 1931 em São Paulo, fonte (CPDOC/LC foto 036/6). Fotografia 2 - Imagem retrato trabalhadores em uma fábrica, observe que todos param para foto. (Diego

	<p>não resemem o mesmo salario que os homens, 1931, São Paulo (SP). Fotografia 2 - Estes homens e as mulheres que trabalham nessas maquinas pessadas sem férias. 1931, São Paulo (SP). (Cleber E.)</p> <p>Fotografia 1 - Crianças e adolescentes envez de brincar estão trabalhando (Companhia Nacional de Tecido de Juta, 1931, São Paulo). Fotografia 2 - Mulheres ganham espaço no país e já podem trabalha. (Companhia Nacional de Tecido de Juta, 1931, São Paulo) (Victor S.)</p>	<p>J.)</p> <p>Fotografia 1 - Exploração de menores na fabrica de tecido, um desrespeito com crianças. Fotografia 2 - mostra uma fabrica com trabalhadores, no qual a classe trabalhadora servia como pilar na política de Vargas. (Janaina S.)</p> <p>Fotografia 1 - Crianças em trabalho, com um material grosso e pesado na Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931 (SP). Fotografia 2 - Homens e mulheres em serviço numa grande fábrica de tecidos. (Maicon L.)</p>
<p>1. b) Comente sobre a mensagem que podemos tirar das fotografias.</p>	<p>Esta foto nos mostra crianças trabalhando, a organização das máquinas, a grandeza na extensão da fábrica, a produção de tecidos. O jeito que a foto é tirada também é muito observador pois, as crianças pararam de trabalhar e algumas até fizeram pose para a foto, ou talvez, o fotógrafo pediu para que fizessem essa pose. Concereteza quem a tirou essa foto foi contratado ou do Estado ou pelo dono da fábrica para registrar, talvez um momento de desenvolvimento, ou também para exaltar Getúlio pois essa fábrica era do Governo. Já essa foto (2) mostra o desenvolvimento da mulher na sociedade, podemos observar também a extensão da fábrica, a organização. No ângulo que essa foto foi tirada podemos observar que a fábrica é grande. O jeito que as pessoas estão é engraçado, pois todos pararam de trabalhar. O fotógrafo também pode ter pedido para que todas elas ficassem paradas e olhando e fazendo pose para a foto. (Amanda P.)</p> <p>As industrias na época colocaram crianças e mulheres para trabalhar e eles ganhavam menos que os homens. Mesmo quando o fotografo vai tirar a foto da para perceber que a industria não para</p>	<p>Quando Getúlio Vargas foi ao Governo, ele era considerado o candidato do trabalho, e foi mesmo, graças a ele temos o salário mínimo e etc. Foi ele que tirou muitos projetos do papel e com essas fotos ele comprovou que jovens tinham que deixar estudos para trabalhar e ajudar suas casas, podiam trabalhar antes de completar a maior idade e que mulheres que queria ser independentes também podiam trabalhar. Então ele deu muito emprego a muitas gentes. (Hendriogo S.)</p> <p>São geralmente crianças que trabalharam nessas fábricas por ser ágeis e suas mãos pequenas para entrar entre as máquinas. A foto é tirada de um ângulo que dá sentido de grandeza à fábrica. (Diego J.)</p> <p>A foto relata sobre a exploração de menores que na época não era proibida. Trabalhavam então até 16 horas por dia. Com miseráveis salarios. Não sei como poderia falar bem de Getúlio Vargas mas é o que vemos diante da segunda foto, mostra uma fábrica que empregava dezenas de pessoas, e que também de certa forma servia como alicerce para a campanha de Vargas. (Janaina S.)</p>

	<p>de trabalhar. (Mateus S.)</p> <p>Na primeira fotografia podemos observar os tecidos, os trabalhadores que estão olhando para foto podemos ver também que estão todos com chapéu e roupas iguais podemos ver também que só tem homem. Nessa figura (fotografia 2) podemos ver que existem homem e mulher trabalhando e que tem muitas maquinas. (Regeane R.)</p>	<p>Que nas 2 fotografias, foram flaudadas, as pessoas foram colocadas em posição para a retirada das fotos. (Mayara A.)</p> <p>Podemos tirar a análise de que estes trabalhadores estão cansados, não estão feliz, estão trabalhando muito. A fábrica é muito grande, sem ventilação e quase não tem luz, só no meio da fábrica que tem algumas telhas. (Raquel G.)</p>
<p>1. c) Explique como se desenvolveu a política trabalhista do Governo de Getúlio Vargas no período de 1930 a 1945.</p>	<p>Muito boa, Getúlio desenvolveu algo muito bom e as obras trabalhistas, deixou que o povo o vissem ele como o líder amigo do trabalhador. (Adriana P.)</p> <p>Na política de Getúlio a política trabalhista se desenvolveu muito ele criou uma constituição na qual ele fez várias leis que favoreciam os trabalhadores, criou sindicatos, o voto feminino, voto secreto,... (Amanda P.)</p> <p>Foi quando ele assumiu o poder e implementou várias leis trabalhistas com o objetivo de ajudar os trabalhadores. (Clayton F.)</p> <p>7 alunos não responderam.</p>	<p>Getulio Vargas ajudava os trabalhadores dando condições melhores para eles, mas ele queria em troca todo o poder para ele. (Debora L.)</p> <p>Getulio foi apoiado pois ajudava e muito a classe trabalhadora, criando leis que auxiliava os trabalhadores como a carteira de trabalho, férias, feriados semanais, diminuiu a jornada de trabalho, criou sindicatos. (Diego J.)</p> <p>Eu acho que é porque ele tinha muitas ideias diferentes, modernas revolucionárias. Ele sempre criou empregos, e muitas pessoas que começaram a trabalhar em firmas e indústrias que ele criou viram que ele era o candidato que ia fazer o Brasil crescer criando emprego. Por causa da crise</p>

		<p>muitas famílias passaram necessidades e não havia nada que podia fazer e sem emprego não dava por isso e muitos outros motivos que a classe trabalhista que até hoje predomina entre os eleitores o apoiou. (Hendriego S.)</p> <p>1 aluno não respondeu.</p>
2. a) Escrevas novas legendas para cada fotografia.	<p>Fotografia 1 - O povo que está no estádio do Pacaembú SP, mostrando que o presidente Getúlio era alguém que pelo menos naquela época já tinha ajudado muito o Brasil. Fotografia 2 - As pessoas com faixas, saudando o presidente que os cumprimentava. (Adriana P.)</p> <p>Fotografia 1 - É uma homenagem a Getúlio Vargas, e trabalhadores e seus sindicais, 1944, São Paulo. Fotografia 2 - Aqui mostra vários trabalhadores e seus sindicais fazendo uma homenagem a Getúlio. 1944, São Paulo (SP). (Gislaine M.)</p> <p>Fotografia 1 - Todos dão viva, muito felizes pelo mandato de Getúlio. Fotografia 2 - Estádio Municipal do Pacaembú, concentração trabalhista, visando Getúlio Vargas em seu carro, 1944. (Jessica F.)</p>	<p>Fotografia 1 - Grande número de trabalhadores com faixas e aparentemente felizes, comemorando o dia do trabalhador no estádio do Pacaembú 1944. São Paulo (SP). Fotografia 2 - Famílias de trabalhadores unidas em espera a chegada de Getúlio Vargas em grande estádio brasileiro, Pacaembú. (Maicon L.)</p> <p>Fotografia 1 - Trabalhadores festejam o 1º de maio no estádio do Pacaembú. Repare as faixas de apoio à Getúlio. Fotografia 2 - Neste período formaram-se diversas frentes sindicais, repare cada placa representa um grupo sindical. (Debora L.)</p> <p>Fotografia 1- Confraternização dos trabalhadores, apoio a Getúlio. Fotografia 2- Congresso de diversas entidades industriais e representações sindicais. (Junior A.)</p>
2. b) Comente sobre a mensagem que podemos tirar das fotografias.	<p>Percebemos nessa foto o carinho e respeito que o povo tinha para com o presidente Vargas. Também observamos a vestimenta das classes, mostra que eram pessoas comportadas. Ali misturavam-se vários sindicatos e sabemos por haver pessoas de ternos e outras uniformizadas. (Adrielle F.)</p> <p>Podemos ver que há várias faixas de apoio a Getúlio; várias pessoas, algumas com chapéu outras não. Conclui-se esse fotógrafo foi contratado pelo Governo para registrar esse momento histórico. Podemos observar também uma faixa que está escrito assim : Trabalhador sindicalizado é trabalhador</p>	<p>As fotografias são de apoio à Getúlio, várias lideres sindicais se reuniam nesse encontro. Uma faixa que chama atenção é a seguinte " Trabalhadores sindicalizado é trabalhador disciplinado" ou seja o trabalhador que é sindicalizado está com tudo certo com o Governo está dentro da lei. (Diego J.)</p> <p>Pelo que eu reparei nas fotos foi que várias classes trabalhistas estavam satisfeitas com o que Getúlio Vargas fez e o estavam apoiando em seu mandato. Naquela época eu nem tinha nascido mas pelas fotos eu vi que Getúlio era uma pessoa humilde e que fez muito pelo</p>

