

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Marcus Vinicius de Oliveira

O ESTADO NOVO EM CENA:
Usos da fotografia no ensino de História

Rio de Janeiro
2020



Marcus Vinicius de Oliveira

O ESTADO NOVO EM CENA:

Usos da fotografia no ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador Professor Dr. Bruno Marques Silva.

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O48	Marcus Vinicius de Oliveira O Estado Novo em cena: usos da fotografia no ensino de História / Marcus Vinicius de Oliveira. – Rio de Janeiro, 2020. 91 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Bruno Marques Silva. 1. História – Estudo e ensino. 2. Brasil - Política e governo. 3. Vargas, Getúlio, 1882-1954. 4. Fotografia na educação. I. Silva, Bruno Marques. II. Colégio Pedro II. III. Título. CDD 907
-----	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Marcus Vinicius de Oliveira

O ESTADO NOVO EM CENA:
Usos da fotografia no ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em: 10/08/2020.

Prof. Dr. Bruno Marques Silva (Orientador)
Colégio Pedro II – Programa de Pós-Graduação lato sensu em Ensino de História

Prof.^aMs. Valesca de Souza Almeida – Arguidora
Colégio Pedro II – Programa de Pós-Graduação lato sensu em Ensino de História

Prof. Dr. Rodrigo César da Silva Magalhães – Arguidor
Colégio Pedro II – Programa de Pós-Graduação lato sensu em Ensino de História da África

*Às duas mulheres responsáveis pela
minha formação: minha mãe, inspiração em
minha vida, e minha vó (in memoriam), que
onde esteja ainda continua a me abençoar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos orixás, guias e ancestrais por me darem força, persistência e discernimento na minha caminhada. Também é fundamental lembrar que um trabalho nunca é feito sozinho e sempre há inúmeras colaborações ao longo de nossas vidas que nem sempre nos atentamos para a sua importância. No entanto, espero que todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para este trabalho se sintam representadas nos nomes aqui levantados e saibam que sou muito grato pelas palavras de reflexão, conforto e diversão trocadas. Elas foram fundamentais para poder construir esse trabalho.

Sou, extremamente, grato ao Laboratório de História Oral e Imagem da UFF, especialmente Ana Maria Mauad, por me proporcionar um ambiente de aprendizado, reflexão e crescimento profissional ao longo desses anos. Muitas das ideias apresentadas nesse trabalho são oriundas de questões trabalhadas e discutidas no LABHOI.

Agradeço também ao meu orientador Bruno Marques por ter aceitado essa proposta de pesquisa e ter realizado uma leitura atenta a fim de colaborar com as propostas apresentadas. Além disso, não posso esquecer das suas orientações, quando eu ainda era seu aluno do 1º ano do ensino médio no Colégio Pedro II. Você foi um das pessoas que mais me incentivou a fazer História na UFF, sempre argumentando o quanto seria importante para a minha formação. Hoje, ao retornar para o Pedro II, vejo o quanto foi importante ter tido essa formação continuada na Federal Fluminense.

Nesse sentido, é fundamental agradecer também ao Colégio Pedro II. Essa instituição foi uma divisão em minha vida. Aqui eu pude ter uma educação pública de qualidade e me aproximar do ofício do historiador através do PIBIC-Jr. no Museu Nacional. Desenvolver um trabalho de Ensino de História nesta casa é apenas um pequeno retorno em agradecimento. A educação pública de qualidade pode mudar vidas e por isso precisamos lutar por elas!

Sou extremamente grato aos meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação lato senso em Ensino de História por proporcionarem um rico cenário de debate, reflexão e crescimento para o exercício docente. Diversas vezes levantamos os desafios de ensinar História na contemporaneidade e a necessidade de enfrentar os problemas como parte fundamental dessa disciplina na educação básica. Acredito que esse espaço criado nos meses que estivemos juntos foi e será fundamental para a nossa prática dentro e fora da sala de aula.

Meus agradecimentos especiais aos meus alunos que sempre me colocam questões e problemas dentro do exercício do magistério, assim como me demonstram como o ensino de História precisa ser vivo e dialogar com os problemas da localidade que nos encontramos.

Realizar essa reflexão aqui em torno do Ensino de História também perpassa aos diversos desafios que enfrento em sala de aula, os quais são levantados cotidianamente por aqueles jovens que me formam enquanto professor.

Agradeço também aos meus amigos de longa data (em especial Gabriela Alves, Kelly de Oliveira, Marcos Felipe, Michel Couto, Raphael Gomes, Stephanye Almeida, Tainá Gamelheiro e Vinícius Cabral) que me acompanharam em diferentes momentos da minha vida e compartilharam comigo tantas felicidades e decepções. Por fim, agradeço aos meus familiares por toda a ajuda e apoio que me dão nessa trajetória que venho seguindo. Não teria alcançado nada sem o envolvimento, a dedicação e o investimento de vocês. Em especial, eu agradeço à minha tia Renata que sempre acreditou em mim. À minha mãe Márcia por ser a minha inspiração maior. Todas as dificuldades enfrentadas nunca abalaram o amor e carinho concedido à Marina e a mim. Além disso, não posso deixar de agradecer a minha vó Francisca, em memória. Você pode ter finalizado sua missão aqui, mas seus frutos ainda hão de florescer, vó! Este é apenas um deles. Muito obrigado, vó, por ser esse símbolo de força, coragem e luta! Sua presença sempre estará conosco.

*O mundo de cada um está nos olhos que
tem.*

(José Saramago)

RESUMO

OLIVEIRA, Marcus Vinicius de. **O Estado Novo em cena**: usos da fotografia no ensino de História. 2020. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

O trabalho pretende propor uma metodologia de ensino de história apoiada na discussão da fotografia enquanto fonte histórica. A aproximação das discussões em torno da cultura visual e o ensino de história permite estabelecer determinados objetivos e interesses com a utilização de fontes históricas em sala de aula a fim de construir um conhecimento escolar. Nesse sentido, a proposição teve como plataforma de discussão a construção de um regime autoritário, mais precisamente o Estado Novo, tema presente e central para a compreensão do período republicano brasileiro. Ao fim se constrói um possível de guia para os professores interessados em realizar a proposta elaborada ao longo desta investigação.

Palavras-chave: Fotografia. Ensino de História. Conhecimento escolar. Trabalhismo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marcus Vinicius de. **O Estado Novo em cena**: usos da fotografia no ensino de História. 2020. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

The work intends to propose a history teaching methodology supported in the discussion of photography as a historical source. The approach of discussions around visual culture and the history teaching allows to establish certain objectives and interests with the use of historical sources in a classroom in order to build school knowledge. In this sense, the proposition has as a discussion platform the construction of an authoritarian regime, precisely New State, present and central topic for understanding the Brazilian republican period. At the end a possible guides is built for the teachers interested in carrying out the proposal drawn up through the investigation.

Keywords: Photography. History teaching. School knowledge. Labor.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 HISTÓRIAS IMAGINADAS: FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO	16
2.1 Fotografia e cultura visual em perspectiva.....	18
2.2 Conhecimento escolar, consciência histórica e fontes históricas	24
2.3 Quais visualidades nós construímos?	32
3 A CONSTRUÇÃO VISUAL DO TRABALHISMO: FOTOGRAFIA E PROPAGANDA NO ESTADO NOVO.....	36
3.1 História pública e memória em debate.....	38
3.2 “O trabalhador tem seu lugar no Estado Novo”: Um debate historiográfico sobre o trabalhismo	44
3.3 A invenção do trabalhismo em dois retratos.....	50
4 IMAGENS QUE EDUCAM: COMO PENSAR A FOTOGRAFIA EM SALA DE AULA?.....	53
4.1 Qual sala de aula nós, professores de história, podemos construir?	56
4.2 Qual aula nós, professores de história, podemos desenvolver?	60
4.3 Uma proposta para a fotografia em sala de aula	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA	83
ANEXO B – ROTEIRO DA ATIVIDADE (RESPONDA EM UMA FOLHA SEPARADA)	87

1 INTRODUÇÃO

Pense uma aula sobre a Era Vargas na educação básica, na qual há algum recurso didático visual disponível em seu desenvolvimento (livro didático, data show, televisão, entre outros). Essa aula seria marcada por um conjunto de imagens visuais que estaria educando visualmente os estudantes e condicionando determinada visão sobre esse período da história brasileira, principalmente porque elas estariam sendo mobilizadas como um suporte de acesso a determinado momento, fato ou problema histórico abordado em sala de aula. Este exemplo pode ser transferido para vários outros acontecimentos da história contemporânea, uma vez que as imagens fotográficas são usadas para narrar acontecimentos da história contemporânea, como apresenta Ana Mauad(2016).

Nessa perspectiva, as fotografias possuem centralidade na experiência histórica, já que permitem acessar algo através de seu suporte visual. Logo, enquanto um documento histórico, as imagens visuais criam em nossos estudantes seus repertórios visuais, os quais permitem pensar a experiência social também a partir dos conjuntos de imagens que compõem a sociedade, ou seja, a partir da sua cultura visual. Esta é entendida, nesse trabalho, como um conjunto de imagens que nos rodeia, nos educa e nos permite projetar determinadas reflexões baseadas em elementos visuais.

Nesse sentido, coloca-se a questão: como se promove a construção dessa cultura visual no conhecimento escolar? Quais são os usos e funções dessas imagens visuais no ensino de história? É meramente ilustrativo ou há outros elementos que podem colaborar para o desenvolvimento da história na educação básica? Embora pareçam simples, essas perguntas não são tão fáceis de serem explicadas. Porque, majoritariamente, as imagens visuais são usadas em sala de aula como uma ilustração de um acontecimento ou fato do passado, sendo deslocada do seu contexto histórico e, muitas vezes, não tendo nenhuma relação com aquele período.¹

Em especial, a fotografia é, inúmeras vezes, naturalizada como um “documento objetivo e neutro”, ou seja, sem relações sociais inscritas em seu suporte visual, tampouco investimento de valor pelos organismos que a produziram e a armazenaram para a posteridade. Nesse sentido, as imagens fotográficas são apresentadas no contexto escolar como “prova de veracidade” daquilo que está sendo argumentado, ou seja, não se apresentam

¹ Veja alguns livros didáticos que apresentam as cenas do filme Tempos Modernos de Charles Chaplin nas sessões de Revolução Industrial. Essas imagens são deslocadas de uma crítica específica do século XX para o século XVIII sem realizar as mediações necessárias, o que sugere que desde o início da industrialização ocorreu a especialização de atividades e a mecanização da vida.

as questões que permitiram aquela construção visual, mas sim são agenciadas em prol daquele argumento desenvolvido pelo docente.

Para exemplificar essa questão, abra um livro didático e veja como as imagens fotográficas da Era Vargas estão deslocadas do texto e muitas vezes se tornam apenas um elemento acessório daquilo que está escrito. Observe como o período de produção da fotografia não, necessariamente, está relacionado à temporalidade trabalhada no texto escrito. Identifique como as imagens técnicas são apresentadas para reforçar uma narrativa já elaborada pelo autor do material e os estudantes possuem pouca margem para criticar a fonte visual, ou mesmo compreender o evento que a produziu.

Enfim, nesse cenário, o tratamento das imagens visuais é bastante limitado no cotidiano escolar. Elas não são vistas como uma fonte histórica dotada de questões a serem trabalhadas, mas sim como um apêndice ao texto narrativo. Seu caráter ilustrativo é privilegiado frente às questões cognitivas. Não se valoriza seus impactos na construção de uma política pública, tampouco seus usos na construção de uma narrativa pública, muito menos suas funções dentro da estruturação de um regime político.

Logo, quando se propõe a pensar os usos de didáticos da fotografia no ensino de História, buscou-se um tema clássico capaz de agregar essas questões e permitir um ensaio sobre as questões brevemente levantadas aqui. O Estado Novo surgiu como um exemplo interessante para pensarmos a fotografia integrada ao ensino escolar. Não apenas por se tratar de uma temática rica em material visual, mas também por ser um conteúdo que congrega as principais questões em torno da redução da fotografia ao seu caráter ilustrativo. Essa questão ficará mais bem exposta ao longo do trabalho.

Dito isto, é importante recuperar que foi durante o Estado Novo que se criou um órgão governamental responsável pela propaganda e censura do regime: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Este estava estruturado em três bases: rádio, publicações oficiais e eventos públicos a fim de criar o elo entre a população e Vargas. O DIP foi uma das primeiras experiências governamentais brasileiras em torno da construção efetiva de uma propaganda governamental, a qual se utilizava dos recursos técnicos e modernos disponíveis no período. Nele, se buscou congrega equipamentos técnicos aos recursos modernos de propaganda política desenvolvida por outros países nesse período. Assim, o Estado Novo e

seus órgãos de propaganda fazem parte de uma experiência internacional de investimento governamental em torno da construção de imagens políticas.²

Nessa política de aproximação brasileira, ocorreu a produção de uma ideologia política conhecida como *trabalhismo*. Este consistiu na valorização do trabalho e do trabalhador dentro de uma lógica do regime³, ou seja, este trabalhador deveria ter gratidão por Vargas, o qual teria “doado” as leis trabalhistas, sem que o trabalhador precisasse lutar por ela (GOMES, 1988).⁴ Nessa construção, a propaganda precisava atuar em diferentes frentes para construir essa ideia, principalmente reconhecendo as dificuldades de comunicação em todo território nacional. Dentre essas frentes, a fotografia teve um papel importante de elaboração da narrativa deste regime e da valorização de seu líder político (Getúlio Vargas). Muitas dessas imagens fotográficas, que sofreram esse investimento governamental e circularam naquele período, continuam a ter vida em nossas aulas de História.

A mensagem fotográfica não é um dado estável, mas sim se reelabora em determinados momentos, contextos ou situações nas quais se apresenta como o documento ou o símbolo destes. Trabalha com omissão ou lembrança tanto dos fotógrafos quanto dos sujeitos fotografados, pois seus registros são feitos a partir de seleções e estas precisam ser marcadas, problematizadas e refletidas. Além disso, a disposição dos elementos no ângulo de registro e a escolha síntese do tema dos grupos analisados são outros fatores presentes na composição da imagem técnica que também circunscrevem suas problemáticas. Estas não são ingênuas ou aleatórias, mas são marcas de uma construção de veracidade que faz a máquina fotográfica ser vistas por alguns como o olho da história, semelhante ao fotógrafo Mathew Brady (chefe da equipe fotográfica que cobriu a Guerra Civil norte-americana) (MAUAD, 2008).

É importante sinalizar, portanto, que as imagens fotográficas são produzidas com determinado objetivo. Elas, quando sofrem um investimento de sentido estatal, ganham outro status dentro do contexto sócio-político (TAGG, 1988). Este pode ser identificado por meio dos usos em torno da “prova do real” que os regimes políticos promovem. No entanto, ao pensar o documento como qualquer elemento de expressão humana, este só se torna um objeto de arquivo mediante interesses para sua preservação, ou mesmo o esquecimento. Visto que, ao esquecer, produziu uma preservação do artefato e possibilitou ser reutilizado

²No anos 1930, uma série de regimes políticos se utilizaram de recursos técnicos em prol de suas políticas governamentais. Um dos exemplos (com grande presença da fotografia) mais citados é a Farm Security Administration do governo Roosevelt, nos EUA.

³ Compreendo “lógica do regime” como um conjunto de referências e símbolos construídos dentro dos quadros da propaganda governamental a fim de elaborar uma imagem do regime autoritário.

⁴Segundo Ângela de Castro Gomes (1988), o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do governo Vargas (criado em 1939) foi fundamental para a propaganda governamental do regime.

posteriormente. Deste modo, os sentidos e significados das imagens fotográficas estão submetidos aos diferentes agenciadores desse artefato, os quais podem promover uma alteração dos seus usos ao longo de sua história (EDWARDS; HART, 2004).

Logo, seu uso atual necessita ser acompanhado de análises devidas desse contexto histórico de produção, consumo e agenciamento da imagem fotográfica (MAUAD, 2013), inclusive nas salas de aula. Pois essas imagens fotográficas estiveram definindo uma história imaginada pelo próprio Estado Novo em um determinado contexto histórico. Seus usos estiveram circunscritos a uma valorização da política trabalhista varguista, circunscrevendo-a como fruto da clarividência de seu líder político (Getúlio Vargas) e não como um resultado de uma série de lutas de trabalhadores ao longo da história da classe trabalhadora (MATOS, 2009).

Logo, essas fotografias que ocupam nossas aulas de história não apresentariam as disputas dos sujeitos históricos, seus projetos e suas estratégias a partir das visualidades que construíram e nos deixaram nesses documentos visuais. Pelo contrário, as inúmeras possibilidades impressas nesses documentos visuais estariam sendo reduzidas meramente ao seu caráter ilustrativo. Sua configuração enquanto um documento histórico não é dimensionada, tampouco a necessidade de um trabalho de crítica à fonte documental, como nos sinalizava Marc Bloch (2001) em sua definição de uma história problema.

Nessa perspectiva, como podemos pensar os usos da fotografia no ensino de história? Como apresentar as relações sociais que atravessam os documentos visuais que usamos em sala de aula? Como estabelecer questões para os documentos visuais de acordo com as preocupações do ensino de história na educação básica? Como identificar com os estudantes os problemas históricos nas fontes visuais dentro do espaço escolar? Essas perguntas compõem um esforço para pensar a presença da fotografia no ensino de história. Pois coloca em evidência que a produção fotográfica em contextos históricos foi marcada por relações sociais que não podem ser apagadas nos usos escolares dessas fontes. Além disso, reconhece que a fotografia foi mobilizada para construir uma visão sobre um período histórico, no caso o Estado Novo, e, desse modo, possui diversos elementos para pensar esse período através dela. Assim, enquanto um documento histórico dotado de relações sociais, o seu debate no ensino de história se torna ainda mais necessário, já que permite dimensionar qual seria o papel desempenhado pelas imagens fotográficas na produção do conhecimento em espaço escolar.

Portanto, o presente trabalho está estruturado em 3 capítulos de forma a possibilitar uma discussão ampla da relação entre fotografia e ensino de história, recorrendo, inclusive, aos debates dos estudos visuais para auxiliar sua construção. Vale destacar que as discussões a

seguir foram pensadas como uma grande introdução ao debate para os professores da educação básica, assim como um primeiro exercício de reunião de minhas reflexões enquanto um pesquisador da fotografia e professor da educação básica. Logo, busquei realizar conexões entre esses dois espaços que venho caminhando nesses anos de formação.

Deste modo, o primeiro capítulo consiste numa demonstração do papel pedagógico e produtor da experiência histórica desempenhado pela fotografia, o qual precisa também ser identificado no ensino escolar. Nesse sentido, buscou apresentar alguns estudos sobre fotografia a fim de realizar um diálogo com questões em torno do ensino de história e a utilização de fontes históricas em sala de aula. Pois, assim, reconhecem-se as potencialidades das fotografias no ensino de História. No entanto, se acentua a necessidade de utilização de métodos para a sua crítica e análise adequadas às faixas etárias dos anos escolares, como qualquer outra fonte histórica que possa ser utilizada em sala de aula.

Já o segundo capítulo é mais específico para o trabalho docente. Nele buscou apresentar os debates clássicos em torno do trabalhismo e como ele se traduz visualmente em fotografias. Ainda realiza-se um curto debate sobre história pública e memória, os quais também atravessam o debate do trabalhismo atualmente na sociedade brasileira. Portanto, se propõe a construir um panorama de leitura para o docente que irá debater essa temática em sala de aula, assim como promover ideias para a aula sobre o Estado Novo.

O último capítulo é justamente o debate em torno da sala de aula de história e a necessidade do planejamento para pensar as atividades com fontes históricas no ensino escolar. Nele, apresentamos uma proposta para o ensino de história a partir dos usos de documentos históricos com a indicação de algumas orientações para o docente realiza-la. Por isso, produzimos tanto uma sequência didática (anexo A), quanto uma atividade com fotografias (anexo B) para o professor poder desenvolver com seus alunos.⁵ Assim o presente trabalho busca colaborar com uma discussão pouco presente nos trabalhos de ensino de História, mas extremamente fundamental para repensarmos o papel dessa disciplina na educação básica.

⁵ Os apêndices A e B foram incorporados nesse trabalho para serem usados por professores de história interessados em trabalhar com essa temática.

2HISTÓRIAS IMAGINADAS: FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO

A imagem 2 do apêndice B apresenta o presidente Getúlio Vargas em seu gabinete no Palácio do Catete, na então capital federal, durante a década de 1940. Ele está sentado analisando atentamente uma série de papéis na mesa em sua frente. A caneta em sua mão direita sugere que o presidente estava escrevendo ou assinando esses papéis durante o registro feito pelo francês Jean Manzon (1915-1990), um dos fotógrafos mais conhecidos do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do Estado Novo (1937-1945). Essa composição ainda apresenta um hábito de Getúlio Vargas: o fumar charutos. Este estava produzindo uma fumaça que quando incorporada na cena captada indicava uma atividade acelerada no cérebro do presidente, já que a fumaça se encontra apenas na parte de cima de sua cabeça e não no charuto, ou próximo a ele.

Deste modo, esse registro, detalhadamente elaborado e pensado pelo fotógrafo, foi produzido com objetivos governamentais, mais precisamente aqueles ligados à valorização do líder político (Getúlio Vargas) dentro dos quadros de propaganda do regime do Estado Novo. No entanto, como qualquer registro fotográfico disponível em acervos para consulta, pesquisa e difusão, essa imagem visual não teve sua vida circunscrita aos seus propósitos governamentais iniciais. Ela foi visitada e usada para outros fins como, por exemplo, a síntese do governo Vargas através de uma publicação consumida por professores de História e disponíveis nas escolas brasileiras: a Revista de História da Biblioteca Nacional.⁶

Essa mesma imagem visual (produzida na década de 1940) foi usada para ilustrar a capa da Revista de História da Biblioteca Nacional de outubro de 2010, a qual trazia em seu dossiê temático uma discussão sobre a Era Vargas. A sua utilização nesse periódico, assim como as outras fotografias do governo Vargas demonstram como as imagens fotográficas possuem uma dinâmica que não se restringem ao seu contexto de produção. Tampouco elas estão restritas aos objetivos previamente delimitados pelos seus produtores e agenciadores daquele período. Mas estão inseridas em intensas relações sociais que produzem um investimento no seu valor documental ao longo de sua existência física, assumindo, inclusive outros significados pautados em um estilo documental (LUGON, 2010). Portanto, podemos definir que as imagens fotográficas se encontram inseridas em dinâmicas sociais que as convocam a ocupar o espaço público de expressão coletiva para intervir e produzir repertórios

⁶ O Ministério da Educação (MEC) era um dos principais compradores da revista e as distribuía para as escolas públicas do país. Em várias escolas é possível encontrar algum exemplar, assim como na internet já que todos os números se encontram disponíveis online.

visuais a fim de serem compartilhados e experimentados pelas pessoas através de cenas fotográficas (MAUAD, 2013). Assim como, podemos já indicar sua presença e reconfiguração de sentido dentro de conteúdos didáticos, como a referida revista.

Nesse sentido, Ana Mauad(2016) nos atenta para a necessidade de um novo conceito capaz de incorporar essas questões em torno da fotografia no mundo contemporâneo. Como afirma a autora, há fatos, situações e vivências que só podem ser conhecidos porque eles foram fotografados, deste modo, a experiência fotográfica define-se como uma experiência histórica. Nessa perspectiva, a imagem fotográfica se torna a própria questão da pesquisa histórica ao indicar os problemas em torno das visualidades em disputa na história contemporânea e tratar essa questão atravessada por relações sociais. São as relações sociais que impactam os circuitos sociais da fotografia, conferindo espaços de exposição e consumo de acordo com as demandas e objetivos dos agenciadores da imagem fotográfica. O cenário descrito fica evidente quando identificamos esses elementos nos quadros de uma propaganda moderna, os quais promoveram os itinerários de imagens visuais, como a imagem 2.

No entanto, é necessário indicar algumas questões para o âmbito desse trabalho, dentre as quais: como essa fotografia chega hoje nas salas de aula? Quais questões estão presentes em sua discussão? Por que usar essa imagem para sintetizar a Era Vargas, como fez a Revista de História da Biblioteca Nacional? Logo, essas inquietações (que atravessam a fotografia enquanto um documento histórico) dimensionam também sua possibilidade pedagógica e produtora da experiência histórica (como mencionado acima). Deste modo, o presente capítulo se propõe a debruçar sobre essa problemática por meio de alguns estudos sobre fotografias.

Estes serão apresentados para realizar um diálogo com questões em torno do ensino de história e a utilização de fontes históricas em sala de aula, pois se reconhecem as potencialidades das fotografias no ensino de História e a necessidade de apresentar discussões mais aprofundadas em torno de seus usos pedagógicos. No entanto, também se coloca em perspectiva a necessidade de utilização de métodos para a sua crítica e análise adequadas às faixas etárias dos anos escolares, assim como qualquer outra fonte histórica que possa ser utilizada em sala de aula. Portanto, propomos estabelecer paralelos entre os estudos historiográficos e as discussões presentes no ensino de história a fim de aproximar ambas as áreas.

2.1 Fotografia e cultura visual em perspectiva

A relação sensível com o mundo produz uma materialidade que, em muitos casos, está relacionado à trajetória de vida e os meios sociais convividos por aquela pessoa. Quando este produto se transcreve em um artefato visual estimulador de sensibilidade, afetividade, criatividade e, principalmente, um estimulador de memórias, tal qual uma fotografia, questões devem ser indicadas para uma reflexão. Defender este como um documento histórico não é aprová-lo como um elemento válido para ilustrar o pretérito (tal qual este foi), ou então ser uma “janela do passado” mais verídica possível. Não apenas porque essa ideia reduz toda a riqueza e possibilidade que a fonte visual pode possibilitar numa pesquisa, mas também porque ela ignora as questões e os limites que acompanham a produção, o consumo, o agenciamento e o arquivamento da imagem fotográfica ao longo do tempo.