	<p>disciplinado. Essa frase pode nos trazer várias mensagens. Tanto como apoio ao Governo, como crítica dos trabalhadores. Podemos observar nesta foto (fotografia 2), várias pessoas com faixas, que estão apoiando o Governo de Getúlio Vargas, também vemos os estádio lotado, tanto com homens como mulheres (Amanda P.)</p> <p>Eles aparentam estar felizes, estão todos de terno alguns de chapéu, acredito que estão do lado, apoiando Getúlio Vargas são bastantes pessoas vejo uma criança, faixas, Getúlio Vargas deve estar na rua, de carro saudando o povo. (Beatriz F.)</p>	<p>povo. (Hendriogo S.)</p> <p>Confraternização dos trabalhadores industriais felizes pelas novas leis criadas, unidos com classes diferentes de sindicatos, comemorando o seu dia. (Junior A.)</p>
<p>2. c) Escreva sobre o papel desempenhado pelo DIP durante o Estado Novo.</p>	<p>DIP: Departamento de Imprensa e Propaganda. O Getúlio Vargas criou esse DIP para ajudá-lo no período da ditadura, pois nesse período era tudo muito rígido e não podia haver nenhuma forma ou fonte, música, propaganda, passeatas, protestos para se expressar contra o Governo, quem se rebelasse era punido. Era o DIP que dominava, analisavam as músicas, escolas, nas ruas, propagandas para não haver nenhum tipo de contradição ao Governo. Era tudo muito censurado. (Amanda P.)</p> <p>Foi muito importante para Getulio Vargas para ganhar força e se garantir no poder ganhando popularidade e fama com a população. (Clayton F.)</p> <p>Informar as pessoas sobre as mudanças de Getúlio Vargas ao povo. (Victor S.)</p> <p>8 alunos não responderam.</p>	<p>Todo sabem que a mídia é o fator principal para uma candidatura porque a pessoa nem sai do lugar e mesmo assim todo mundo o que ele quis dizer, etc. E não foi diferente porque a imprensa ajudou na imagem, na candidatura e passou o povo o conceito fortissimo da classe trabalhadora para o povo. (Hendriogo S.)</p> <p>Como principal meio de comunicação, o Governo utilizava-se do rádio para passar para a sociedade as coisas boas que estava acontecendo, foi criado na quela época a Voz do Brasil, que falava sobre política e do Governo para fortalecer o vinculo Governo X povo. (Junior A.)</p> <p>Eles eram contratados para fazer fotografias e colocalas em jornais... mas eles tiravam as fotos e quando publicavam eles prestigiavam ao presidente para que as pessoas tivesse uma boa impressão dele. Faziam fotos para colocar em outdoor com a foto de Getúlio e tentavam meio que disfarçadamente elogiar seus serviços para a população. (Thalita R.)</p>

Quadro 10 – Atividade 1 – Grupos F8° e F3°.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Comparando com o momento em que os alunos analisaram as fotografias junto a ação mediadora da professora/pesquisadora, nessa atividade eles tiveram muita dificuldade em organizar suas idéias e expressá-las por escrito. Ainda assim, utilizaram os conhecimentos adquiridos através da leitura dos textos didáticos e lançaram mão das discussões realizadas em sala de aula.

Antes de realizarem a atividade, foram apresentadas aos alunos as informações que, geralmente, compõem uma legenda: o nome do fotógrafo ou agência, o ano de realização, detalhes técnicos, designação do assunto fotográfico e um comentário geral. Verifica-se no quadro 07 que muitos alunos procuraram seguir essa orientação e formularam legendas que continham o local onde o registro fora feito, a data e um comentário sobre o que estavam vendo na cena. De forma geral, os alunos escreveram sobre a exploração dos trabalhadores, a presença de crianças e o espaço físico da fábrica, para as duas primeiras fotografias, e sobre a organização dos trabalhadores em sindicatos e o apoio da classe à Getúlio Vargas, seguindo o modelo das discussões realizadas com a mediação da professora/pesquisadora. Foi neste sentido, também, que alguns alunos destacaram o fato de os personagens estarem posando para a foto, uma vez que, a professora/pesquisadora, havia falado que a pose das pessoas possibilita perceber que a fotografia é o resultado de uma produção, em que o fotógrafo escolhe o melhor ângulo, e o fragmento da realidade que melhor representa sua intenção.

As questões que propunham a interpretação da mensagem presente em cada fotografia permitem que se pense sobre a relação entre a leitura da imagem e as operações referentes à construção do conhecimento. Moimaz (2009) em sua dissertação sobre a contribuição das pinturas históricas para a aprendizagem dos conteúdos em História, baseou-se nos princípios da semiótica peirceana para refletir sobre o nível de interpretação que os alunos alcançam ao analisar uma imagem⁵⁵. Segundo a autora, as imagens, por ser um tipo de signo, podem promover processos interpretativos complexos, em que o leitor pode analisar o contexto em que foi produzida e compreender a idéia que se desejou transmitir. O primeiro contato com a imagem e a identificação do tema, associados à categoria de primeiridade da semiótica peirceana, a reflexão sobre os elementos apresentados,

⁵⁵ A semiótica peirceana não foi utilizada como referencia metodológica nos trabalhos desenvolvidos com os alunos, no entanto, traz uma importante contribuição nesse momento de análise das narrativas produzidas por eles. Por isso, a discussão aqui apresentada se limitará às três categorias de percepção dos fenômenos, a primeiridade, a secundidade e a terceiridade.

ou seja, a consciência do que vê, referente a categoria de secundidade, e a interpretação do fato apresentado e sua contextualização, que fazem parte da terceiridade, possibilitam a leitura e compreensão da imagem e a construção do conhecimento a partir dela (MOIMAZ, 2009).

Seguindo essa referência, analisam-se as narrativas produzidas pelos alunos nessa atividade. O grupo F8^a, em linhas gerais, identifica o tema das fotografias, descreve os elementos que constituem a cena e reflete sobre eles, ou seja, a imagem produz um efeito sobre os alunos, configurando-se o nível da secundidade, no entanto, não promovem uma interpretação do fato, não conseguem entender o porquê do posicionamento dos personagens e objetos, da escolha do ângulo de tomada da fotografia, o significado do tipo de roupas que as pessoas estão vestidas, ou seja, não chegam no nível da terceiridade. O que pode ser percebido nas seguintes respostas:

“Na primeira fotografia podemos observar os tecidos, os trabalhadores que estão olhando para foto podemos ver também que estão todos com chapéu e roupas iguais podemos ver também que só tem homem. Nessa figura (fotografia 2) podemos ver que existem homem e mulher trabalhando e que tem muitas maquinas.” (Regeane R. – grupo F8^a)

“Eles aparentam estar felizes, estão todos de terno alguns de chapéu, acredito que estão do lado, apoiando Getúlio Vargas são bastantes pessoas vejo uma criança, faixas, Getúlio Vargas deve estar na rua, de carro saudando o povo.” (Beatriz F. – grupo F8^a)

O grupo F3^o apresentou algumas respostas que indicam um nível mais profundo de leitura das fotografias, os alunos conseguiram interpretar os elementos que fazem parte da cena e expressar algumas conclusões, como demonstram as respostas:

“A foto relata sobre a exploração de menores que na época não era proibida. Trabalhavam então até 16 horas por dia. Com miseráveis salários. Não sei como poderia falar bem de Getúlio Vargas mas é o que vemos diante da segunda foto, mostra uma fábrica que empregava dezenas de pessoas, e que também de certa forma servia como alicerce para a campanha de Vargas.” (Janaina S. – grupo F3^o)

“As fotografias são de apoio à Getulio, vários líderes sindicais se reuniam neste encontro. Uma faixa que chama atenção é a seguinte " Trabalhadores

sindicalizado é trabalhador disciplinado" ou seja o trabalhador que é sindicalizado está com tudo certo com o Governo está dentro da lei." (Diego J. – grupo F3°)

Percebe-se que os alunos desenvolveram uma argumentação sobre os aspectos que destacaram nas imagens e fizeram relações entre os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, a partir da mediação da professora/pesquisadora e da leitura dos textos didáticos, suas idéias prévias e as informações sobre o tema disponíveis nas fotografias.

A diferença apresentada pelos grupos no nível de interpretação das fotografias pode ter implicado na maior dificuldade do grupo F8^a em responder aos itens c de cada exercício. Sete alunos não responderam sobre o desenvolvimento da política trabalhista de Getúlio Vargas e 8 deles não responderam sobre a função do DIP durante o Estado Novo.

O objetivo dessas questões era que os alunos refletissem sobre as fotografias que faziam parte da atividade, relacionassem com as discussões realizadas em sala de aula e construíssem uma argumentação de suas conclusões sobre a relação entre o Governo Vargas e a classe trabalhadora.

O grupo F8^a apenas afirmou que Getúlio criou várias leis que beneficiavam os trabalhadores e que o DIP tinha a função de censurar as críticas ao Governo e divulgar uma imagem positiva de Getúlio Vargas. Já o grupo F3° defendeu a idéia de que Getúlio ajudou os trabalhadores, pois queria em troca o apoio da classe, e que o DIP organizava eventos e divulgava fotografias que mostravam uma imagem boa do Governo e, assim, fortalecia a relação entre o presidente e o povo. As respostas dos grupos não abrangem a idéia de pacto social, baseado na reciprocidade, estabelecido entre o Governo e a classe trabalhadora, para os alunos a concessão dos benefícios era resultado de uma estratégia de Governo, que pode sugerir uma concepção de classe trabalhadora como "massa de manobra".

5.2.4 O Conhecimento sobre o “Primeiro Governo de Getúlio Vargas e a Relação com a Classe Trabalhadora” após a Análise dos Documentos

Após o estudo dos documentos escritos pelos grupos E8^a e E3^o e das fotografias pelos grupos F8^a e F3^o, e a realização da Atividade 1 por todos, foi proposta aos alunos uma segunda atividade (ANEXO D) que continham algumas das questões do instrumento de investigação dos conhecimentos prévios já aplicado. O objetivo era analisar a compreensão dos alunos sobre o tema “o Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora”, e a concepção deles sobre a natureza da fotografia e seu uso como fonte histórica escolar. Foi aplicada a mesma atividade para todos os grupos e para uma melhor visualização dos dados e a realização de uma análise comparativa, o quadro a seguir apresentará as respostas de todos os grupos.