Nesse sentido, essas problemáticas devem fazer parte de um panorama de apoio à construção de uma abordagem que busca utilizar as imagens como documentos, e não como meras ilustrações de uma pesquisa. Pois, reconhece o seu valor na construção do conhecimento histórico, a partir do seu potencial de inscrição e expansão dos costumes dentro de uma organização social. Logo, a proposta apresentada aqui busca estabelecer uma análise da fotografia em perspectiva histórica, principalmente naquele campo de operação denominado história visual (MENESES, 2005). Deste modo, se torna fundamental mapear como a historiografia brasileira vem desenvolvendo essas questões.

Na historiografia brasileira, observamos uma ampliação e consolidação das pesquisas que tratam da fotografia e história em perspectiva, principalmente a partir do alargamento da noção de fontes e de novas questões e reflexões norteadoras da investigação histórica advindas dos anos 1990, principalmente com as discussões presentes nos estudos visuais (MONTEIRO, 2008). Estes trabalhos indicam uma tendência de abordagem que aponta a utilização política deste artefato visual inserido nas estratégias de poder das agências governamentais ou mesmo grupos políticos em disputas. Deste modo, a mensagem visual se torna um fator central para a sua realização e investigação histórica (MAUAD, 2013). Outra tendência também são os estudos que demarcam a presença da fotografia em diversos espaços da sociedade brasileira, imprimindo formas de pensar e agir em consonância com as imagens visuais produzidas por sujeitos que associaram seus projetos em um arco de atuação público, como os fotojornalistas (LOUZADA, 2013). Além disso, há outros trabalhos que buscam refletir acerca dos acervos fotográficos e sua salvaguarda pelas instituições brasileiras, como

forma de situar a problemática da pesquisa e indicar como surgiu a questão da investigação (LOPES, 2014).

Neste sentido, a imagem fotográfica não é mais a ilustração da pesquisa, mas sim a própria questão do estudo na historiografia brasileira e é neste interstício que o presente trabalho busca se inserir. Pois reconhece que a fotografia apresenta problemas e questões específicas para seu entendimento dentro das dinâmicas do mundo social contemporâneo, assim como reconhece o visual como uma experiência histórica (problema histórico advindo de um acúmulo de discussões que se consolidaram a partir dos anos 2000 na historiografia brasileira).⁷

Logo, como propõe Ana Mauad (2013), a necessidade de se pensar um conceito que busque dar conta desse novo cenário e seja capaz de agregar as questões presentes nos estudos visuais atualmente se coloca como fundamental. Neste sentido, o presente trabalho se apresenta como uma plataforma de análise através da aproximação dessas discussões para o ensino de História. Uma vez que as imagens fotográficas estão disponíveis para os professores de história da educação básica e há poucos trabalhos que indiquem estratégias para a sua utilização na sala de aula. No entanto, antes de estabelecer esse diálogo, é importante situar o leitor em alguns pontos presentes nos estudos visuais a fim de instrumentalizá-lo a refletir a cerca da presença da fotografia nesse mundo contemporâneo e suas possibilidades no ensino de História. Além disso, é importante incorporar as presentes discussões dentro dos acúmulos de reflexões já desenvolvidos na historiografia brasileira.

Nesse sentido, como afirma Ana Mauad (2013), a experiência contemporânea se utilizou de diversas imagens para apresentar seus acontecimentos e fatos que, em determinada medida, indicam para a centralidade que a visualidade incorporou na história contemporânea. Logo, o desenvolvimento do conceito de fotografia pública permite refletir sobre essa característica e estabelecer certos panoramas de reflexão fundamentais para pensar essa experiência na sociedade contemporânea. Ainda segundo a autora, a noção de fotografia pública se inscreve em um cenário que incorpora a imagem fotográfica em seu discurso a ponto de dar vida a ela nos seus espaços de produção, circulação e exposição. Assim, a fotografia se inscreve na cena pública de debate, nas culturas visuais historicamente estabelecidas e se apresenta como um dos dispositivos visuais mais importantes do mundo

⁷ Os trabalhos de Ulpiano Meneses (2003 e 2005) e Paulo Knauss (2006) mobilizados neste trabalho indicam os caminhos iniciais da problemática visual nos trabalhos históricos e sinalizam como essa questão foi fruto de um conjunto das reflexões acumuladas nos anos 1990.

contemporâneo, pois são vistas como dimensões históricas da experiência fotográfica, ou porque não afirmar, dimensões fotográficas da experiência histórica.

Reconhecendo que as fotografias são fundamentais para a composição de uma narrativa visual e elas são produtoras de uma experiência histórica através de seus registros visuais. Dito de outro modo, as imagens fotográficas são capazes de produzir um conhecimento histórico por meio de sua visualização, o qual pode estar condicionado aos elementos visuais dispostos em sua superfície, torna-se necessário desenvolver um panorama teórico-metodológico inscrito no campo de estudos sobre fotografia e sociedade, mais precisamente os estudos sobre a cultura visual. Essa escolha acontece porque estes estudos tomam as relações sociais em torno das visualidades como objeto central da reflexão e permite que estabeleçamos questões para serem pensadas junto com professores de História da educação básica.

Nesse sentido, a produção fotográfica estaria centrada nas formas de produção, obtenção, circulação e consumo deste objeto, associando seu impacto na construção de narrativas pelos sujeitos que se relacionam com esses objetos visuais e identificando os espaços de disputas por esses sentidos. Além disso, colocamos em perspectiva que essa dimensão está inserida numa rede social que investe sentidos e funções nesses objetos da cultura material. Logo, ao tratar de fontes visuais é importante ressaltar as contribuições de Meneses, sobretudo, por pontuar a necessidade de deslocar a atenção das fontes visuais para o campo da visualidade, a qual seria detentora de elevado interesse cognitivo (MENESES, 2003).

Para Meneses (2005), uma análise consistente de fontes visuais deve levar em conta três grandes feixes de questões: o visual, o visível e a visão. O primeiro corresponderia aos sistemas de comunicação visual e os ambientes visuais da sociedade. Nele as instituições visuais ou os suportes institucionais do sistema visual – como escola, cinema, empresa, instituição pública, museus – devem ser apresentados, uma vez que são elementos constituintes da chamada *Iconosfera* (conjunto de imagem que uma dada sociedade produz em determinado momento e que interage nos seus ambientes sociais). O segundo está relacionado ao domínio do poder e do controle, o ver e não ver, ou seja, a discussão da visibilidade e invisibilidade produzida nos registros visuais. O último refere-se à expressão de um mecanismo de interação e fixação da diferença, no qual o observador e o seu olhar estão presentes, momento no qual ocorre a produção do sentido.

Para isso, como mostra Knauss (2006), é preciso atentar que o olhar é múltiplo e requer o reconhecimento das características intrínsecas às imagens. Portanto, este olhar

necessita ser preparado para observar e analisar esses recursos visuais, ou seja, existe uma educação do olhar presente na sociedade capaz de formar os sujeitos a lerem imagens visuais de acordo com alguns protocolos e procedimentos. Esse apontamento, além de auxiliar na percepção da construção das dimensões visuais presentes nas relações sociais e do estabelecimento das relações entre visão e contexto social, indica também possibilidades de criar narrativas a partir dos registros visuais, em especial a fotografia que é a proposta da abordagem.

Logo, podemos colocar em perspectiva o evento visual, ou seja, a interação entre o visualizador e o visualizado, como destaca Mirzoeff (2003). Neste evento visual, a visualidade estaria relacionada ao ato de interpretar, criar significados e contestá-los, se encontrando no interstício das formas desejadas de ver a si mesmo e aquelas usadas para pensar o outro em sua oposição. Logo, há espaços de produção de significados visuais, os quais estão diretamente relacionados às dinâmicas sociais e as formas usadas para compreender as mensagens visuais que lidamos na sociedade.

Nessa perspectiva, a fotografia pode ser configurada como um documento/monumento da sociedade que a produziu, parafraseando Le Goff (1985), já que ela é fruto de escolhas e intenções do sujeito da ação fotográfica, como também daqueles que a preservam. Deste modo, a imagem fotográfica se torna uma fonte atravessada por relações sociais em suas camadas, as quais (quando tensionadas) podem convocar os diversos sujeitos que integram o contrato civil da fotografia definido por Ariella Azoulay (2008). Pois, como defende a autora, a fotografia é o resultado de uma relação social que passa tanto pelo fotógrafo e o fotografado, como também pela câmera e o espectador.

Nesse sentido, Azoulay (2012) propõe a existência de dois momentos de produção de uma fotografia: o evento fotográfico e o evento da fotografia. O primeiro consiste em um efeito de penetração potencial de uma câmera, acompanhada da possibilidade de que uma fotografia seja produzida dentro de seu campo de visão, ou seja, o evento fotográfico é caracterizado como um momento que a imagem fotográfica pode ser produzida dentro de um arco de ações. Já o segundo pode ocorrer a partir de um encontro com uma câmera fotográfica, uma fotografia ou com o mero conhecimento de que uma fotografia foi (ou poderia ter sido) produzida. Portanto, uma fotografia é sempre um acontecimento que envolve pessoas.

Nesse encontro não há nenhuma posição soberana que feche a interpretação daquilo que está inscrito na fotografia, ou naquela que não foi produzida. Pois, segundo a autora, quando uma fotografia se encontra inacessível, outras fontes podem ser usadas para

testemunhar o evento histórico ou aquelas imagens inscritas na imaginação civil que poderiam ter sido impactadas caso aquela fotografia tivesse sido produzida (AZOULAY, 2012). Deste modo, a fotografia como um evento implica também pensarmos como se opera a experiência fotográfica na contemporaneidade (MAUAD, 2013). Visto que, a fotografia não se restringe apenas ao registro visual, mas ela se encontra numa perspectiva ampliada que incorpora os espaços de produção de imagens, ou seja, o momento do registro, o contato com a fotografia, ou mesmo, o desejo de produção de determinada imagem fotográfica.

Nesse caminho, os significados atribuídos à fotografia não estão controlados por aquele que produziu, foi registrado ou está vendo o seu produto final. Os seus significados são elaborados e reelaborados nos diversos eventos da fotografia a partir do diálogo com a cultura visual historicamente definida e a própria visualidade que formatou aquele olhar. Logo, configurá-la como um encontro/confronto avança no sentido de ampliar a discussão da fotografia, outrora restrita ao registro visual ou aquele que a registrou, para outro patamar que perpassa pensar os diferentes espaços de construção e consumo da fotografia.

Assim, enfatizamos que a elaboração da fotografia não se restringe apenas a sua produção, mas também as suas interpretações. Dito de outra forma, deslocamos a discussão da fotografia para as formas que se manifestaram nesse encontro e em outros, nos possibilitando compreender a mensagem fotográfica não restrita apenas a um momento, mas tendo seu significado elaborado, criado e formatado em diferentes situações (AZOULAY, 2010). É esse itinerário da imagem fotográfica na sociedade que estamos denominando aqui de circuito social da fotografia, como uma forma de pensá-la de forma ampliada, não apenas restrita à sua dimensão visual, mas sim visual e material dentro de uma sociedade (FABRIS, 2008).

Vale ressaltar ainda que a fotografia, enquanto um documento histórico, não pode ficar restrita a um ponto de vista estável e sem conflito. Já que a imagem fotográfica apresenta muitos excessos que foram inscritos, ou foram desejados, pelos protagonistas desse encontro, seja o fotógrafo, a pessoa fotografada ou a pessoa responsável pela criação do cenário que a fotografia foi tirada. Portanto, essa utilização na atualidade precisa também incorporar as questões e pontos daqueles sujeitos retratados fotograficamente. Principalmente, quando essas imagens visuais foram usadas por poderes estabelecidos dentro de seus objetivos governamentais, como as imagens fotográficas do Estado Novo.

Nesse sentido, quando lidamos com imagens fotográficas produzidas por agências governamentais, ou em contextos coloniais (por exemplo), precisamos estar atentos para os usos e funções das fotografias dentro de um processo de colonização das mentes (THIONG“O, 2007) (no segundo caso), assim como construção de um programa político (no

primeiro caso). Essa característica se inscreveu em sua superfície e, sem o seu enfrentamento pelo pesquisador, pode sim colaborar para reforçar os próprios princípios governamentais que a estruturaram. Em outras palavras, a imagem visual precisa ser decomposta para que não seja utilizada atualmente como um reforço dos objetivos de propaganda governamental que as produziram.

À exemplo de reflexão, podemos indicar o trabalho de Patrícia Hayes (2015) no contexto da África Austral. A autora nos atenta para um fator importante presente no contexto dessa região do continente africano, mas que também pode ser observado na sociedade brasileira (principalmente quando lidamos com fotografias de povos indígenas e comunidades negras). Segundo a autora, os “cidadãos fotográficos” não falam ao mesmo tempo e com o mesmo peso dentro das relações de poder estabelecidas no cenário internacional. Pelo contrário, alguns identificam a fotografia enquanto um problema cosmológico que retira uma fração de espaço e tempo, fixando-a em um suporte que busca produzir sua abjeção e, conseqüente, aniquilamento. Portanto, pensar também as formas de produção dessa imagem fotográfica, o seu agenciamento e seu arquivamento também perpassa pensar sobre os sujeitos históricos colonizados, os quais tiveram um arco de atuação limitado e desigual, embora essa questão não tenha os impedido de agir na construção da própria imagem fotográfica.

Essa questão lançada por Hayes também apresenta mais elementos para pensar em torno dessas fotografias e seus usos públicos na atualidade, afinal, nada impede que essas imagens fotográficas possam ser mobilizadas para reforçar laços coloniais que não foram totalmente rompidos com as independências; ou mesmo estabelecer novas relações de dominação sob a justificativa de humanitarismo. Pois essas relações desiguais persistem e se demonstram nos momentos de análises e exposição de algumas das imagens técnicas produzidas para criar a situação colonial e reforçar a dominação nesses lugares.⁸ Essa perspectiva também está presente em produções fotográficas dos países ocidentais, as quais, muitas vezes, são interpretadas com referenciais ocidentais e com poucas referências desse outro sujeito criado nos suportes visuais durante o colonialismo.

Não é apenas a fotografia dita colonial que precisa ser pensada dentro desse quadro tensionado por Hayes, mas também os agenciamentos da imagem fotográfica no Ocidente. São esses espaços, não apenas governamentais, que ajudam a promover estereótipos e criar tradições em territórios recém-independentes, como alguns países africanos. Assim como

⁸ Há imagens fotografias de Getúlio Vargas com os povos indígenas pouco exploradas pelos trabalhos históricos. Acredito que as provocações de Patrícia Hayes são pertinentes para o desenvolvimento desse trabalho, principalmente quando observamos que o período da Era Vargas há um projeto de expansão da fronteira agrícola para terras indígenas. (CUNHA, 2012; OLIVEIRA, 2016).

constroem uma economia visual assentada num valor de troca que se sustenta no regime de verdade existente naquela sociedade (TAGG, 1988). Nesse sentido, é importante recuperar as contribuições de Appadurai (2009), pois o autor compreende as mercadorias como resultado de um processo de atribuição de valor. Um ato que não se reduz a condições econômicas, mas que também envolve dimensões históricas, sociais, políticas e culturais, ou seja, um processo dialético que congrega os objetos, os seres humanos e os contextos que todos estão imersos.

Essa economia visual permite que as imagens fotográficas continuem circulando em diferentes temporalidades e contextos (como aquelas apresentadas na introdução do capítulo), incorporando novas funções sociais e outros significados não estabelecidos em sua produção, mas sim pensado nos seus circuitos sociais. Além disso, ressalta como a fotografia possui um investimento de valor pedagógico capaz de ser mobilizado em diversos contextos para estimular a construção de repertórios visuais, os quais compõem a nossa cultura visual. Este conjunto de significados dialoga com o próprio mundo das imagens numa sociedade, ou seja, a fotografia está em intenso diálogo com a cultura visual de qualquer organização social. Portanto, elas podem se tornar um meio para descobrir detalhes e estimular um olhar diferenciado sobre o fato registrado quando tensionadas (GURAN, 1995).

Nesse sentido, se torna fundamental pensar como se configura a disciplina escolar, principalmente a História, e seus diálogos com as fontes históricas visuais (questão central desse trabalho). Pois, nesse exercício, busca-se aproximar as discussões dos estudos visuais para instrumentar os estudantes no enfrentamento ao mundo das imagens visuais que nos educam e orientam em nossas relações sociais, assim como instrumentalizar os professores de história que se propõe a utilizar fotografias em sala de aula.

2.2 Conhecimento escolar, consciência histórica e fontes históricas

O ensino de História possui inúmeras questões e problemas de reflexões para aqueles que se debruçam sobre eles. Tanto para aqueles que tentam compreender o papel do ensinar-aprender História em nossa sociedade, quanto para os que agem cotidianamente na educação básica e nos espaços de formação histórica existentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, colocamos que a matéria escolar se encontra em um campo de disputa, tensão e produção que envolve os sujeitos inseridos no ambiente escolar, mas também a sociedade em geral, uma vez que a educação não está restrita apenas à instituição escolar.

Logo, se torna fundamental apresentar algumas referências sobre conhecimento escolar e consciência histórica presente no debate dessa área a fim de compor um quadro teórico capaz

de refletir as necessidades de enfrentar as imagens visuais no ensino escolar como um campo de pesquisa, tal qual defendido por Maria do Rosário Peixoto (2015). Nesse sentido, como propõe a autora, deslocando o debate para o desenvolvimento de metodologias científicas de investigação histórica adequada aos diferentes níveis de escolaridade e não mais para as formas e conteúdos a serem ensinados através de tendências historiográficas disponíveis aos docentes, como se não fosse possível produzir conhecimento nas escolas, mas sim apenas reproduzir (PEIXOTO, 2015).

Nesse sentido, devemos recuperar as discussões em torno da disciplina escolar, mas precisamente as contribuições de Yves Chevallard, André Chervel, Ivor Goodson. Eles trabalham com diferentes perspectivas para tratar desse conhecimento produzido na instituição escolar, as quais estiveram nas referências das discussões posteriores desenvolvidas por pesquisadores do campo. Logo, apontaremos de forma breve as três contribuições, já que não é a proposta do trabalho discutir a constituição do conhecimento escolar por meio desses teóricos, mas sim sinalizar alguns eixos para pensar a utilização das fontes históricas em sala de aula.

Segundo Chevallard (1997), o conhecimento surge do saber sábio (acadêmico) e se transforma no saber ensinado na escola por meio de um processo de formação do conhecimento, chamado de a transposição didática. Já para Chervel (1990), a disciplina escolar é um produto cultural produzido pela escola e para a escola, embora tenha elementos vindos da sociedade que a rodeia. No entanto, para Goodson (1997), o conhecimento escolar constitui um processo histórico que molda a matéria e faz ela se aproximar do conhecimento acadêmico ou então formar a comunidade acadêmica. Para ele, o currículo escolar é um processo histórico inserido em disputas e tensões em torno da definição daquilo que deve ser ensinado e aprendido no espaço escolar.

Logo, esses três autores colocam focos diferentes em suas análises, as quais ajudam a refletir acerca da formação e das questões constituintes desse conhecimento escolar. Todavia, antes de gerarem algum consenso acerca desse conhecimento, eles indicam muito mais dúvidas e elementos para pensar dentro do processo de ensino-aprendizado existente no ambiente escolar. Pois, enquanto Chevallard (1997) tem a ciência como ponto de partida para o saber ensinado ao aluno, Cherve (1990) coloca o saber como uma relação sociológica, na qual a sociedade gere e influencia o saber ensinado. Portanto, em sua perspectiva, o saber acadêmico tem uma posição limitada e não fundamental como para Chevallard (1997).

Já para Goodson (1997) nenhuma disciplina é algo fixo, ela está sempre em diálogo e se formando com o conhecimento a ser ensinado. Desta forma, aos poucos, o conhecimento

escolar se aproxima do estabelecido pela comunidade acadêmica, pois esse está sob as relações de poder e grupos de interesses internos e externos à comunidade disciplinar. Logo, neste rápido panorama, podemos indicar que há distintas possibilidades de respostas para a pergunta: O que é ensinado na escola? Esse conhecimento ensinado pode ser tanto um conhecimento escolar, disciplina escolar ou matéria escolar depende de qual perspectiva desses autores leva-se em consideração.

Desta forma, compreendendo que o saber escolar consiste num conhecimento escolar e que esse sofre uma mediação didática, como apresenta Alice Lopes (1998). É necessário pensar as fontes históricas usadas em sala de aula inseridas dentro desse processo de construção de material didático fundamentais para o ensino de história. No entanto, é importante sinalizar e explicar os motivos presente na escolha do termo mediação didática e não transposição didática como propôs Chevallard (1997).

A transposição didática é o processo de transformação de um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino. Entretanto, esse trabalho não é feito, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, pelos educadores. Afinal, como expõe Lopes, o sistema didático – constituído por estudantes, professores e o saber ensinado – possui apenas uma autonomia nesse procedimento. Visto que ao se compatibilizar com as demandas do contexto social que está inserido, o sistema didático apresenta-se como um sistema aberto, subordinado necessariamente aos condicionantes sociais. Tanto nesse processo, como no processo de seleção da cultura escolar, a autonomia das escolas é relativa ao mediarem, pedagogicamente, a organização do conhecimento escolar.

Desta forma, quando Chevallard (1997) afirma que educadores trabalham na transposição didática, ele está excluindo de sua análise a compreensão que este processo não é controlado pelos docentes. Pois, cabe à noosfera – a esfera onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas –, condicionadas pela estrutura social mais ampla, organizar e controlar os modelos de transposição didática. Assim como, os condicionantes sociais em torno dos métodos didáticos presentes nas escolas.

Nesse sentido, Ana Monteiro (2007) mostra como esse saber a ensinar, na maioria das disciplinas, tem seus ascendentes nos saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência, estas podem ou não estabelecer relações com saberes acadêmicos – dos quais elas constituem, muitas vezes, uma aplicação. Logo, o saber a ensinar consiste em um conhecimento complexo com uma relação dialética com os saberes acadêmicos e práticas sociais, exercendo uma influência tanto quanto sofrendo desses campos.

Assim, o termo transposição didática não é o mais adequado para esse processo, pois o que ocorre não é apenas um deslocamento, e sim um diálogo entre áreas. O termo mediação didática, nessa perspectiva, contribui para demonstrar que não é um ato de transpor sem modificações o saber de um lugar a outro, mas sim uma ação social inserida em um leque de possibilidades. Portanto, pensar a História ensinada na escola como um conhecimento escolar é tratá-la como um saber sujeito aos condicionantes próprios da esfera escolar e suas comunidades constituídas.

Nessa perspectiva, o ensino de História está inserido em uma dinâmica social que configura valores e objetivos para os conteúdos a serem ensinados. Deste modo, o conhecimento histórico escolar responde aos anseios da sociedade que o circunscreve em diálogo com as ações docentes e discentes que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a utilização de fontes históricas se apresenta como um meio de constituição e elaboração desse conhecimento junto aos estudantes. Como tal, este é uma possibilidade dentro de outras possíveis para o docente.

Como nosso objetivo aqui consiste em estabelecer reflexões em torno dos usos didáticos de fontes históricas, precisamos colocar em consideração alguns fatores para os professores de História que desejam trabalhar com esse recurso. Primeiramente, reconhecer que os educandos não são pequenos historiadores, como destaca Bittencourt (2004), tampouco estão em formação para serem um profissional da História. O processo de ensino-aprendizado é regido por outros valores que não aquele exigido de um historiador. Portanto, não se quer que o educando saia da aula reconhecendo todos os métodos e técnicas de uma pesquisa histórica, muito menos que domine as principais correntes historiográficas. Até porque, se concordarmos com esse posicionamento, nós também estaríamos validando a mesma ação realizada por docente de Química, Física ou Matemática.

Por outro lado, reconhecemos que o ensino também é dotado de uma ação prática que produz o conhecimento. Essa atitude precisa ser estimulada, tensionada e provocada no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Desse modo, sinaliza-se o papel do educador no estímulo das habilidades e competências do educando, diferentemente de configurá-lo como um “formador profissional” que produzirá “pequenos historiadores” na educação básica. Indicar essa característica docente possibilita reconhecer que o processo de ensino-aprendizado não se restringe à escola, e muito menos, começa nela. O discente tem uma trajetória de vida que já conjuga sua forma de compreender algo, mesmo que tenha pouca idade, assim como estabelecer paralelos com sua vida prática.

Nesse sentido, embora os educandos sejam novos, eles não são uma caixa vazia na qual o educador deposita tudo que deseja e pode formatar da maneira que quiser. O professor desempenha algumas ações para tensionar as ações psíquicas dos estudantes a fim de possibilitar que eles interpretem e reflitam aquela informação apresentada em sala de aula, assim como produzam esse conhecimento escolar através de métodos e técnicas disponíveis no ambiente escolar. Logo, este processo não é realizado em etapas fechadas, sem diálogo, e hierarquicamente, mas sim em intenso diálogo com os diferentes espaços formativos dos estudantes.

Quando estabelecemos essas reflexões dentro dos usos de fontes visuais, precisamos reconhecer que construção do conhecimento escolar também está em diálogo com a cultura visual historicamente determinada desse sujeito. Pois ela formatou seu repertório visual, assim como permitiu que ele construísse referenciais visuais de análise. Essa questão é importante, pois não podemos naturalizar que todos os estudantes tiveram acessos à veículos de comunicação visual da mesma forma, tampouco não considerar que há sim desigualdade de distribuição de estabelecimentos culturais fundamentais nessa construção dos mundos das imagens. Portanto, quando são apresentadas fontes visuais para a atividade pedagógica, precisa-se também ter consciência que algumas delas podem nunca terem sido vistas pelos estudantes. Todavia, elas não deixam de constituir um elemento importante para a construção do conhecimento histórico escolar.

Para alguns pesquisadores do campo do Ensino de História (MONTEIRO; RAFEJO, 2019), o objetivo final do aprendizado histórico é o desenvolvimento da consciência histórica. Esta é definida a partir dos pressupostos teóricos de JörnRüsen (2010). Mesmo com alguns problemas que abordarei a frente, creio que essa perspectiva indica alguns elementos interessantes para se pensar sobre os usos e abusos de fontes históricas em sala de aula a fim de projetar questões e eixos centrais para a mobilização desse recurso na educação básica. Pois há especificidades do uso de fontes históricas na educação básica que se encontra em diálogo com as demandas desse conhecimento escolar. Logo, devemos identificar alguns horizontes de ação para a presença das fontes históricas dentro desse processo de construção para que a atividade faça parte da proposta pedagógica e não seja apenas um acessório diferente para uma rotina preocupada em jogar conteúdos já estabelecidos.