QUESTÃO	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO E8 ^a	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO E3 ^o	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO F8 ^a	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO F3 ^o
1. Qual o período que abrange o Governo de Getúlio Vargas no Brasil?	13 alunos responderam de 1930 a 1945. 4 alunos distinguiram a primeira fase do Governo (1930 a 1937) e o Estado Novo (1937 a 1945) 1 alunos respondeu de 1937 a 1945. 1 aluno respondeu de 1930 a 1946.	8 alunos responderam de 1930 a 1945. 4 alunos responderam de 1930 a 1940.	16 alunos responderam de 1930 a 1945. 2 alunos distinguiram a primeira fase do Governo (1930 a 1937) e o Estado Novo (1937 a 1945) 1 aluno respondeu 1920 a 1945. 1 aluno respondeu 1937 a 1954.	12 alunos responderam de 1930 a 1945. 2 alunos distinguiram o Governo provisório (1930 a 1934), o Governo constitucional (1934 a 1937) e o Estado Novo (1937 a 1945) 1 aluno respondeu de 1930 a 1940.
2. Cite cinco palavras relativas ao Governo de Getúlio Vargas no	Palavra mais citada: constituição. Demais palavras: organização	Palavra mais citada: trabalhadores. Demais palavras: ordem, absolutismo,	Palavra mais citada: CLT. Demais palavras: Estado Novo, ditadura, pai dos pobres, trabalho,	Palavra mais citada: carteira de trabalho. Demais palavras: férias, jornada de trabalho,

Brasil.	sindical, golpe de Estado, eleições, presidente, legislação trabalhista, Governo, carteira de trabalho, ditadura, educação, entre outras.	direitos, Estado Novo, ditadura, DIP, CLT, política social, revolução, Petrobrás.	leis trabalhistas, constituição, emprego, igualdade salarial, trabalho feminino, autoritarismo, homenagem ao presidente, trabalhadores, fábricas e indústrias, sindicatos, golpe, revolução, falta de liberdade de imprensa, entre outras.	emprego, direitos trabalhistas, ditadura, salário. Democracia, igualdade salarial, voto secreto, autoritarismo, sindicatos, trabalhadores, regulamentação do trabalho feminino, entre outras.
3. Como viviam as pessoas na década de 1930 e 1940 no Brasil?	<p>Bens, porque Getúlio Vargas estava dando empregos a todos. (Victor S.)</p> <p>Viviam pensando que Getúlio era um homem bom que só pensava nas pessoas, mas na verdade era ao contrário. (Flaviane M.)</p> <p>Viviam com um número alto de desempregados e com crises econômicas. (Rálima D.)</p> <p>Viviam em paz em alguns momentos mas nos momentos em que o Governo colocava muito poder eles se revoltavam. (Nathalie S.)</p>	<p>Eles viviam sobre proteção do Governo, mas se não contrariassem o governo eles eram bem tratados. (Antonio L.)</p> <p>Durante o governo a população trabalhista era elogiada, o governo apoiava e em troca recebia o apoio da população. então as pessoas viviam muito ou seja as classes média era mais favorecida. (Paulo T.)</p> <p>Viviam em lugares simples, não tinham muitas coisas, trabalhavam sem muitas condições e passavam por algumas necessidades. (Ulisses N.)</p>	<p>Sentiam-se satisfeitos com o governo que atendia as necessidades de todas as classes sociais. (Adriele F.)</p> <p>Viviam em progresso, mudanças. Nessa década elas viviam no período da ditadura em que se houvesse protesto eram presa, algumas delas eram reprimidas e outras ficavam felizes porque Getúlio governava o Brasil. (Amanda P.)</p> <p>As pessoas trabalhavam numa fábrica de tecido até criança trabalhava. (Brayan S.)</p> <p>varias pessoas trabalhavam, as mulheres puderam votar, em que o voto foi secreto. E tanto as mulheres como os homens também trabalhavam.</p>	<p>Elas viviam uma época de revolução, elas estavam reivindicando seus direitos trabalhistas. (Bruna F.)</p> <p>Estavam em processo de revolução trabalhista, reivindicando seus direitos se unindo a sindicatos etc. (Diego J.)</p> <p>Viviam como pessoas que trabalhavam e se esforçavam demais para conseguir sobreviver e ter uma vida melhor. (Fernanda D.)</p> <p>Viviam alienadas pelo Governo Vargas pois acreditavam num caráter que não existia. (Janaina S.)</p> <p>Viviam por parte bem porque Getúlio ajudava os trabalhadores, mas queria algo em troca, eles sofriam pela</p>

			(Thais B.)	rigidez de Vargas. (Thalita R.)
--	--	--	------------	------------------------------------

Quadro 11 – Atividade 2 – Grupos E8^a, E3^o, F8^a e F3^o.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Observando o Quadro 11, percebe-se que os alunos ampliaram seus conhecimentos sobre o tema em estudo, enquanto no instrumento de investigação do conhecimento prévio 7 alunos do grupo E8^a, 7 alunos do grupo F8^a e 2 alunos do grupo F3^o não souberam responder a primeira questão, nesse momento todos responderam e a grande maioria de cada grupo respondeu corretamente os anos, sendo que alguns ainda distinguiram as diferentes fases do primeiro Governo de Getúlio Vargas.

Na questão 2 os alunos apontaram um número maior de palavras do que no instrumento de investigação do conhecimento prévio e ainda, citaram palavras coerentes com o tema. Enquanto no primeiro instrumento os alunos dos grupos E8^a apresentaram palavras que remetiam às guerras mundiais e à características comuns ao tema política, como poder, comando, ordem, ditadura, entre outras, agora citaram palavras que caracterizam especificamente o Governo Vargas, como organização sindical, legislação trabalhistas, carteira de trabalho. Percebe-se no instrumento de investigação dos conhecimentos prévios que os alunos do Grupo E3^o apresentaram idéias que remetiam à Ditadura Militar, evidenciando a questão da violência e a repressão. Ao analisarem os documentos conseguiram distinguir os dois momentos da história política. Ainda assim, percebe-se que os grupos F8^a e F3^o apresentaram nessa atividade um vocabulário mais elaborado e mais relacionado ao Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora.

Visto que todos os grupos elencaram palavras que remetem à mudança da relação entre o Estado e a Classe trabalhadora ocorrida durante o Governo Vargas, à concessão de benefícios aos trabalhadores associada à uma forma de Governo marcada pelo autoritarismo, ao serem questionados sobre a forma como as pessoas viviam nas décadas de 1930 e 1940, a maioria dos alunos de cada grupo afirmaram que viviam bem pois eram ajudadas pelo Governo que “estava dando empregos a todos” (Victor S.- grupo E8^a), e ainda, que “Sentiam-se

satisfeitos com o Governo que atendia as necessidades de todas as classes sociais” (Adrielle F. – grupo F8^a).

O grupo F3^o apresentou respostas que indicam uma compreensão do papel da classe trabalhadora enquanto sujeito de sua história, que exigiam seus direitos e tinham uma relação de reciprocidade com o Governo. No entanto, em todos os grupos houve alunos que responderam que os trabalhadores “Viviam alienadas pelo Governo Vargas pois acreditavam num caráter que não existia.” (Janaina S. – grupo F3^o), que eram enganados e serviam de “massa de manobra”. Comparando com as respostas do instrumento de investigação de conhecimentos prévios percebe-se que os alunos internalizaram os conhecimentos adquiridos nas análises dos documentos e reorganizaram suas estruturas cognitivas, construindo um novo conhecimento sobre o Governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora. Algumas idéias prévias permaneceram, porém, de forma geral, ocorreram mudanças de concepções, internalização de novos conhecimentos, que entraram em contato com os anteriores e ganharam novos significados, indicando a realização de uma aprendizagem significativa.

A seguir, apresenta-se as respostas dos alunos às questões referentes a natureza da imagem fotográfico e seu uso no ensino de História:

QUESTÃO	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO E8 ^a	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO E3 ^o	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO F8 ^a	AMOSTRAS DAS RESPOSTAS DO GRUPO F3 ^o
4. O que é fotografia para você?	<p>É uma maravilha porque marca o tempo. Ex. você pode ter 50 anos e ver uma foto que você tinha 15. Isso é perfeito. (Franciele A.)</p> <p>É um pedaço de papel que mostra a imagem de alguma coisa. (Gustavo S.)</p> <p>É uma lembrança de</p>	<p>Fotografias são fotos nas quais você marca momentos históricos, momentos de nossas vidas que achamos importantes para nós. (Geisiane)</p> <p>Fotografia é uma coisa que todos podemos guardar como recordação porque é uma imagem da realidade. Ou seja o registro de um momento.</p>	<p>Uma forma de conhecimento, uma forma de estudo para relatar o que aconteceu, o que acontece. Uma forma muito importante de conhecer a História. (Adriana P.)</p> <p>São relatos através de imagens nas quais mostra tanto o presente como o passado, transmitindo</p>	<p>A fotografia nem sempre contem uma imagem real do jeito que realmente a imagem. Fotografia sai a imagem do jeito que queremos: Ex. se meu quarto estiver bagunçado, posso tirar uma foto de uma parte arrumada que vai parecer que o quarto está perfeito. Para mim fotografia nem</p>

	<p>algo que se passou, seja este momento importante ou não. (Nathalie S.)</p> <p>Fotografia pra mim é guarda uma lembrança pra depois ver como era o passado. (Thalita F.)</p>	<p>(Jessica F.)</p> <p>A imortalidade de uma ação, não deixa ela morrer. (Antonio L.)</p>	<p>informações ou alguma fonte histórica. (Amanda P.)</p> <p>São imagens retratadas que podem ser real ou não, registram fatos que estão acontecendo em determinado lugar, e também podem ser fontes históricas. (Clayton F.)</p>	<p>sempre é real. (Edilaine S.)</p> <p>Uma imagem que representa algum fato histórico, um acontecimento, uma tragédia. (Diego J.)</p> <p>Captura de imagens, ou momentos, etc, importantes que marcam as nossas vidas e que devem ser registrados. (Hendriago S.)</p>
<p>5. Como você acha que podemos usar a fotografia para aprender História?</p>	<p>Trazendo imagens sobre a guerra para nós estudar, fazer textos sobre as imagens. (Davi G.)</p> <p>Fotografia de pessoas antigas e famosas. (Jhuliane M.)</p> <p>Para ter uma base do que agente estuda, para ter uma noção melhor dos fatos. (Rafael)</p> <p>Porque algumas pessoas não acreditam no que as outras falam, então por isso que dizem que uma foto vale mais que mil palavras. (Victor S.)</p>	<p>Vendo imagem de fatos ocorridos a muito tempo atrás é melhor para fixar a matéria. (Charlie S.)</p> <p>Para nós conhecermos a História antiga com a atual, fazer uma comparação. Poderíamos ver que muitas coisas mudou. (Natália R.)</p> <p>A fotografia é algo importante muitas vezes e tão marcante e não tem uma história real, mas você analisando aquela foto você pode retirar o aproveitamento daquela foto. Na qual o professor poderia passar aos alunos fatos importantes para os alunos analisar ou até mesmo comentar o acontecimento daquela época. (Paulo T.)</p>	<p>Com apresentações de imagens, fazemos debates e interpretação das fotografias aprimorando nosso conhecimento. (Adrielle F.)</p> <p>mostrando fatos, acontecimentos, com bastante conversa, interpretação e explicações. (Gislaine M.)</p> <p>interpretando a foto. (Daiany S.)</p> <p>Revendo essas fotos temos a ideia de como eram as pessoas, suas feições, como se portavam em seus trabalhos. (Thais B.)</p>	<p>Para comparar pelas imagens como era antes e como é hoje. (Diego J.)</p> <p>Capturando imagem, momentos, flagras, etc que marcam ou acontecimentos importantes que devem ser lembrados, isso nos faz ver que, como, onde, tudo sobre a época que foi marcada. (Hendriago S.)</p> <p>Reconhecendo os períodos na qual foi tirada, imaginando qual seria a situação vivida, revivendo o passado segundo a fotografia. (Maicon S. Lima)</p>