JörnRüsen (2010) trabalha com quatro tipos de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica, genética) que articulam e/ou remetem ações passadas em ações futuras. Em sua análise, coloca essas tipologias como etapas de desenvolvimento intelectual que seriam desenvolvidas no ensino-aprendizagem histórico e, de certo modo, instrumentaliza também

essa consciência histórica dentro de um quadro específico na sociedade. Pois, para o autor, esse desdobramento influenciaria em seus valores morais, seu raciocínio e sua competência narrativa, a qual define como uma habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetivar uma orientação temporal na vida prática, remetendo, portanto, a uma recordação de uma realidade passada.

Entretanto, um dos problemas dessa reflexão é pensar o desenvolvimento humano a partir de uma “linha progressista”, na qual pessoas se encontrariam e nós (professores de história) seríamos os responsáveis por desenvolver essas “competências” inerentes ao indivíduo. Reduzindo, deste modo, completamente, as relações dialéticas existentes no processo de ensino-aprendizado e a própria especificidade humana que faz cada um ser único e não se enquadrando em um padrão de comportamento criado *a priori*, o qual não incorpora as diversas experiências sociais que constroem o sujeito social. Tampouco, permite compreender que o desenvolvimento do conhecimento histórico também incorpora outros fatores que podem quebrar esses padrões.

Além desses problemas, essas tipologias de consciência histórica desenvolvidas pelo autor são pensadas como etapas fechadas e delimitadas, não havendo nenhum relacionamento e/ou diálogo entre elas, apenas uma transformação intelectual em busca do ponto máximo: a consciência histórica genética. Aí surge uma questão fundamental para refletirmos enquanto professores de história: o que acontece com o educando que não alcança essa tipologia (a qual é avaliada por aquele que a criou, é bom ressaltar)? Mas e se este educando hipotético desenvolveu outras habilidades e competências que não foram enquadradas nessa tipologia, mas são tão importantes quanto?

Não se pode configurar a consciência histórica como algo “etapista” ou mesmo fechado. Ela se realiza a partir do encontro e conflitos de visões diferentes; apresentação de experiências humanas sejam elas isoladas ou mais articuladas com outras; apresentação de contextos diferentes; a permanência ao longo do tempo ou não; e principalmente, ela não é formada apenas dentro das aulas de história! Portanto, essa categoria é condicionada doravante a uma série de elementos que não o configuram numa etapa intelectual humana, mas sim num processo de formação horizontal e não hierárquico, construindo dentro das relações sociais humanas e não uma ação subjetiva que necessite do estímulo artificial do docente para desenvolvê-la. Portanto, reconhecer que o educador não é alguém que passa uma informação sem nenhuma reflexão por aqueles que a ouvem (os discentes), é fundamental para qualquer profissional de educação, principalmente, aqueles inseridos na sala de aula.

Desse modo, esta mesma reflexão deve acompanhar as ações docentes na preparação de uma aula com fontes históricas. Pois, como dito anteriormente, o educando não é um pequeno historiador e ele também possui diferentes percepções do objeto histórico, que são válidas, pois fazem parte do seu processo de ensino-aprendizado e dos itinerários da pesquisa adequada aos diferentes níveis escolares da educação básica. Logo, faz parte da atitude docente produzir um conjunto de questões para orientar o eixo da atividade que busca desenvolver com esse material selecionado em diálogo com o grupo discente. Pois, como afirma Paulo Freire (1999), o processo de ensino-aprendizagem é um processo contínuo, múltiplo e diverso, vivenciado e experimentado pelos sujeitos envolvidos nessa prática educativa. Desse modo, configura-se como um processo dialético entre o educador e o educando.

Nesse sentido, o conhecimento é uma forma de autonomia, entretanto o seu alcance não é simples e fácil. Pois ser um educador progressista que lute contra as ideias fatalistas, mecânicas, dicotômicas e que pregue uma educação emancipatória com respeito ao próximo é um longo percurso dentro desses processos educativos. Desta forma, para Freire (1999), a crítica e a reflexão devem ser estimuladas dentro e fora dos muros da escola (entendida como o espaço onde ocorre o processo de ensino-aprendizado).

Esses espaços devem contribuir para a autonomia do educando e não para que eles sejam meros reprodutores de um dado conhecimento. Portanto, eles devem estimular a criatividade, a curiosidade e a crítica dos educandos. Deste modo, essa consciência histórica (que o ensino de história se propõe a desenvolver) estaria inserida num intenso processo de construção de conhecimento e mobilização de referências a fim de produzir sentido com os objetos do passado, assim como orientar os educandos em sua vida prática através da construção de uma história pública que atravessa o espaço escolar.

Nessa perspectiva, as propostas de prática educativa de Antoni Zabala (1998) correspondem a possibilidades de desenvolver e estimular esses pontos nos educandos, além de questionar a própria ideia tradicional de ensino de História pautada na exposição de conteúdos factuais em uma linha sucessória de acontecimentos. Já que, para o autor, uma das finalidades ou objetivos da educação consiste na definição de quais capacidades precisam ser desenvolvidas nos estudantes e como podemos desenvolvê-las ao longo do processo educativo. Pois se reconhece a existência de diferentes formas de classificar as capacidades do ser humano e avaliá-las.

Portanto, o autor separa o conteúdo em três áreas (*Conceituais, Procedimentais e Atitudinais*), os quais possuem pesos diferentes ao longo da trajetória educacional das pessoas

e são desenvolvidos diferentemente a partir da proposta educacional do estabelecimento de ensino, ou sistema educacional. Essa tipologia colabora para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter a educação na vida do estudante, já que um ensino que se propõe a formar integralmente o indivíduo necessita ter a presença dos diferentes tipos de conteúdos de forma equilibrada e equânime. Assim como um ensino que defende a função propedêutica universitária priorizará os conceituais, como destaca Zabala (1998).

Nessa perspectiva, uma proposta educativa que busque desenvolver a autonomia discente buscaria distribuir as tipologias dos conteúdos ao longo da sua formação de modo a colaborar para o desenvolvimento de conceitos, competências e atitudes que orientarão o estudante em sua vida social. Assim, se um ensino pautado na exposição e aquisição de conceitos estaria voltado para sua entrada na universidade (sendo que no Brasil são poucos que adentram os muros universitários), esse ensino com um equilíbrio dos conhecimentos permitiria ampliar os horizontes educacionais e desenvolver outras habilidades dos jovens que ocupam os espaços escolares brasileiros de modo a colaborar com as outras áreas de atuação que eles podem vir a agir no mercado de trabalho e na sociedade brasileira.

Portanto, o panorama construído possibilita pensar como o conhecimento está inserido dentro de procedimentos teórico-práticos estimulados pela ação docente. Nesse sentido, a comunicação visual presente nesse processo não pode ser vista como algo natural e meramente ilustrativo, já que ela é composta por elementos, signos e símbolos mobilizados para um fim específico. Deste modo, ao buscar desenvolver uma atividade pedagógica que trabalhe essas questões dentro do conteúdo de ensino de História, a aula tem como objetivo ampliar as discussões para fora dos muros da escola e demonstrar para o estudante como o aprender-ensinar História é fundamental para o seu cotidiano. Logo, o conteúdo escolar não é instrumentalizado para o alcance máximo da consciência histórica, tampouco para o acesso à universidade, mas se apresenta enquanto um conteúdo importante para a vida social do indivíduo.

Assim, mais que uma atividade com fontes em sala de aula, a utilização de fontes visuais busca equilibrar os conteúdos escolares a fim de desenvolver competências e habilidades fundamentais para os estudantes que convivem diariamente com uma série de produtos visuais. Além disso, coloca nos horizontes a necessidade de analisar as imagens visuais não apenas por seus elementos visuais, mas também por sua mobilização dentro das relações sociais e políticas. Pois as imagens são acompanhadas de um “estatuto de verdade” que dificilmente são questionados pela sociedade, e os estudantes em especial, principalmente

a fotografia (BURGIN, 1982).⁹ Logo, uma vez que apresentamos imagens visuais técnicas para os estudantes, precisamos desenvolver uma atividade adequada para discutir essas visualidades construídas, uma vez que o mundo das imagens é muito mais amplo que seu mero caráter ilustrativo.

2.3 Quais visualidades nós construímos?

Marc Bloch (2001) já nos atentava para o fato que o conhecimento acerca do passado está sempre em intensa transformação e avaliação, embora um fato pretérito não tenha mudado. Isso ocorre, segundo o autor, porque os testemunhos do passado podem ser reinterpretados de outro modo, ou mesmo novos fatos podem vir a complementar as informações disponíveis sobre as condições que permitiram tal acontecimento. Logo, sabemos que é impossível recuperar a experiência passada em sua totalidade e sempre lidamos com os seus vestígios quando estamos realizando uma pesquisa histórica. Esta característica conforma a constante reavaliação do conhecimento do passado a partir desses novos elementos e problemáticas que propomos para avaliar o percurso histórico.

No entanto, por que não conseguimos estabelecer esse parâmetro também para o conhecimento escolar da história, uma vez que, assim como a historiografia, ele também está condicionado às demandas e questões da sociedade? Por que insistimos na exposição factual dentro de uma narrativa que não busca desenvolver competências e habilidades? Por que não estabelecemos atividades históricas que demonstrem a diversidade da experiência humana ao longo do tempo e as suas relações com o presente?

Esses questionamentos permitem incorporar o conhecimento histórico escolar também dentro de um diálogo com as demandas do presente, o qual promove influências, impactos e mudanças solicitadas pela sociedade que o rodeia. Nessa perspectiva, o ensino de História também passa por reorientações e reflexões em torno dos métodos e práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Além disso, promove questionamentos a cerca da redução deste conhecimento à mera exposição de fatos, inclusive as perspectivas ilustrativas, uma das principais críticas desse trabalho com relação à utilização das fontes visuais.

A problematização do vestígio no ensino de história e as demandas contemporâneas em torno de seu conhecimento escolar propiciariam um dado fundamental para a narrativa

⁹ A fotografia é fruto de uma ação técnica. No entanto é permeada por questões subjetivas, como o enquadramento e a seleção da cena captada. Logo, ela não é isenta e neutra, pelo contrário, esta inserida em uma rede de relações sociais que promovem seus itinerários na sociedade. (BURGIN, 1982)

histórica: a constante problemática do tempo. Dito de outro modo, aproximar as discussões dos vestígios históricos indicaria a impossibilidade de recompor todos os elementos e condições que definiram algum acontecimento pretérito. No entanto, a existência dos seus vestígios permite refletir como essa sociedade buscou construir elementos para se apresentar para a posterioridade.

Deslocando essa questão para a visualização dos objetos visuais, como a fotografia, permitiria identificar como essa sociedade também buscou reorganizar visualmente sua própria imagem. Pois esses suportes visuais indicam a existência de uma estrutura cultural baseada em um “conhecimento óptico”, a qual se apropria de elementos visuais para captar aquilo que ela deseja ver e propagar em seus objetos da cultura material, ou seja, demonstram a construção de visualidades por essa sociedade.

Nesse processo, torna-se fundamental separar visualidade e cultura visual nessa análise. A primeira configura-se como protocolos de ver que se encontra em disputas e inseridos nas dinâmicas sociais (inclusive dentro dos processos de ensino-aprendizagem). Já a segunda consiste na dimensão em que alguma visualidade tem certa hegemonia, a qual não deixa de ser porosa e atravessada por negociações desiguais que assentam determinada forma de olhar o outro, a paisagem, o lugar, o fato, enfim a própria cena retratada visualmente.

Nesse sentido, os conflitos e tensões em torno de determinada concepção baseada no conhecimento óptico também estão em conexões e debates, os quais se inscreveram nas camadas que compõe o documento fotográfico e, a partir das tensões existentes, podemos desmontar os monumentos desse vestígio para ampliar as suas interpretações possíveis. Portanto, reconhecer esses protocolos em disputas permite perceber as dinâmicas e as relações sociais presentes nos documentos fotográficos disponíveis para a utilização em sala de aula, assim como estabelecer elementos para serem pensados, discutidos e abordados em uma atividade que se propõe a usar a fotografia como eixo norteador de reflexão.

Vale atentar-se, ainda, para o fato que o discurso de veracidade presente nas imagens técnicas está presente nas visualidades do Ocidente, principalmente quando levamos em consideração que a visão ainda é mobilizada para produzir um tipo de confiabilidade importante no auxílio da propagação de ideias. Logo, colocamos em perspectiva que o conhecimento escolar também está inserido nessa construção e, como tal, precisa problematizar quais visualidades estamos ajudando a formatar. Além disso, colocamos em perspectiva que a visualidade é construída historicamente e, como tal, pode também ser um elemento de aprendizagem do conhecimento histórico escolar.