Quadro 12 – Atividade 2 – Grupos E8^a, E3^o, F8^a e F3^o.

Fonte: Dados originários da pesquisa.

Comparando o quadro 12 com o quadro 06, verifica-se uma mudança de concepção maior nos grupos F8^a e F3^o, o que era esperado já que esses utilizaram as fotografias como fontes históricas no desenvolvimento das atividades. Os grupos E8^a e E3^o mantiveram a noção de fotografia como suporte da memória, que eterniza momentos ou pessoas importantes, já os grupos F8^a e F3^o, de forma geral, afirmaram que a fotografia é um registro de um acontecimento no passado, que pode ensinar alguma coisa para o presente, no entanto, salientaram que ela pode ser “real ou não”, o que remete a idéia de fotografia como produto cultural, porém mantendo a concepção de registro fiel à realidade.

Quando questionados sobre as formas de uso a fotografia no ensino de História, os grupos F8^o e F3^o apontaram procedimentos que haviam utilizado ao desenvolverem as atividades, a partir da mediação da professora/pesquisadora, como observação, identificação do período do registro, do local, dos personagens, interpretação da organização visual do registro e comparação com outras imagens e outros documentos. Os grupos E8^a e E3^o apresentaram respostas relacionadas à idéia de fotografia como ilustração, para poderem imaginar, ou seja, criar uma imagem em suas mentes dos acontecimentos passados.

Com essa atividade, finalizou-se a proposta de pesquisa com alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre o uso da imagem fotográfica no ensino de História e sua contribuição para a construção do conhecimento histórico escolar.

Os dados coletados permitem a formulação de considerações, algumas já apresentadas, sobre a organização dos novos conhecimentos na estrutura cognitiva dos alunos a partir da análise comparativa entre as atividades com diferentes fontes históricas escolares. No entanto, a título de conclusão, buscase, a seguir, retomar o percurso percorrido e refletir sobre os resultados mais significativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa foram analisadas as narrativas de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio sobre o tema: “O Governo de Getúlio Vargas e a relação com a Classe trabalhadora (1930-1945)”, produzidas a partir do estudo de documentos históricos escritos e imagéticos, especificamente fotografias, com o objetivo de refletir sobre as contribuições do uso de imagens fotográficas como fonte histórico escolar no ensino de História.

Ao estudarem a política trabalhista do primeiro Governo de Getúlio Vargas, utilizando fontes históricas sobre o período, os alunos tiveram a oportunidade de interpretação da experiência passada e de atribuição de sentido ao passado, de modo que o tema fosse compreendido a partir de uma relação com a prática do presente, visto que muitos alunos, em especial das turmas de 3º ano do Ensino Médio, são trabalhadores e vivenciavam algumas práticas que tiveram início nesse período da história nacional. Mesmo aqueles que não trabalhavam possuíam interesses na temática, pois, possivelmente, em um futuro próximo, estariam trabalhando e também possuíam familiares que vivenciavam essa situação. Assim, a apreensão do passado era regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro, levando a formação de uma consciência histórica nos dizeres de Rüsen (2001).

As narrativas formuladas pelos alunos, ao responderem as questões das Atividades 1 e 2, resultaram de um trabalho sistematizado com as fontes históricas que os possibilitou fazer inferências sobre aquelas evidências e compreenderem a forma como o conhecimento histórico é construído. Pretendeu-se que os alunos verificassem a possibilidade de múltiplas explicações históricas, de modo a compreenderem que os documentos são produtos culturais, resultantes de intenções e que expressam determinadas visões de mundo.

As narrativas dão forma aos conhecimentos construídos pelos alunos e em sua produção perpassam fatores externos ao processo de aprendizagem em sala de aula. As condições sócio-culturais dos alunos apresentadas no Capítulo IV estão entre esses fatores e interferem tanto na formação das idéias prévias como na compreensão do tema proposto, uma vez que os alunos são vistos como sujeitos históricos.

Os quadros 1, 2, 3 e 4 mostram que os alunos participantes da pesquisa possuem um perfil semelhantes em vários pontos, como acesso à Internet em casa e ocupação do tempo livre, geralmente utilizando o computador e assistindo à TV. No entanto, não costumam realizar essas atividades com o intuito de pesquisar sobre diferentes informações, mas para se relacionar com outras pessoas através de sites de redes sociais, programas de bate-papo, jogos em rede e se entreterem com *reality shows*, novelas e desenhos animados. Ainda assim, acredita-se que os alunos são capazes de pesquisar e buscar informações nestes meios quando lhes convêm, porém não sabem analisar as informações, julgá-las como confiáveis ou não e possuem dificuldades em organizá-las na forma de conhecimento, ou seja, em realizar a sistematização do saber.

A escola, geralmente, é o lugar em que entram em contato com esse saber sistematizado, contudo os alunos expressam o desejo, como pode ser verificado nas respostas sobre as formas agradáveis de aprender História, de um ensino baseado em diferentes linguagens para que seja mais prazeroso e faça mais sentido às suas vidas. Respostas que remetem ao uso de filmes, imagens, livros, e atividades como passeios a lugares históricos, indicam que os alunos não aceitam mais um saber pronto, mas querem atuar no processo de produção desse saber. No entanto, estas mesmas questões mostraram que os alunos ainda são muito dependentes da ação mediadora do professor e dos Livros Didáticos, escolhidos como as formas mais confiáveis de aprender História.

Considerando a divisão estabelecida entre os grupos, tem-se que os grupos F8^a e F3^o representam melhor esse desejo de estudo com diferentes linguagens, e ainda, a confiança nos conhecimentos produzidos a partir da análise de fontes históricas.

As condições sócio-culturais que traçaram os perfis dos grupos também atuam na formação de seus conhecimentos prévios. Parte-se do pressuposto de que os alunos adquirem conhecimentos fora da escola, trazem-nos para a sala de aula e os acessam em suas aprendizagens. Os quadros 5, 6, 11 e 12 permitem realizar comparações entre o conhecimento histórico que os alunos possuíam antes das análises dos documentos e após essa etapa da pesquisa, e assim, refletir sobre a organização do conhecimento histórico pelos alunos em suas estruturas cognitivas.

No instrumento de investigação dos conhecimentos prévios houve uma grande variedade de respostas em todos os grupos à questão do período em que Getúlio Vargas governou o Brasil. Nos grupos E8^a e F8^a, nenhum aluno deu como resposta os anos correspondentes ao Governo Vargas e, ainda, 7 alunos de cada grupo não souberam responder. Já, no grupo E3^o, todos os alunos responderam, entretanto nenhum acertou exatamente os anos. No grupo F3^o, um aluno não soube responder, e 4 responderam corretamente que o primeiro Governo de Getúlio Vargas foi de 1930 a 1945. Este grupo possui, como característica em seu perfil, maior interesse pelos estudos e maior acesso a meios de informação tal como a internet, o que pode influenciar a formação do conhecimento prévio. A faixa etária deste grupo é maior que dos demais, sendo constituído por alunos de até 38 anos, que possivelmente possuem uma bagagem cultural mais ampla, tendo vivido diversas experiências, inclusive relacionadas ao tema de estudo, já que, há muitos anos, encontram-se inseridos no mercado de trabalho. Na Atividade 2, aplicada após a análise dos documentos, houve menor variedade de respostas e muitos acertos. Nos grupos E8^a, F8^a e F3^o, muitos alunos especificaram cada fase do Governo. Percebe-se que os alunos conseguiram localizar temporalmente o tema estudado, superando as confusões com outros períodos da história nacional, como a ditadura militar.

Os grupos F8^a e F3^o elencaram palavras mais relacionadas ao Governo de Getúlio Vargas na questão do instrumento de investigação dos conhecimentos prévios que solicitava uma lista de 5 palavras referentes a esse período. Percebe-se que o vocabulário destes grupos, destacadamente do grupo F3^o, é mais rico do que o dos demais, distinção que se acentuou depois da análise dos documentos. Os grupos que utilizaram as fotografias como documentos históricos apresentaram um rol de palavras mais amplo, elaborado e condizente com a política trabalhista do Governo Vargas.

As fotografias, organizadas em séries, narravam uma história sobre o tema de estudo, disponibilizavam informações aos alunos acerca da organização política do Brasil nas décadas de 1930 e 1940, sobre as relações sociais que marcaram esse período, e, principalmente, sobre a relação entre o Governo e a Classe trabalhadora. As análises não se restringiram aos fatos históricos que as fotografias representavam e assim, possibilitaram o conhecimento do contexto histórico do momento da produção da imagem, pois intencionavam permitir aos

alunos o reconhecimento das fotografias como documentos históricos e a identificação da história narrada.

Pode-se afirmar que todos os documentos utilizados na pesquisa contribuíram para que os alunos produzissem e organizassem o conhecimento histórico sobre o tema, no entanto, o grupo F3° teve maior facilidade para compreender a relação entre Estado e classe trabalhadora característica do Governo Vargas, assim como em identificar os trabalhadores como classe que possuía papel político, econômico e social dentro desse Governo. As respostas que os alunos apresentaram nas Atividades 1 e 2 continham melhor estruturação argumentativa, conseguindo expressar, de forma mais clara, o conhecimento construído. Retomam-se algumas de suas respostas: “Getulio foi apoiado, pois ajudava, e muito, a classe trabalhadora, criando leis que auxiliavam aos trabalhadores, tal como a Carteira de Trabalho, férias, feriados semanais, diminuiu a jornada de trabalho, criou Sindicatos.” (Diego J.- Grupo F3° - Atividade 1); “Ele consolidou as leis trabalhistas, como salário mínimo, férias de um mês no período de um ano, 13o salário, carga horária de 8 horas de trabalho por dia, isso dava mais dignidade e respeito para o trabalhador. O povo apoiava suas atitudes.” (Junior L. Almeida – Grupo F3° - Atividade 1); “Eles viviam uma época de revolução, eles estavam reivindicando seus direitos trabalhistas.” (Bruna F. – Grupo F3° - Atividade 2).

O grupo F8ª, que também utilizou as fotografias como objeto de estudo, não alcançou o mesmo nível de interpretação do que o F3°, os alunos compreenderam a política de valorização do trabalho e do trabalhador empreendida pelo Governo Vargas, todavia não apresentaram em suas respostas o argumento da política de trocas simbólicas e materiais baseada na reciprocidade, como mostra a seguinte resposta: “Deram mais valor ao trabalhador, mais direitos e ajuda, o povo gosta de Getúlio Vargas.” (Caroline V. – Grupo F8ª - Atividade 1). Esta diferença foi verificada durante todo o processo de análise das fotografias, como visto no capítulo IV. Os alunos do grupo F8ª conseguiram identificar os fatos históricos que as fotografias representavam e descrever a composição das cenas sem, no entanto, promover a interpretação dos objetos presentes na imagem, das disposições dos personagens, do ângulo de tomada do registro. Já o grupo F3° conseguiu interpretar os elementos que compunham a cena congelada na imagem e expressar algumas conclusões a partir da relação com as discussões realizadas em sala e mediadas pela professora/pesquisadora.

Esta diferença pode ser atribuída à faixa etária dos alunos e as condições socioculturais que marcavam suas vidas e influenciavam sua bagagem cultural, fator determinante para a leitura de uma imagem. Os alunos do grupo F3° possuem maior experiência de vida, mais anos de estudo, já que estavam concluindo o Ensino Médio, e maior maturidade intelectual. Conseguiram organizar em suas estruturas cognitivas um rol maior de informações e de relações entre elas, formulando um conhecimento histórico sobre o tema mais elaborado. No entanto, o argumento da faixa etária pode ser relativizado, visto que se comparadas as narrativas dos alunos do grupo F8ª com as dos alunos do E3°, percebe-se a proximidade do nível de compreensão e de organização dos conhecimentos. Ao explicarem como Getúlio Vargas conquistou o apoio da classe trabalhadora na Atividade 1, os dois grupos apresentaram respostas a remeter à estratégia do Governo no que afeta a conceder benefícios aos trabalhadores a fim de garantir o apoio da classe em troca, porém, para as respostas do grupo E3°, foi utilizado um vocabulário amplo, ou seja, as frases eram mais elaboradas. Portanto, afirma-se que o nível de compreensão não é estritamente determinado pela idade do aluno, antes a forma e a clareza com que expressa seu conhecimento pode variar segundo sua idade e, conseqüentemente, sua bagagem cultural.

Nesta perspectiva, acredita-se ser um erro afirmar que o documento escrito não contribui para uma aprendizagem significativa, pois, nesse caso, também se pode inferir que o perfil sociocultural dos grupos possivelmente interferiu no processo de aprendizagem, determinando, de modo diverso, a organização do conhecimento pelos alunos.

As respostas formuladas às últimas questões da Atividade 2 mostram que os grupos E8ª e E3° não conseguem reconhecer a fotografia como uma fonte histórica escolar, mantiveram a concepção apresentada no instrumento de conhecimentos prévios a consistir a afirmação da fotografia como suporte da memória, que eterniza momentos ou pessoas importantes. Os dois grupos apresentaram respostas relacionadas à idéia de fotografia como ilustração que permite imaginar, permite criar uma imagem em suas mentes dos acontecimentos passados. Não se está aqui desconsiderando o fato de que estes grupos não estudaram com este tipo de documento, no entanto salienta-se que o trabalho com os documentos escritos, assim como os visuais, nas aulas, foi realizado com o objetivo de que os alunos compreendessem como o conhecimento histórico é

construído, o que é um documento histórico, sua qualidade de produto cultural, e por fim, reconhecessem as diferentes linguagens como possíveis fontes para o estudo do passado. Os grupos F8^a e F3^o conseguiram apontar procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa histórica para o estudo com documentos históricos, no caso a fotografia, no ensino de História, e também se aproximaram mais do entendimento de que os documentos históricos são produtos das ações humanas e, portanto, condicionados ao contexto social, econômico, político e cultural do seu momento de produção e recepção. Ainda assim, não se considera que os alunos destes grupos tenham compreendido de forma satisfatória a idéia de múltiplas explicações históricas sobre os acontecimentos passados.

Os resultados da pesquisa possibilitam considerar a imagem fotográfica como fonte histórica escolar, a qual contribui de forma significativa para a organização dos conceitos, a construção das narrativas e a compreensão dos conteúdos. As fotografias possuem funções comunicativas que além de transmitir as mensagens mais explícitas, provocam a reação nos leitores, envolvem diferentes contextos, reforçam informações importantes, ajudam na organização e retenção de conteúdos, fazendo com que a construção do conhecimento pelos alunos supere as informações mais óbvias e, a partir do contato com suas idéias prévias, caracterize-se como o resultado de uma aprendizagem significativa.

Através da reflexão sobre elementos constituintes da cena, de suas disposições no espaço fotográfico e da compreensão da história da produção daquele registro é possível recuperar a memória visual de uma sociedade, não apenas conhecendo sua cultura material, mas também compreendendo os significados ligados aos usos sociais dessa cultura e os sentidos atribuídos às relações sociais.

Nessa pesquisa, verificou-se a necessidade de desenvolver nos alunos capacidades perceptivo-visuais através de um esforço de alfabetização visual, ou seja, capacitar os alunos a interagirem com as imagens de forma consciente e poderem extrair e compreender suas mensagens mais subjetivas. Os alunos estão inseridos em um mundo cada vez mais imagético, contudo ainda não estão plenamente habilitados a decodificar as imagens para além das mensagens mais óbvias que elas transmitem. Neste sentido, reafirma-se a importância de se inserir as imagens no cotidiano da sala de aula, promover debates sobre suas mensagens, instrumentalizar o aluno à problematização das informações, lançar

mão das diferentes linguagens na prática do ensino de História, com o intuito de formar sujeitos que possam atuar com autonomia na sociedade, de forma crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde. Estado novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi, Anthropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

_____. Concepções de adolescente sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n.164, p.93-112, 2006.

_____. Marcos de Consciência Histórica de jovens portugueses. In. **Currículo Sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

_____. **O pensamento histórico dos jovens**: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C./LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais**: recepção e produção para professores e alunos. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARDAN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.) **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

BEZERRA, Rafael Ginane. Do uso de fotografias em livros didáticos: estudo de caso sobre o emprego do acervo fotográfico relacionado à Guerra do Contestado. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 2., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Ana Maria de Lima; LISSOVSKY, Maurício; LOBO, Lucia Lahmeyer. A fotografia como fonte histórica: a experiência do CPDOC. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p 1-106, jan./jun. 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4 v.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

CALABRE, Lia. **O rádio na sintonia do tempo: radionovelas e cotidiano (1940-1946)**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2006.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto, 1994.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

CARDOSO, Adalberto. Estado novo e corporativismo. **Locus. Revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO; VAINFAS (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.87-101.

CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de. Fotografias como objeto de coleção e de conhecimento: por uma relação solidária entre pesquisa e sistema documental. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 15-32, 2000.

CASTRO, Julia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 28-73, jan./jun. 2007.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 9, p. 109-131, out. 2003.

CIAVATTA, Maria. Memória, História e Fotografia. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 72-91, 2000.

COLL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

D'ÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio – décadas de 1930/40. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **A era Vargas**. São Paulo: Moderna, 1997.

DECCA, Edgar de. **1930, O Silêncio dos vencidos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEZEMONE, Marcus. Impactos da era Vargas no mundo rural: leis, direitos e memória. **Perseu: história, memória e política, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. 177-205, 2007.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas: Papyrus, 1993.

FABRIS, Annateresa. Discutindo a imagem fotográfica. **Domínios da Imagem**, Londrina, ano 1, n. 1, p. 31-41, nov. 2007.

_____. **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, 1998.

FAUSTO, Bóris. Estado, classe trabalhadora e burguesia (1920 - 1945): uma revisão. **Novos Estudos CEBRAPE**, n. 20, p. 6-37, mar. 1988.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. Iconografia, imaginário e expansão marítima: elementos para a reflexão sobre o ensino de história. **Domínios da Imagem**, Londrina, ano 1, n. 1, p. 163-172, 2007.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio Luigi. Historiografia, trabalho e cidadania no Brasil. In: DELGADO, Lucila de Almeida; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano, o tempo do nacional-estadismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 2.

FORTES, Alexandre. **‘Nós do quarto distrito: a classe trabalhadora Porto-alegrense e a era Vargas**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

_____. O Estado Novo e os trabalhadores: a construção de um corporativismo latino-americano. **Locus. Revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, 2007.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 127-136, jan./jun. 2007.

GEVAERD, Rosi T. Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2009.