Deste modo, é importante ressaltar que o conhecimento escolar não está apartado das relações sociais existente nessa sociedade. Logo, valorizar as divergências e tensões ao longo do processo de elaboração dos sujeitos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem torna-se importante para desconstruirmos uma ideia de conhecimento fechado e encerrado. Essa proposta promove espaços de construção de significados em conjunto, no qual o estudante também precisa estar mobilizado para lidar com um problema mobilizador, como as disputas de visualidades.

Portanto, voltemos a imagem 2 do apêndice B. A construção visual de Getúlio Vargas em seu gabinete com papéis em sua mesa está inserida numa disputa de visualidades. A produção visual do presidente enquanto um trabalhador e preocupado com as questões nacionais facilmente podem agenciar essa imagem técnica no circuito social. Além disso, promove em torno do líder político uma áurea de dedicação, já que todos os elementos presentes no espaço fotográfico estão detalhadamente pensados a fim de contemplar a ação desempenhada pelo presidente.

Logo, a imagem 2 do apêndice B está inserida numa disputa em torno das visualidades que buscam se definir como um modo de ver hegemônico, ou seja, uma narrativa visual inscrita na cultura visual historicamente definida que não permite reconhecer as tensões e conflitos existentes naquele monumento visual. Assim, quando as mobilizamos para as salas de aula sobre a Era Vargas, precisamos colocar em perspectivas também as condições de produção, agenciamento e arquivamento daquela fotografia. Uma vez que, as imagens fotográficas tornam-se meios fundamentais para instituir uma visualidade controlada para registrar aquilo que a propaganda governamental desejou imprimir e propagandear em seus objetos da cultura material.

Logo, refletir sobre o contexto de produção, agenciamento e arquivamento daquele objeto material precisa fazer parte da proposta pedagógica que se propõe a utilizar fontes visuais, principalmente quando esta esteve inserida em ação governamental empenhada em construir uma ideia do líder político, como aquela operada pelo Estado Novo. Deste modo, precisamos reconhecer que a cultura visual historicamente definida que incorporou aquela imagem visual esteve inserida em processos de construção e elaboração de visualidades em disputas, as quais, em um dado momento, foram estabilizadas (não sem negociações desiguais e concessões pontuais) por uma visualidade hegemônica apoiada por um projeto político.

Nesse sentido, a sua utilização em sala de aula não pode ser vista como mera ilustração (pois esta ação pode reforçar um agenciamento governamental), tampouco os docentes devem descartar tal imagem técnica (reconhecendo que ela foi fruto da propaganda

política). Pelo contrário, a prática docente precisa enfrentar as imagens visuais dentro dos repertórios disponíveis para o ensino escolar a fim de configurar como as culturas visuais são um campo de conflitos e disputas. Estas formam os repertórios visuais da sociedade através da circulação dessas imagens visuais e formatam formas de pensar através de referenciais visuais. Logo, refletir sobre essas questões dentro do ensino de História compõe o conjunto de competências e habilidades possíveis de serem desenvolvidos na disciplina escolar.

Assim, reafirmamos que a fotografia possui um teor pedagógico que foi mobilizado em diferentes cenários para constituir a cultura visual historicamente definida. Essa questão já vem sendo debatida pelos estudos históricos recentes, no entanto encontramos poucos trabalhos que abordem essa questão dentro do ensino de história o que gera a questão de naturalização da imagem visual dentro do conhecimento escolar. Essa característica da fotografia pode ser criticada e analisada dentro dos quadros da educação básica a partir do desenvolvimento de métodos e técnicas adequadas ao nível escolar. Logo, nós, professores da educação básica, precisamos começar a pensar as estratégias possíveis para essa utilização, do mesmo modo que suas limitações dentro do quadro educacional brasileiro.

Devemos ter nos horizontes, a imagem fotográfica não apenas como um recurso didático disponível para a sala de aula, mas também como parte integrante do processo de ensino aprendizagem dos estudantes a partir do quadro exposto neste capítulo. Ela pode ajudar a promover outras questões e problemáticas para o ensino de História, principalmente em um mundo que consome muitas imagens visuais e poucas vezes se debruça a refletir sobre elas. Sem contar, as suas propagações no circuito social das *Fake News*.

Nesse sentido, o próximo capítulo caminha nessa direção, buscando realizar o diálogo com as discussões apresentadas a partir de uma aplicação em um tema clássico do ensino de história na educação básica brasileira: o trabalhismo. Esse panorama permitirá estabelecer alguns pontos fundamentais para o desenvolvimento da atividade pedagógica articulada nas imagens fotográfica, assim como indicará elementos para pensarmos as imagens técnicas na sociedade contemporânea e seus usos e funções na cena política.

3A CONSTRUÇÃO VISUAL DO TRABALHISMO: FOTOGRAFIA E PROPAGANDA NO ESTADO NOVO

A imagem 4 do apêndice B é uma fotografia do presidente Getúlio Vargas nas comemorações do Dia do Trabalho, no estádio de São Januário (o maior da época), em 1941.¹⁰ Nele, observamos Vargas em destaque em um plano médio. Mas, diferente de todas as pessoas enquadradas, o presidente é o único que não possui nenhum obstáculo em sua frente, possibilitando ver seu corpo e rosto de perfil. A cena produzida em um *close up* preenche quase todo o espaço fotográfico com os presentes nesse grande evento público do Estado Novo, assim como demarca as honrarias que o cargo de líder político do regime requeria, já que todos os militares na imagem fotográfica estão realizando as referências e olhando diretamente para o presidente.

A cena, além de sugerir que o evento estava lotado, congela qualquer tensão social possível na presença de Getúlio Vargas, como se a sua simples aparição fosse suficiente para trazer felicidade, esperança e alegria para os presentes naquele primeiro de maio de 1941. O seu olhar voltado para frente reforça essa perspectiva de futuro e liderança que indica o caminho a ser seguido e trilhado pela população. A figura do líder político concentra as expectativas de futuro e projeta em seu povo a aclamação pela sua presença e as possíveis esperanças que ela pode trazer.

Organizar o espaço fotográfico de forma a valorizar o rosto e o corpo do destaque se torna central para essa operação. Assim como a sua posição acima dos demais, já que um líder se encontra acima de qualquer pessoa. Nesse sentido, é construído visualmente como um messias, uma pessoa capaz de trazer a salvação, ou mesmo a redenção para seu povo.

O símbolo de adoração se constrói nos elementos fotográficos reunidos no objeto visual e esse tom messiânico encontra ressonância nessa imagem fotográfica. Essa característica, por meio da imagem fotográfica, reforça ainda mais a ideia das bonanças do governo varguista em um momento de grande investimento propagandístico. Pois imprimir fotograficamente no pensamento social formas de monumentalizar o Estado Novo (mais precisamente este regime materializado na figura do seu líder político: Getúlio Vargas) era fundamental dentro dos objetivos da propaganda governamental.

¹⁰ A Associação Nacional de História (ANPUH) desenvolveu dois podcasts sobre a temática do 1º de maio em seu perfil no Spotify. No canal *Historiador explica, historiadora explica*, os pesquisadores Cláudio Batalha (UNICAMP) e Isabel Bilhão (UNISINOS) são convidados a falar sobre os acontecimentos que geraram o 1º maio como um dia relacionado ao mundo do trabalho e as disputas de sentido entre a classe trabalhadora e o Estado no Brasil respectivamente. Ambas as falas também são importantes para o professor da educação básica aprofundar mais as discussões com os estudantes em sala de aula sobre os significados acerca da data.

Portanto, produzir fotografias que pudessem reunir visualmente as diretrizes ideológicas do governo de uma forma simples e direta era um fator norteador da produção fotográfica voltada para a propaganda governamental. Pois é importante reafirmar que estamos avaliando uma ditadura, a qual também ansiava pelo desejo de controle social e coerção dos grupos opositores, inclusive aqueles que estavam na imprensa. Logo, não podemos desviar dos elementos históricos que compõem também a imagem visual analisada.

Dito isto, esta imagem visual permite pensar uma série de questões em torno do ensino de história do período varguista, principalmente quando destacamos que Getúlio Vargas é uma figura central dentro do conteúdo escolar da história republicana brasileira. Uma centralidade observada nas seções exclusivas para estudar seus 15 primeiros anos de governo, nas marcas que deixou na sociedade brasileira nos diferentes níveis sociais, nos nomes de avenidas, patrimônios e esculturas com sua face, como também as referências na política e na memória dos cidadãos brasileiros.

Deste modo, essa presença pública não deixa de gerar debates e disputas em torno das conquistas, mudanças e memória desse período, tampouco se apresenta como um conteúdo fácil de trabalhar em nossas salas de aula. Assim, a Era Vargas precisa de uma atenção maior dentro do conhecimento escolar, principalmente quando observamos a sua produção visual e seus usos em sala de aula.

Por este motivo, a mera ilustração pode sim colaborar com os objetivos da propaganda política do Estado Novo sem apresentar os contextos sociais que propiciaram a construção visual daquela cena. Essa questão se agrava quando observamos que os objetos públicos desse período, poucas vezes, possuem uma avaliação pelos cidadãos, tampouco refletimos sobre seus legados e resquícios no cenário político nacional.

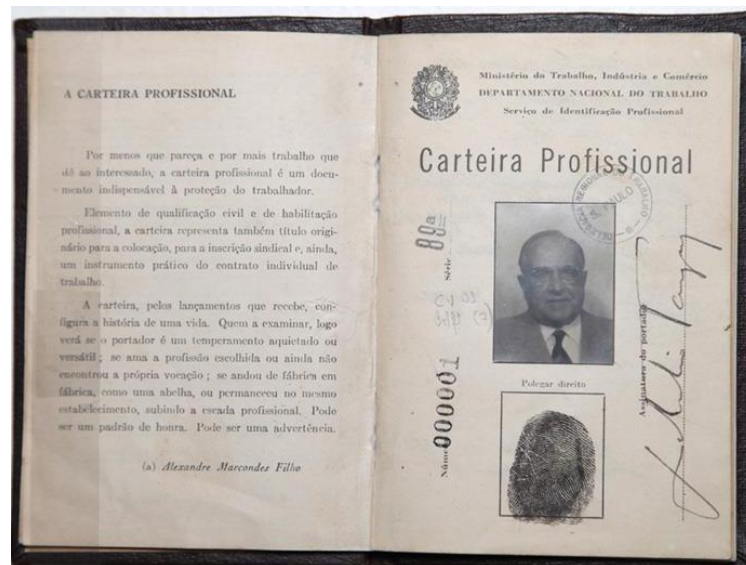
Nesse sentido, realizar um diálogo desse conteúdo e o uso de fontes visuais em sala de aula se torna extremamente interessante. Pois permite pensar como os dados levantados no capítulo anterior podem ser aplicados em um conteúdo caro para o ensino de história como a Era Vargas. Além de permitir avaliar a relação entre classe trabalhadora e o Estado Novo através de objetos visuais construídos nesse período.

Logo, o presente capítulo busca estabelecer alguns debates em torno da relação da classe trabalhadora, o governo Vargas e a propaganda política através de alguns estudos clássicos desse tema, assim como a apresentação de um conjunto de fotografias que orientará a narrativa aqui desenvolvida a fim de avaliar como se estabeleceu essa relação fotograficamente e as formas que a consumimos na cena pública. Assim, o próprio capítulo pode se tornar um guia para o professor da educação básica que queira também usar essas

imagens visuais em sala de aula, sem necessariamente desenvolver a atividade proposta no próximo capítulo.

3.1 História pública e memória em debate

Imagem 1 – Carteira de trabalho do ex-presidente Getúlio Vargas



Fonte: CPDOC/FGV Vargas.

A imagem em tela apresenta a carteira profissional de Getúlio Vargas presente no seu fundo no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Esse documento apresenta um número de registro, com a sua fotografia, o seu polegar e a sua assinatura. Esses elementos se estabeleceram como um padrão para a identificação da classe trabalhadora em seu documento oficial. Na carteira profissional acima, a sua numeração 000001 sugere ser o primeiro trabalhador registrado pelo governo brasileiro. Portanto, o presidente não é um indivíduo distante da população, pois ele também é um trabalhador e, como tal, também precisa ser reconhecido pelo Estado brasileiro. Ele não configura como qualquer trabalhador, ele é o exemplo a ser seguido: o trabalhador disciplinado.

Esse documento criado, a princípio para assegurar os direitos trabalhistas que eram conquistados e consolidados nos anos 1930, não deixou de ser também um recurso mobilizado para controlar o trabalhador dentro de estruturas sindicais e pressionar lideranças da classe trabalhadora que criticavam as ações do governo Vargas, principalmente aquelas voltadas para o controle dos sindicatos e sua estrutura corporativa (MATOS, 2009). Logo, essa fonte histórica pode ser um meio de apresentar uma série de questões trabalhistas dentro

do Estado varguista, mas também indicam elementos para pensar a sua utilização nas salas de aula do ensino básico atualmente, já que a carteira de trabalho configura como um importante objeto para as classes populares e trabalhadoras, pois o reconhece como um cidadão dotado de direitos na república brasileira.