GINZBURG, Carlos. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GODOLPHIN, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológico**, Porto Alegre, ano 1, n.2, p. 161-185, jul./set. 1995.

GOMES, Ângela Castro; D´ARAÚJO, Maria Celina. **Getulismo e trabalhismo**. São Paulo: Ática, 1989.

GOMES; Ângela C.; OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica (Org.). **Estado novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988.

_____. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In. ABREU, Martha; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2006.

_____. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In. SOIHET, Rachel, BICALHO, M.F.B.; GOUVÊA, M. F. S. (Org.). **Culturas políticas: ensaios de história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Coleções, museus e teorias antropológicas: reflexões sobre conhecimento etnográfico e visualidade. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 21-34, 1999.

GOULART, Silvana. **Sob a verdade oficial**: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GRANET-ABISSET, Anne Marie. O historiador e a fotografia. **Projeto História**, São Paulo, n. 23, p. 9-26, jun. 2002.

HEYMANN, Luciana Quillet. Indivíduo, memória e resíduos históricos: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 19, 1997

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KNAUSS, Paulo. Documentos Históricos na Sala de Aula. **Primeiros Escritos**, n. 1, jul./ago. 2004.

KOSSOY, Bóris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê, 2001.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê, 1999.

LACERDA, Aline Lopes. A “Obra Getuliana” ou como as imagens comemoram o regime. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 241-263, 1994.

_____. Os sentidos da imagem: fotografias em arquivos pessoais. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1-2, p. 41-54, jan/dez. 1993

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol.19, n. 38, 1999.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In: **ENCICLOPÉDIA Einaudi**. Lisboa: Imp. Nacional/Casa da Moeda, 1984. v. 1, Memória-história.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, Curitiba, Ed. UFPR, 2006.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. BRAGA: Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2001.

LEITE LOPES, José Sérgio. **A tecelagem dos conflitos de classe na “cidade das chaminés”**. São Paulo: Marcos Zero, 1988.

LENCASTRE, José Alberto; CHAVES, José Henrique. Ensinar pela imagem. In: **Revista Galego-Portuguesa de psicopedagogía e educación**, ano 7, v. 10, n. 8, p. 2100-2105, 2003.

LENHARO, Alcir. **A sacralização da política**. Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Nazismo**: O triunfo da vitória. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Maria. Consciência histórica e língua escrita: a expressão dos saberes em textos escritos de crianças e adolescentes. In. **Anais IV Congresso Internacional de História**, Maringá, p. 5271–5283, 2009.

_____. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

LISSOVSKY, Mauricio; JAGUARIBE, Beatriz. A invenção do olhar moderno na era Vargas. **ECO-PÓS**, v. 9, n. 2, p. 88-109, ago./dez. 2006.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**: introdução a fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MALHANO, Clara Emília S. M. B. Da materialização à legitimação do passado: a monumentalidade como metáfora do Estado (1920-1945). 1999. Tese (Doutoramento em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MANINI, Miriam Paula. **Análise documentária de fotografia**: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários. 2002. Tese (Doutorado) – Doutorado em Comunicação, Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2002.

MAUAD, Ana Maria. Apresentação. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 11- 14, 2000a.

_____. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In. OLIVEIRA, Margarida M. D.; STAMATTO, Maria Inês S. (Org.). O livro didático: políticas educacionais, pesquisa e ensino. Natal: EDUFRN, 2007a. p. 109–113.

_____. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. **Tempos**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

_____. Na mira do fotógrafo: o Rio de Janeiro e seus espaços através das lentes de Gutierrez. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 135-153, 2000b.

_____. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 13, n. 01, p. 133-174, jan./jun. 2005.

_____. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 31-48, jan./jun. 2008.

_____. O olho da história: análise da imagem fotográfica na construção de uma memória sobre o conflito de Canudos. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1-2, p. 25-40, jan./dez. 1993.

_____. O poder em foco: imagens reservadas de homens públicos, uma reflexão sobre fotografia e representação social. **Diálogos**, v. 11, n. 3, p. 119-149, 2007b.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 73-92, 2006.

MENDONÇA, Jaqueline Aparecida. **A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis**: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003.

MICELI, Sérgio. **Imagens negociadas**: retratos da elite brasileira (1920-1940). São Paulo: Cia das Letras, 1996.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios In: COLL, C. et al. (Ed.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da imagem no ensino médio**: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história. Londrina: UEL, 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da imagem**, Londrina, ano 1, n. 1, nov. 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Charles. A pesquisa em história e fotografia no Brasil: notas bibliográficas. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 169- 185, dez. 2008.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem Significativa Subversiva. **Série Estudos**, n. 21, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam: depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O lugar do movimento operário. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DE SÃO PAULO – ANPUH, 4., 1980, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 1980.

NEVES, Lucília. Trabalhismo, nacionalismo e desenvolvimentismo: um projeto para o Brasil. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NISHIKAWA, Reinaldo. Retratos em preto e branco: uma discussão analítica sobre fontes históricas para o historiador. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 15, n.12, p. 1797-1810, dez. 2005.

OLIVEIRA JR., Antonio R. A luz do social nas imagens. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 51-71, 2000.

PALMERO, Maria Luz R. La teoría del aprendizaje significativo y el lenguaje. **Série Estudos**, n. 21, 2006.

PAOLI, Maria Célia. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. Tempo, espaço e classe na História Operária Brasileira. In: LEITE LOPES, José Sérgio (Coord.). **Cultura e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, SEED, 2008

PEIXOTO, Clarice E.; MONTE-MÓR, Patrícia. Sobre acervos e coleções de imagens. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 11-17, 1999.

PEREIRA, Maria do Céu de M. E. O conhecimento tácito histórico dos alunos. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH**, 13., Londrina, 2005.

_____. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2003.

REIS, Daniel Aarão. Estado e trabalhadores: o populismo em questão. **Locus. Revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, 2007.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez., 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, FLACSO, n.7, 1992.

_____. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

SILVA, Fernando; COSTA, Hélio. Trabalhadores urbanos e populismo: um balanço dos estudos recentes. In. FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Cristiane R.; GOBBI, Beatriz C.; SIMÃO, Ana A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70–81, 2005.

SIMAN, Lana Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (Org.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

_____. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 149-170.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da Consciência Histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, Marechal Candido Rondon, v. 12, p 81-96, 2008.

_____. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998 – 2000). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 183-207, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisa em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. esp., 2006 (Dossiê Educação Histórica).

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de História**, Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

TRONCA, Ítalo. **Revolução de 1930: a dominação oculta**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Sites consultados:

www.cpdoc.fgv.br, acessado em 24/07/2008.

CIAMPI, Helenice. Formação de professores: uma experiência de pesquisa. In. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, 2007. **Anais...** Disponível em:

<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Helenice%20C%20R%20Fester.pdf> . Acesso em: 29 set. 2009.

COLL, Cesar. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. **Infancia e Aprendizaje**, Barcelona, v. 41, p. 131-142, 1998. Disponível em:
<http://www.unabvirtual.edu.co/cpe/docs/cesar_coll_aprendizaje_sginificativo.pdf.>
Acessado em: 25 set. 2009.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Traduzido por Valdeci Araujo e Pedro Caldas. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 2, mar., p. 163–209, 2009. Disponível em:
<<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/viewFile/12/12>.> Acesso em: 29 set. 2009.

SIMAN, Lana Mara. Representações e Memórias Sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez., 2005. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 set. 2009.

ANEXOS

ANEXO A
PRIMEIRO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945)
As leis trabalhistas de 1930 a 1937

Revolução de 1930

O primeiro governo de Getúlio Vargas foi resultado do movimento armado iniciado em 3 de outubro de 1930, com o objetivo de derrubar o governo de Washington Luis e impedir a posse de Júlio Prestes em 1º de março do ano seguinte. O movimento saiu vitorioso em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório em 3 de novembro do mesmo ano.

O movimento revolucionário de 1930 contestava o Estado oligárquico do Brasil. A política do país caracterizava-se pela hegemonia dos cafeicultores, que através da figura dos coronéis controlavam os votos de seus parentes, amigos e subordinados, pois o voto era aberto, e também ocupavam a maioria dos cargos estaduais. A presidência do país era dividida entre as oligarquias paulistas e mineiras, na chamada “política do café com leite”, que foi uns dos principais alvos do movimento.

Os opositores do governo de Washington Luis formaram a Aliança Liberal, constituída pelos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, e lançaram como candidatos Getúlio Vargas para a presidência e João Pessoa como vice.

As eleições de 1930 foram vencidas pelo candidato do governo Júlio Prestes, e Vargas acabou assinando um acordo com Washington Luis onde se comprometia a aceitar o resultado. No entanto, a Aliança Liberal começou a organizar o movimento que eclodiu após o assassinato de João Pessoa na Paraíba por um inimigo político e que acabou sendo atribuído ao governo federal.

Com o apoio dos tenentes do exército, o movimento, a princípio, tomou as ruas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, espalhando-se depois por todo o país. Sem saída Washington Luis renuncia em 24 de outubro e, então, é constituído o governo provisório.

Governo Provisório

As principais medidas políticas tomadas por Vargas ao assumir a presidência foram; a abolição da Constituição de 1891, a dissolução do Congresso Nacional, das assembleias legislativas estaduais e das câmaras municipais. Dessa forma Vargas acumulou os poderes Executivo e Legislativo e passou a governar por meio de decretos-leis.

Vargas também depôs os governadores estaduais, que foram substituídos por interventores escolhidos por ele, na maioria tenentes. Este fato gerou em São Paulo o movimento conhecido como Revolução Constitucionalista de 1932. A nomeação do tenente João Alberto como interventor do estado desagradou o Partido Democrático que havia apoiado Getúlio na Revolução de 1930. A palavra de ordem do movimento de 1932 era a imediata convocação da Assembleia Constituinte e a autonomia de São Paulo.

Em maio de 1932, Getúlio Vargas marcou eleições para dali um ano. A medida não teve resultados práticos e o movimento tomou as ruas de São Paulo, resistindo até outubro. Apesar de derrotada nas ruas, considera-se que a Revolução também saiu vitoriosa, pois Vargas nomeou o paulista Armando de Sales como interventor e marcou eleições para a Assembleia Constituinte.

Constituição de 1934

Para a composição da Assembleia Nacional Constituinte foram eleitos representantes de estados brasileiros e também uma bancada classista, formada por representantes dos sindicatos de empregados e empregadores. A nova Constituição foi promulgada em 16 de julho de 1934 e assegurava a autonomia dos estados perante o governo central através do princípio federalista. No plano da política social foram aprovadas medidas que beneficiavam os trabalhadores como a criação da Justiça Eleitoral, o salário mínimo, a jornada de trabalho de oito horas, férias anuais remuneradas e descanso semanal. Também foi aprovada a pluralidade e autonomia sindical, em lugar do sindicato único por categoria profissional, como havia sido determinado com a criação do Ministério do Trabalho em 1930.

A constituição estabeleceu ainda que a primeira eleição presidencial após sua promulgação seria feita indiretamente pelo voto dos membros da Assembleia Constituinte. As futuras eleições deveriam realizar-se por voto direto. Dessa forma, Vargas foi eleito presidente por mais 4 anos.

Política Social

Um mês após a vitória do movimento revolucionário de 1930 foi criado o Ministério do Trabalho, um indicativo da disposição do governo provisório de alterar os rumos da política trabalhista, previdenciária e sindical do país. Até então, no Brasil, as questões relativas ao mundo do trabalho eram tratadas pelo Ministério da Agricultura, sendo na realidade praticamente ignoradas pelo governo.

Devido à crise econômica que a sociedade brasileira enfrentou durante a década de 1920 eclodiram várias greves e manifestações por melhores condições de vida em várias cidades, ao mesmo tempo em que crescia a ação sindical. O governo percebeu que era necessário fazer algo a mais do que reprimir as manifestações operárias à bala e delegou ao novo ministério mediar as relações com os trabalhadores.

Partia-se do pressuposto de que apenas com a intervenção direta do governo seria possível amenizar os conflitos entre proprietários e trabalhadores, uma marca do mundo moderno.

Uma das principais medidas tomadas pelo Ministério do Trabalho foi a Lei da Sindicalização, que tinha como objetivo fazer com que as organizações sindicais de empresários e trabalhadores mantivessem uma relação de colaboração com o Estado. Para tanto, o ministério impôs o fim da pluralidade sindical, permitindo apenas um sindicato por categoria profissional reconhecido pelo governo. Apenas estes poderiam ser beneficiados pela legislação sindical. Caberia ao Ministério do Trabalho supervisionar a vida política dos sindicatos.

A idéia central do governo Vargas a partir deste período era a do Estado Corporativista, onde as classes produtoras se reúnem em corporações, sob a fiscalização do Estado. Para tanto, o Estado controla a ação dos sindicatos de trabalhadores e o nível de exploração exercida pelos patrões. Esse mecanismo só é possível por meio de leis reguladoras.

Com a atuação do Ministério do Trabalho nas relações trabalhistas, foram implementadas novas leis como o Código de Menores, a nova Lei de Férias, a regulamentação do trabalho feminino, sendo estabelecido o princípio de salário igual para trabalho igual e as mulheres ganham o direito à licença-maternidade de dois meses. e o estabelecimento de convenções coletivas de trabalhadores.

No que se refere à questão dos direitos trabalhistas, o governo procurava atender algumas reivindicações históricas do proletariado, ao mesmo tempo em que construía todo um discurso ideológico sustentado na idéia da concessão dos direitos dos trabalhadores pelo Estado, vinculando todas os benefícios à figura de Getúlio Vargas.

Durante a gestão de Joaquim Pedro Salgado Filho, o segundo ministro da pasta (o primeiro foi Lindolfo Collor), foi criada a carteira profissional (1933), que figurava como fator de identidade social e política do trabalhador. Salgado Filho destaca-se também por suas iniciativas, no sentido de criar os Institutos de Aposentadoria e Pensões (1933), que revolucionaram o tratamento da questão previdenciária no país, estendendo o benefício a diversas categorias profissionais.

Nestes primeiros anos do governo de Getúlio Vargas a classe trabalhadora esteve muito presente no cenário político nacional. Todas as medidas tomadas pelo governo no sentido de atender às necessidades dos trabalhadores, desencadearam no processo de formação de um Estado forte, que tinha no controle das relações trabalhistas um de seus alicerces.

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Coleção história: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2004. p. 121- 136.

CALABRE, Lia. **O rádio na sintonia do tempo: radionovelas e cotidiano (1940-1946)**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2006.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice, 1988

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Site consultado: www.cpdoc.fgv.br

ANEXO B

O ESTADO NOVO (1937-1945)

Direitos sociais e trabalhistas

O Estado Novo foi um período da nossa história marcado por uma política autoritária, que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central.

Antecedentes do golpe

A Constituição de 1934 determinava que em 1938 novas eleições deveriam ocorrer no Brasil. Candidataram-se para o cargo de Presidente da República: Armando de Sales, representante da oligarquia paulista, Plínio Salgado, líder da Ação Integralista Brasileira e José Américo de Almeida, candidato do governo.

A campanha sucessória desenrolou-se em meio a um quadro repressivo, de censura e restrição da participação política, resultado do estado de guerra* decretado no país em março de 1936 com a justificativa de combater o comunismo

José Américo em nenhum momento recebeu apoio de Vargas, que estava envolvido na organização de um golpe para manter-se no poder.

Em setembro de 1937, o Ministério da Guerra divulgou o que ficou conhecido como Plano Cohen, um documento forjado que relatava a preparação de uma nova ofensiva comunista. Essa foi a base para que o governo pedisse ao Congresso o cancelamento das eleições. As eleições foram suspensas e em 10 de novembro o Congresso Nacional foi fechado por tropas da Polícia Militar. No mesmo dia Getúlio Vargas anunciou pela rádio à nação o início do Estado Novo, orientado por uma nova constituição.

Política e Administração no Estado Novo

A principal marca do novo regime foi a centralização do poder nas mãos do presidente. Foram fechados o Congresso Nacional, as Assembléias estaduais e as Câmaras municipais, além das mudanças nos governos estaduais, assumidos por interventores próximos a Vargas.

Essas medidas foram garantidas pela nova Constituição outorgada, que caracterizava-se pelo autoritarismo e centralização, associando-se às dos regimes nazifascistas da Europa.

* Suspensão de todas as garantias constitucionais consideradas direta ou indiretamente prejudiciais à segurança nacional

Em linhas gerais, o regime do Estado Novo buscava medidas que favorecessem a modernização da nação: um Estado forte, centralizador, interventor e atuante no desenvolvimento econômico.

Direitos Sociais e Trabalhistas

Neste novo momento da política nacional procurou fortalecer o controle do Estado sobre a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que buscava seu apoio. O Ministério do Trabalho, com o decorrer do tempo, transformou-se no principal órgão político estratégico para a construção da imagem de Getúlio Vargas como um grande líder político, amigo e protetor dos trabalhadores.

A constituição de 1937 confirmou os direitos trabalhistas já fixados pela de 1934, como o salário mínimo, férias anuais e descanso semanal. Também foi mantida a Justiça do Trabalho, encarregada de mediar os conflitos entre empregados e empregadores. A principal alteração foi o estabelecimento da unidade sindical. Apenas um sindicato legalizado poderia defender os direitos da categoria que representava.

O governo tratou de conseguir aos sindicatos sua garantia de sobrevivência, através da instituição do imposto sindical, correspondente a um dia de salário pago ao sindicato por trabalhadores sindicalizados ou não.

Em 1943 um importante passo na política trabalhista de Getúlio foi tomado. A legislação social e trabalhista foi ordenada e sistematizada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Apesar do nome de consolidação a CLT não apenas reuniu uma legislação já existente, também introduziu novos direitos e regulamentações trabalhistas, como as regras referentes aos horários de trabalho, férias e descansos semanais remunerados e condições de segurança e higiene dos locais de trabalho.

A promulgação da CLT conferiu grande prestígio ao regime e em particular a Getúlio, que fortaleceu sua imagem como protetor dos trabalhadores. A promulgação das leis trabalhistas fazia parte de um pacto social, que pode ser traduzido como um “acordo que trocava os benefícios da legislação social por obediência política”, uma vez que só os trabalhadores sindicalizados podiam ter acesso aos direitos do trabalho. Os benefícios sociais eram apresentados pelo governo não como uma conquista dos trabalhadores, mas como um ato de generosidade do presidente. A construção da imagem de Getúlio Vargas como benemérito no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) seu principal articulador. O órgão criado em 1939 buscava conquistar para o regime e para o presidente a adesão e o apoio da classe

trabalhadora. Cabia-lhe, através dos setores de imprensa, radiofusão, teatro, cinema, turismo, orientar e centralizar a propaganda interna, fazer censura, organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, e também dirigir o programa de radio oficial do governo.

O fim do regime do Estado Novo teve como um de seus fatores a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado das forças aliadas, que combatiam os regimes totalitários. Neste momento, intensificou-se a política social de Vargas, pois era necessário o fim da ditadura, sem, no entanto, a figura do presidente Vargas perder forças e prestígio.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial manifestações democráticas tomaram as ruas, entre elas destacam-se as promovidas pela UNE, União Nacional dos Estudantes. Contestavam a contradição existente na participação brasileira na guerra, uma ditadura lutando ao lado de democracias. Os intelectuais e empresários da época também se manifestaram diante da situação. Através do Manifesto do Mineiro, publicado em 1943, defendiam o fim da ditadura do Estado Novo e a redemocratização do país. Diante de tanta pressão, Vargas marcou eleições para dezembro de 1945 e permitiu a abertura de partidos políticos que concorreriam aos cargos do governo. Foram criadas a UDN, União Democrática Nacional, partido de oposição ao governo com Eduardo Gomes como candidato a presidência, o PSD, Partido Social Democrática, apoiado pelo governo, com Eurico Gaspar Dutra como candidato, o PTB, Partido Trabalhista Brasileiro, que apoiou a candidatura de Dutra. O PCB, Partido Comunista Brasileiro, na ilegalidade desde 1935, voltou a ativa nomeando como candidato Iedo Fiuzza.