Essa ideia de associação entre cidadania e trabalho, assim como a produção de concessão dos direitos trabalhistas através de uma boa ação de Getúlio Vargas, fez parte de um grande investimento propagandístico de seu governo, principalmente no período mais autoritário: o Estado Novo. No entanto, quando conversamos com algumas pessoas nas ruas, percebemos que esse discurso criou capilaridade e se inscreveu no senso comum dos brasileiros de tal modo que é difícil dissociá-lo de uma ideia de cidadania também. Deste modo, podemos perceber como foi bem sucedida essa propaganda governamental e como ela foi capaz de atravessar décadas se ajustando e adaptando aos diferentes momentos de nossa história.

No entanto, enquanto professores de história, nosso papel não é apenas identificar essa característica e mapear historicamente a sua construção, mas também elaborar junto aos estudantes meios para avaliar esse período histórico, inclusive apresentando fontes históricas desse período. Assim como, avaliar como essa narrativa se reelabora e reestrutura publicamente. Logo, como devemos atuar em sala de aula diante dessa questão? Quais referências e debates podem ser mobilizados para refletir sobre essa construção histórica? Quais papéis as imagens visuais podem assumir nessa aula?

Esse quadro reflexivo faz parte de um repertório teórico presente nos estudos sobre memória, História Pública e cultura visual, que também estabelecem, em certa medida, conexões com as questões de construção do conhecimento escolar. Dito de outro modo, as discussões apresentadas a seguir colocam-se como um meio para avançarmos no debate em torno da construção visual do trabalhismo dentro do ensino escolar a fim de levantarmos os desafios presentes na utilização das fontes visuais em sala de aula e as estratégias possíveis para construirmos o conhecimento escolar através de imagens visuais.

Nesse sentido, precisamos ter claro que a memória (elemento presente nas aulas de Era Vargas) é um tema com longa discussão teórica nas Ciências Humanas. Um dos primeiros trabalhos teóricos acerca dessa temática foi desenvolvido pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs, Em seu livro *A memória coletiva*, ele defende que a memória coletiva é o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade, no qual as diversas memórias individuais possuem pontos de contato construídos em uma base comum, pois nunca estão sozinhos. Nessa perspectiva, a

memória coletiva funcionaria como um fator de coesão social do grupo, ou seja, o sentimento de pertença afetiva acionado contribuiria para a união do grupo destacado (HALBWACHS, 2013).

Essa proposição de Halbwachs foi retomada, anos depois, por Michael Pollak. O autor concordava com alguns pontos do sociólogo, no entanto, criticava outros, principalmente a sua não avaliação do impacto da dominação ou violência simbólica sobre a memória coletiva. Segundo Pollak (1989), Halbwachs trabalha com uma ideia de conciliação entre a memória coletiva e a memória individual, no qual apaga as outras experiências existentes naquela organização social, assim como as tensões existentes dentro do próprio grupo. Neste sentido, Pollak (1989) defende outra forma de análise para a memória. Não aquela preocupada em identificar os elementos de contato e união do grupo, mas sim uma reflexão centrada nos processos e nos atores sociais presentes na construção dos fatos, mais precisamente, como um acontecimento torna-se um objeto de lembrança, ou silêncio dentro de uma organização social.

A partir dessa proposição, podemos indicar a existência de um processo social de dominação e submissão das diferentes versões e memórias sobre o período Vargas que se encontram também presente nos seus registros visuais desse período. Além disso, lidamos em nossas salas de aula com inúmeras memórias sobre os impactos dos seus governos na sociedade brasileira. Logo, quando utilizamos fontes desse período, precisamos estabelecer as diretrizes fundamentais da atividade proposta, inclusive mapear as dinâmicas sociais presentes na operação e construção de certa memória sobre o período do Estado Novo, já que reverberam também no contexto escolar.

Portanto, as fotografias (enquanto fonte histórica) não estão distantes dessa dinâmica e, em muitos casos, também operaram para construir certa memória do governo Vargas e do seu líder, como apresentado a partir da imagem 4 do apêndice B. As relações sociais definem valores, circunscrevem narrativas e enquadram visões dentro de um objetivo estabelecido. As fontes de memória não podem ser tomadas sem essa avaliação, principalmente porque, em seu processo de formalização, elas disputam a hegemonia dentro do cenário público, produzindo amnésias e enquadrando fatos, narrativas e versões dentro dos objetivos estabelecidos por algum grupo.

Logo, como defende Ulpiano Meneses (1992), há uma relação direta entre o presente e a elaboração da memória que precisamos avaliar e estar atentos. Afinal, a memória não se enraíza no passado, mas sim no tempo presente, quando recebe incentivo e condições para a sua realização e elaboração. Esta ação contemporânea, inclusive, pode alterar radicalmente o

valor original de um objeto do passado a fim de responder as solicitações do seu tempo e suprir os desejos dos grupos em disputas. Assim, como o autor ressalva, para uma melhor análise da problemática social da memória deve-se levar em conta não somente o sistema, os conteúdos, mas também os agentes e as suas práticas. Pois a conservação da mesma por determinados grupos sociais torna-se importante para compreensão dos critérios usados para serem preservados e não descartados.

Nesse caminho de reflexão em torno das questões sociais da memória, Alessandro Portelli(1997) nos atenta para uma característica que enfrentamos em sala de aula e damos pouca atenção: a memória não é um depósito passivo de fatos, mas sim um processo ativo de criação de significados. Para esse autor, as fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Portanto, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado, mas sim nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam, muitas vezes, o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, assim como nos permite colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.

Sendo assim, quando encontramos uma série de memórias sobre a Era Vargas estamos lidamos com esse processo de enquadramento e reinterpretação com bases no presente. Esse processo foi realizado por uma série de sujeitos históricos com diferentes objetivos e em diversos contextos históricos, principalmente quando levamos em consideração que a construção da memória da Era Vargas começou ainda no seu governo (através dos seus órgãos de propaganda). Nesse sentido, a sua memória está relacionada a uma série de questões que tem ressonância no ambiente escolar e público, assim como na produção de uma série de objetos materiais que funcionam como rearranjo dessa memória, dentre eles as imagens visuais, com um destaque para as fotografias que são os objetos desse estudo.

A imagem visual, como Paulo Knauss (2006) destaca, tem uma potência no acionamento das memórias que não pode ser reduzida a mero produto ilustrativo. Os seus significados são formados em relações sociais e se inscrevem historicamente na cultura visual. Logo, ocorre uma construção das dimensões visuais nas relações sociais através de objetos visuais, os quais criam narrativas através das relações entre visão e contexto social. Portanto, o evento visual, ou seja, a interação entre o visualizador e o visualizado está permeada por uma visualidade que se encontra no interstício das formas desejadas de ver a si mesmo e aquelas usadas para pensar o outro em sua oposição (MIRZOEFF, 2003).

Neste evento, o ato de interpretar, criar significado e contestá-los se encontram presentes na construção de certa visualidade que também se inscrevem na memória. Por este motivo, as imagens visuais têm um papel fundamental nesse processo de construção e debate da memória, principalmente quando elas ganham o espaço público e são difundidas por diferentes meios de comunicação para diferentes públicos e espaços. Neles, as imagens ganham significados e sentidos dentro da organização social, através das dinâmicas e tensões presentes nesse circuito social, assim como demarcam suas vidas para além do seu tempo de produção. Dito de outro modo, as imagens visuais possuem uma vida que não está circunscrita a sua produção, mas sim aos seus diferentes itinerários sociais, os quais também estão incorporados os materiais didáticos que utilizamos em sala de aula.

Por este motivo, pensar as questões em torno da História Pública é fundamental para o professor da educação básica, principalmente porque permite indagar até que ponto suas reflexões podem colaborar para a construção do conhecimento escolar e quais formas e demandas o ensino escolar pode se inspirar dessa rede, visto que a História Pública é

uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros” [...]. (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 7)

Essa aproximação entre os espaços de produção do conhecimento histórico que a História Pública se propõe a construir convive, muitas vezes, com as associações reducionistas do termo PublicHistory, ou História Pública, principalmente aquelas centradas nos meios de “divulgação histórica” e nos modos de produção de materiais focalizando especialmente a circulação e o consumo. No entanto, as problemáticas em torno dessa área são mais amplas que esse debate e incorporam uma série de preocupação com as demandas do público e a interação pública dos historiadores na sociedade, como apresenta Ricardo Santhiago (2016). Como defende o historiador, o conceito de História Pública, e seus sentidos, apontam para um campo de estudo onde algumas das principais preocupações seriam: as relações da história feita com os públicos, a história feita pelos públicos, a história feita para os públicos e as relações de história e o público.

Nesse sentido, a primeira compreensão da História Pública circunscrita a uma preocupação com a divulgação das produções acadêmica é criticada e ampliada ao mesmo tempo. Assim como, permite, inclusive, o seu diálogo e possibilidade com o campo do Ensino

de História, já que, evidencia que todos os sujeitos (presentes ou não em meio acadêmico ou escolar) formam sentidos para o passado. Portanto, quando utilizamos fontes históricas da Era Vargas (como a imagem 1 e 4) precisamos nos colocar nesse cenário de disputa de memória e construção de uma História Pública. O espaço escolar, nessa perspectiva, configura-se como um ambiente de troca de informações com os nossos estudantes a fim de construir um conhecimento escolar e sentidos para os objetos do passado.

Esse conhecimento escolar estaria em construção constantemente com os elementos que circunscrevem esse espaço e aqueles que são apresentados dentro do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, se Marc Bloch já nos atentava para a incapacidade de recompor o passado em sua total integridade e a necessidade de reconhecer que toda fonte de passado é um vestígio da presença humana (BLOCH, 2001), precisamos estar atentos para os usos e abusos dos objetos do passado, principalmente em um cenário que se coloca como estando em uma crise constante e os mobiliza para retirar direitos trabalhistas.

Nesse sentido, um professor/historiador preocupado com as questões do tempo presente deve operar se aproximando desses espaços de produção de uma história pública e colaborar para o desenvolvimento de um trabalho que quebre a distância entre os espaços de análise do conhecimento histórico e aquele de consumo desse conhecimento. Pois, como defendido, a História Pública é uma área que se propõe a pensar diferentes questões em torno desses espaços de produção, consumo, divulgação e preservação dos objetos do passado, além de se posicionar no cenário público com as produções acadêmicas.

Assim, quando colocamos em perspectiva que o conhecimento do passado sofre reflexões e dialoga com os sujeitos que experimentaram essa experiência pretérita nos diferentes espaços de formação, buscamos dimensionar mais elementos para pensar a construção visual dentro do Ensino de História, como também identificar quais competências e habilidades podem ser desenvolvidos com os usos das fotografias no ensino escolar. A produção de uma história pública com os estudantes ou mesmo os debates em torno dos sentidos públicos dos objetos do passado dentro do conhecimento escolar podem ser uma estratégia de ação e consiste em um dos objetivos desse trabalho. Pois reconhecemos que essas fotografias também produzem uma experiência histórica interessante para a construção do conhecimento escolar.

Portanto, esse quadro teórico-metodológico resumido acima permite indicar alguns elementos que podem ser usados pelos professores da educação básica na construção de sua aula para além das temáticas da Era Vargas. Além de colocar nos horizontes também questões importantes para pensar o papel do ensino de História na educação básica e seus diálogos com

a memória e a História Pública. No entanto, precisamos reunir mais estudos históricos para desenvolvermos o objetivo central desse capítulo: a construção visual do trabalhismo.

3.2 “O trabalhador tem seu lugar no Estado Novo”: Um debate historiográfico sobre o trabalhismo

A imagem 9 do apêndice B apresenta, em primeiro plano, dois homens com fardas segurando uma faixa com os seguintes dizeres: “O trabalhador também tem o seu lugar no Estado Novo”. A frase ganha um destaque e força quando se observa o grupo de trabalhadores, em segundo plano, ordenados em fileiras e sem nenhuma expressão de contestação, revolta ou mesmo inquietação. A combinação entre os planos sugere uma homenagem e participação desse grupo dentro do Estado Novo, como a faixa do primeiro plano enfatiza. Mas também reforça a ideia de controle da classe trabalhadora pelo regime, uma vez que o conflito não se encontra em nenhum elemento do espaço fotográfico.

Esta fotografia foi tirada na Esplanada do Castelo, na então capital federal, em 1940, quando trabalhadores prestavam homenagem ao presidente Vargas. Ela se encontra atualmente no arquivo do CPDOC, junto com outras fotografias que também sugerem homenagens ao regime e participação em cerimônias públicas ao longo do Estado Novo. Esse conjunto fotográfico promove certa compreensão do regime autoritário, principalmente aquela que circunscreve a relação entre o Estado e a classe trabalhadora.

No entanto, como a fotografia recebe um investimento de valor e sentido em seus diferentes itinerários (principalmente quando é agenciada por órgãos governamentais) (TAGG, 1988), precisamos pensar o contexto histórico que permitiu produzir essa imagem visual. Assim como, colocar em perspectiva como foi possível produzir determinada imagem fotográfica e os motivos em torno daquele evento a fim de compor um quadro de análise mais amplo que permita estipular alguns usos e funções dessa fotografia durante o Estado Novo.

Nesse sentido, vale atentar-se para um amplo debate historiográfico existente em torno do populismo, tema muitas vezes relacionado a esse período histórico (FERRIERA, 2001). A discussão desse conceito não é objetivo desse trabalho, mas é importante mencioná-lo, em linhas gerais, a fim de pensar a construção de uma propaganda política no contexto da imagem 9.