Devido à manifestações favoráveis pela permanência de Getúlio Vargas no governo, que ficaram conhecidas como queremismo, setores da oposição pressionaram o governo e em 30 de outubro de 1945 Vargas renunciou ao cargo de Presidente da República. O cargo passou interinamente para José Linhares, ministro do Supremo Tribunal Federal e, posteriormente, a Eurico Gaspar Dutra, candidato que venceu as eleições.

REFERÊNCIAS

BOULOS Júnior, Alfredo. **Coleção história: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2004. p. 121- 136

CALABRE, Lia. **O rádio na sintonia do tempo**: radionovelas e cotidiano (1940-1946). Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2006.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Site consultado: www.cpdoc.fgv.br

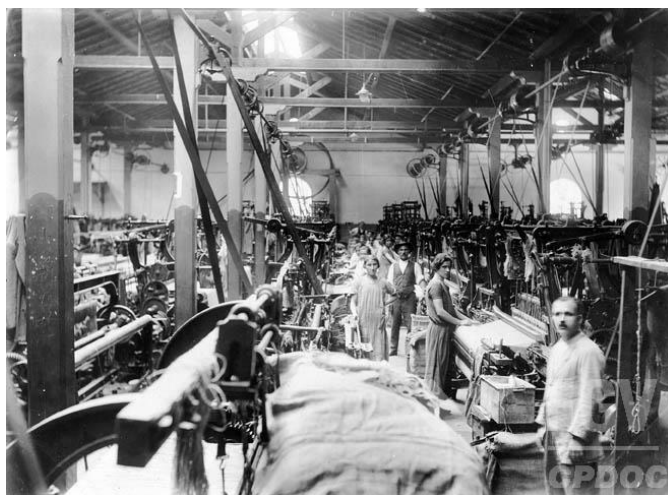
ANEXO C

ATIVIDADE 1 – GRUPOS F1e F2.

1. Observe as fotografias abaixo:



Aspecto do trabalho de menores na Fábrica Santana da Companhia Nacional de Tecidos de Juta, 1931. São Paulo (SP). (CPDOC/ LC foto 036/6)



CPDOC/ LC foto 036/14

A partir da observação das fotografias e do conteúdo trabalhado em sala de aula:

- a) Escreva novas legendas para cada uma.
- b) Explique como se desenvolveu a política trabalhista do governo de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1937.

2. Observe as fotografias:



Aspecto da concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo (SP). (CPDOC/ CDA Vargas)



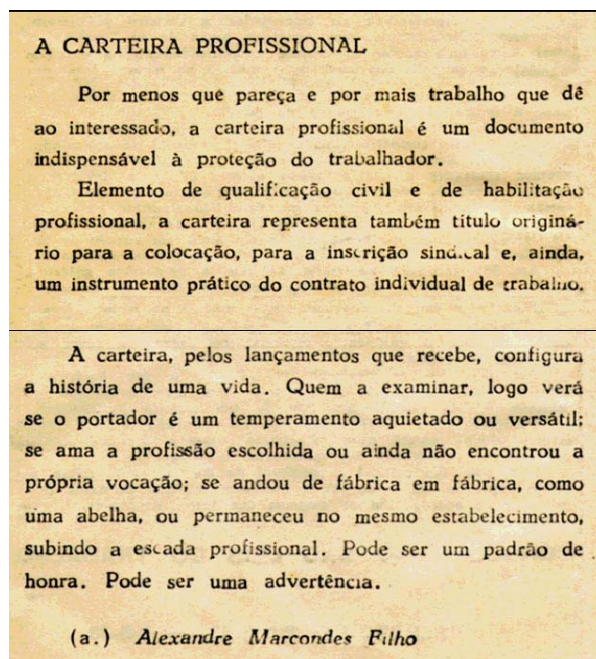
Observa-se várias flâmulas das diversas representações sindicais (filme: 18/1/32A-33)

A partir da observação das fotografias e do conteúdo trabalhado em sala de aula:

- c) Escreva novas legendas para cada uma.
- d) Escreva sobre o papel desempenhado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), durante o Estado Novo.

ATIVIDADE 1 – GRUPOS E1 e E2

1- Analise atentamente os documentos abaixo:



Alexandre Marcondes Filho assumiu o Ministério do Trabalho de 1941 a 1945.



Convocação para concentração trabalhista na Esplanada do Castelo no dia 1º de maio, 1937/1945. Rio de Janeiro (RJ).

Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas a classe trabalhadora esteve muito presente no cenário político nacional. Todas as medidas tomadas pelo governo no sentido de atender as necessidades dos trabalhadores, desencadearam no processo de formação de um Estado forte, que tinha no controle das relações trabalhistas um de seus alicerces.

Explique, com base nos documentos, como Getúlio Vargas conseguiu conquistar e manter o apoio da classe trabalhadora durante seu primeiro governo (1930-1945).

2- Após a implantação da ditadura do Estado Novo no Brasil (1937-1945), o governo Vargas procurou fortalecer seu controle sobre as massas trabalhadoras, ao mesmo tempo em que buscava seu apoio. O Dip, Departamento de Imprensa e Propaganda, foi um importante órgão do governo que atuou neste sentido.

Durante este período, os sambistas tinham de apresentar as letras de suas músicas à censura realizada pelo DIP, para saber se elas poderiam ou não ser tocadas no rádio. O samba “Bonde de São Januário”, de autoria de Wilson Batista, por exemplo, foi censurado. A letra original dizia: “O bonde de São Januário/ leva mais um otário/ Só eu não vou trabalhar”. O DIP ordenou que a letra do samba fosse alterada. Leia a letra com a qual a música foi lançada.

“Quem trabalha é quem tem razão
 Eu digo e não tenho medo de errar
 O bonde de São Januário
 Leva mais um operário
 Sou eu que vou trabalhar
 Antigamente eu não tinha juízo
 Mas resolvi garantir meu futuro
 Sou feliz, vivo muito bem
 A boemia não dá camisa a ninguém
 E digo bem”

- a) Identifique o trecho que foi mudado e compare a versão original à versão alterada. Use suas palavras.

- b) Como a letra censurada se refere ao trabalho?
- c) Use suas palavras para dizer como era o momento político e cultural em que foi escrita a versão final da musica “O bonde de São Januário”
- d) Explique qual era a função do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) durante o Estado Novo.

ANEXO D

ATIVIDADE 2 - GRUPOS E1, F1, E2 e F2.

A partir do que vimos nas aulas sobre O PRIMEIRO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS, responda:

01. Qual o período que abrange o governo de Getúlio Vargas no Brasil?
02. Cite CINCO palavras relativas ao governo de Getúlio Vargas no Brasil.
03. Como viviam as pessoas na década de 1930 e 1940 no Brasil?
04. O que é fotografia para você?
05. Como você acha que podemos usar a fotografia para aprender História?

ANEXO E**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO
DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – GRUPOS E1, F1, E2 e F2**

Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa sobre o ensino de história. O objetivo principal é analisar diferentes formas de trabalhar fontes históricas em sala de aula para melhorar o ensino. Para tanto, contamos com sua colaboração.

Fique atento às instruções:

- **Responder individualmente, pois pretende-se conhecer o que cada um pensa.**
- **Trata-se de um trabalho confidencial, os outros professores e alunos não conhecerão suas respostas.**
- **Este trabalho não vale nota e também não existe certo ou errado. Serão levadas em consideração suas opiniões e posições.**
- **Não escreva o que você acha que os outros gostariam de ouvir, dê a sua opinião sincera.**
- **Se alguma questão não estiver clara, tire suas dúvidas com a pessoa que está aplicando o questionário.**

1.Nome:

Número:

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade:

4. Trabalha: () Sim() Não Qual atividade?

5. Em que cidade você mora:

6. Qual o grau de escolaridade de seu pai:

() 1º grau incompleto

() 1º grau completo

() 2º grau incompleto

() 2º grau completo

- superior incompleto
- superior completo
- não sei.

7. Qual o grau de escolaridade de sua mãe:

- 1º grau incompleto
- 1º grau completo
- 2º grau incompleto
- 2º grau completo
- superior incompleto
- superior completo
- não sei.

8. Assinale a renda familiar mensal da sua casa:

- Até um salário mínimo nacional (R\$ 415,00)
- De dois a quatro salários mínimos nacionais (de R\$ 830,00 a R\$ 1.660,00)
- De cinco a sete salários mínimos nacionais (de R\$ 2.075,00 a R\$ 2.905,00)
- De oito a dez salários mínimos nacionais (de R\$ 3.320,00 a R\$ 4.150,00)
- Mais de dez salários mínimos nacionais (mais de R\$ 4.150,00).

9. Possui computador em casa: Sim Não Com acesso a internet: Sim
 Não

10. Como fez seus estudos do ensino fundamental (1º grau):

- Todo em escola pública
- Todo em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular.

11. Como fez seus estudos do ensino médio (2º grau): *(para turmas de 3º ano do ensino médio)*

- Todo em escola pública
- Todo em escola particular
- Maior parte em escola pública

Maior parte em escola particular.

12. Quais das atividades abaixo ocupam a maior parte do seu tempo livre (colocar em ordem decrescente)

TV

Religião

Cinema

Música

Bares e boates

Leitura de jornais

Leitura de revistas

Leitura de livros extra-escolares

Internet

Esportes

Outra Qual? _____

13. O que significa História para você?

14. Como você percebe a História no seu cotidiano?

15. A disciplina de História proposta pela escola é para você:

16. Quais formas de aprender a história são mais AGRADÁVEIS para você?

17. Quais formas de aprender história são mais CONFIÁVEIS para você?

18. Descreva como ocorrem suas aulas de História?

19. Qual o período que abrange o governo de Getúlio Vargas no Brasil?

20. Cite CINCO palavras relativas ao governo de Getúlio Vargas no Brasil.

21. Como viviam as pessoas na década de 1930 e 1940 no Brasil?

22. O que é fotografia para você?

23. Como você acha que podemos usar a fotografia para aprender História?