Esta elaboração produziu uma ideologia política que atravessou os diversos momentos históricos do país, sendo modificada e ajustada para responder as questões das lutas sociais da classe trabalhadora no período republicano, assim como compo uma vertente dentro das

organizações sindicais (FERREIRA; DELGADO, 2003). Logo, o desenvolvimento do trabalhismo (“face populista” no Brasil) alinhado à figura de Vargas precisa ser colocado em debate e, para isso, precisamos pensar através da obra clássica de Ângela de Castro Gomes (*A Invenção do Trabalhismo*) como ocorreu sua construção. Além disso, é importante também apresentar outros elementos para refletirmos melhor sobre essa ideologia política.

A obra de Ângela de Castro Gomes, embora se concentre em um recorte temporal pequeno (1942-45), reporta a um período de intensas mudanças no cenário político brasileiro e fundamental para compreender como essa ideologia política se constituiu e se capilarizou no seio da classe trabalhadora. Nesse cenário, a ação de Alexandre Marcondes Filho (advogado comercial paulista com trânsito entre o empresariado local) foi fundamental, principalmente a partir do momento que ele assumiu o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Nesse contexto, já se apresentava a necessidade de abrandar o autoritarismo sem perder o poder, assim como criar uma base de apoio para Vargas quando este precisasse, como ressalta a autora. Nesse sentido, Marcondes investiu num quadro de organização do trabalho e na adesão representativa dos trabalhadores, utilizando das mídias de massa da época para alcançar seus objetivos (GOMES, 1988).

É dentro dessa propaganda política desenvolvida pelo ministro que o trabalhismo é inventado, na perspectiva de Castro Gomes (1988). Pois, são em suas palestras que uma ideologia política baseada na valorização do trabalho e do trabalhador foi sendo gestada e elaborada. Foram nelas que a criação de um sentimento de gratidão por Vargas era desenvolvida no trabalhador, o qual ouvia nas ondas do rádio que o presidente teria “doado” as leis trabalhistas, sem que o trabalhador precisasse lutar por elas. Por este motivo, os discursos de Marcondes Filho são a fonte principal da historiadora para a construção de seu trabalho. Para a autora, as palestras do ministro são uma das políticas de propaganda governamental mais significativa do Estado Novo, não apenas pela continuidade, mas também pela originalidade e o alcance que tinham naquele período.

As palestras do ministro eram reproduzidas no veículo de transmissão mais popular da época (o rádio), assim como a divulgação na imprensa e outros meios de difusão, como o disco, era um reforço ao canal de comunicação de maior penetração do período. Logo, a propaganda governamental possuía meios específicos para ampliar o arco de diálogo com a população e criar os seus anseios políticos, o qual é apresentado pela autora como uma base de apoio para o presidente Vargas, já que a partir de 1942 (quando o Brasil entra na II Guerra Mundial), uma possível crise política se colocava no horizonte, inclusive a própria permanência do regime.

Segundo Castro Gomes, as palestras tinham um eixo principal: a legislação social trabalhista. Esta regulamentada e reformada a partir de 1930. Os discursos eram feitos num tom pessoal e de proximidade com o ouvinte, visto que muitas vezes o ministro se denominava como “proletário intelectual” que executava um tipo determinado de trabalho naquele momento. Além disso, fortalecia a construção da legislação social como um patrimônio do trabalhador e da comunidade nacional, a qual foi obra da clarividência do presidente Getúlio Vargas. Logo, o discurso estava centrado na valorização do trabalho e sua gratidão ao líder político.

Outra medida para aproximar o poder público do povo foi a criação de comemorações oficial – o aniversário do presidente, aniversário do Estado Novo e o dia do trabalhador. Este, segundo Castro Gomes, assumiu alguns contornos rituais a partir de 1939 (ano da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda do regime, o DIP). A comemoração era sempre de massa, na qual o presidente se encontrava e falava diretamente ao trabalhador. Uma data aguardada pelos trabalhadores, pois era anunciada mais uma iniciativa do governo no campo do direito social, ou seja, o presente da festa. Foi, em uma dessas festas, que a imagem de Vargas no estádio de São Januário (imagem 4) na comemoração do 1º de maio foi produzida e reproduzida nos meios de comunicação da época.

Castro Gomes (1988) destaca essa relação de doação entre os trabalhadores e Vargas como um mito fundador do Estado Novo. Pois, segundo a autora, os discursos e outros textos políticos da época se estruturavam na construção da relação entre povo e o Estado/Nação, este personificado na figura de Vargas, através de uma ação cordial e de interligação. As dinâmicas em torno da memória naquele período buscavam as suas origens na Revolução de 30 a fim de construir que a relação entre povo/presidente era fundamentalmente para a resolução das questões sociais no Brasil, as quais tinham sido negligenciadas até aquele momento. Assim, o discurso pós-1937 quando foi buscar suas origens em 1930 tentava se definir pelo ideal de justiça social.

Essa justiça social era concedida pelo Estado, ou seja, pelo presidente. Segundo a mesma historiadora, a estratégia tinha uma dupla dimensão. Em suas palavras, “quando pressupõe o dar e o receber, pressupõe também o termo que fecha e dá o real sentido ao círculo: o retribuir” (GOMES, 1988, p. 248). Desta forma, a dinâmica proposta é de tipo contratualista que estabiliza a nação e sustenta o poder do Estado. Este contrato, entretanto, tinha uma base ideológica não de dívida, mas de compromisso, um pacto social, como a autora apresenta.

Ao comentar a tese da historiadora, Adalberto Paranhos (1999), mesmo admitindo a lógica “simbólica de reciprocidade”, apresenta duas críticas que a seu ver são necessárias na análise de Castro Gomes. A primeira consiste na relativização dos ganhos materiais da legislação social do pós-1930, pois, mesmo existindo de fato, foram resultados da luta da classe trabalhadora dentro de uma “óptica burguesa” e advindas de movimentos grevistas. Como base de sustentação deste apontamento o autor utiliza o estudo de KazumiMunakata o qual identifica na CLT as benesses ganhas pelos trabalhadores, mas, também, as marcas de sua derrota, já que para obtê-las muitas personalidades dissonantes foram silenciadas e excluídas do jogo político (PARANHOS, 1999).

A segunda consiste na questão: Até que ponto é possível defender a existência de um pacto social quando se fala de uma classe trabalhadora com canais de diálogo e representatividade extremamente verticalizados? Na visão de Paranhos, fica difícil, até mesmo, encontrar a existência desse pacto quando se analisa as lideranças sindicais. Uma vez que os aparelhos de cerceamentos alcançavam até mesmo essas personagens e os reprimiam quando não estavam alinhados aos objetivos do regime do Estado Novo. Nesse sentido, Paranhos (1999), diferente de outros autores, aponta que a questão de mobilização se tornara mais significativa no contexto político social no pós-1942; quando o governo de Getúlio Vargas começou a vislumbrar a acentuação das contradições da sua política trabalhista com os episódios recorrentes da II Guerra.

Reforçando a característica hierárquica das representações sindicais e apontando seu carácter dialético, o mesmo autor assinala o acirramento da contradição da política sindical, uma vez que mesmo fomentando a filiação dos trabalhadores aos sindicatos – de forma a dar sustentação e legitimidade ao regime – a tutela imposta pelo Estado não possibilitou uma mobilização de maior fôlego durante a crise do regime. Para Paranhos, a ambiguidade do Trabalhismo configura-se por um lado, na acentuação dos mecanismos de controle estatal nas organizações sindicais tornando-as, na prática, “uma quase-insignificância política”; e por outro lado, observa-se uma grande campanha com o intuito de aumentar a sindicalização como forma de aglutinar um “exército de mobilização” pró-regime, ou seja, um toque de reunir em favor de Vargas.

Em suas palavras,

na prática, as limitações estabelecidas à ação das entidades sindicais diminuam, sensivelmente, as possibilidades delas se converterem nos instrumentos imaginados pela política trabalhista do MTIC ou, pelo menos, em canais políticos dotados da eficácia pretendida para barrar o avanço da oposição “democrática”. (PARANHOS, 1999, p. 205)

A relação entre Estado e classe trabalhadora, contudo, não se resume nos discursos de cunho pessoal do ministro do trabalho e o controle dos sindicatos pelo Estado autoritário. Mas também se estabelece na relação entre o serviço de divulgação e as camadas de trabalhadores dos setores médios, como aponta Rose. Serviço este que cuidava da “contratação, demissão e controle” de um número significativo de funcionários públicos, servindo de mecanismo de expansão do sistema de benefícios da máquina estatal. Dessa maneira, Vargas fazia parecer desnecessário a comunicação entre os sujeitos políticos através de partidos, pois arcando com os contracheques dessas famílias, “Getúlio se tornara coronel permanente do Brasil” (ROSE, 2001).

Assim, como se percebe nas perspectivas dos autores, há um ponto em comum: o fato de Vargas ter criado uma teia de sistemas de controle destinados a assegurar a harmonia social pautada nos ideais de ordem e disciplina. Era extremamente dificultado qualquer tipo de inclinação de mudança social que não passasse pelas esferas estatais. Contudo as contradições dessa política de Estado viriam à tona, principalmente, a partir de 1942. Momento este marcado pela entrada do Brasil na guerra, crescimento das organizações de oposição – I Congresso Brasileiro dos Escritores¹¹ e a Carta aos mineiros¹² –, e a pressão pela abertura política que colaboraram para o fim do Estado Novo, em 1945.

Portanto, como apresentado acima, trabalho e repressão estiveram presentes na construção do público que receberia a propaganda governamental do Estado Novo. No entanto, esse público era bem específico, em sua maioria, os trabalhadores urbanos, já que a propriedade da terra não foi questionada em nenhum momento pelo regime (MENDONÇA, 2013), tampouco as leis trabalhistas foram aplicadas para o trabalhador rural. Este, inclusive, só tivera seus direitos reconhecidos em 1963 com o Estatuto do Trabalhador Rural (RAMOS, 2011). Logo, as complexas relações que atravessaram o período do Estado Novo, também devem incorporar as ações do regime no campo para pensarmos o que seria esse trabalhismo elaborado que atravessou a história republicana e dialogamos em nossa sala de aula.

¹¹ Em 1942, foi criado, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Escritores por iniciativa de escritores insatisfeitos com a falta de liberdade de expressão imposta pelo Estado Novo. Em 1944, por iniciativa de Jorge Amado, Aníbal Machado, Oswald de Andrade e outros, a associação resolveu realizar um congresso. O I Congresso Nacional dos Escritores ocorreu entre os dias 22 e 26 de janeiro de 1945, no Teatro Municipal de São Paulo, e reuniu nomes expressivos da intelectualidade brasileira, além de convidados estrangeiros. Durante o referido encontro foi produzido um manifesto exigindo a legalidade democrática (como garantia da completa liberdade de pensamento) e a instalação de um governo eleito pelo povo mediante sufrágio universal direto e secreto. (LIMA, 2010)

¹² A Carta aos mineiros foi um manifesto publicado em 24 de outubro de 1943 (aniversário da Revolução de 1930) por importantes nomes da intelectualidade mineira em defesa da redemocratização e do fim do Estado Novo. O manifesto pedia a redemocratização do país rejeitando tanto a ditadura do Estado Novo, quanto os padrões vigentes na República brasileira até 1930. (CAPELATO, 2003)

A compreensão dos mecanismos usados para construir a imagem positiva de Vargas está assentada em uma estratégia articulada a duas ações: repressão e propaganda. Essa combinação permitia construir os itinerários para a circulação das imagens fotográficas dentro dos quadros de propaganda, assim como impedia a produção de imagens visuais dissonantes. Pois os movimentos de contestação eram reprimidos, assim como os meios de comunicação passavam pela censura do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). As palestras na rádio realizadas por Marcondes Filhos eram reproduzidas em publicações oficiais, geralmente com ilustrações, o que ampliava a mensagem governamental, já que as imagens visuais apresentavam, geralmente, o presidente como uma pessoa clarividente e preocupada com a população. Além disso, os eventos públicos do regime não deixaram de produzir registros fotográficos que circulavam em jornais e revistas do período, os quais se encontram hoje a disposição para o ensino de história nos arquivos do país (como, por exemplo, as imagens 3, 4, 7 e 9).

Nesse sentido, observamos que essa política foi sucedida em diferentes aspectos, pois não apenas foi base do movimento queremista¹³ durante a crise do Estado Novo, como também acompanhou diversas manifestações dos trabalhadores, os quais utilizaram do trabalhismo para lutar por seus direitos. Afinal, a ideologia é uma ideia em disputa e negociação, sendo usada e mobilizada para diferentes fins e em diferentes contextos políticos. Com isso, Vargas conseguiu imprimir sua presença na história como uma figura controversa: amado por uns, odiados por outros (FERREIRA, 2005). Mas também uma personagem fundamental para compreender a história da república brasileira pós 1930, principalmente dentro do ensino de História.

Portanto, precisamos refletir sobre o papel das imagens fotográficas nesse contexto de propaganda para além de um caráter ilustrativo. Pois, se as fotografias constroem uma experiência histórica no observador, precisamos reconhecê-las como uma fonte histórica dotada de elementos cognitivos capazes de permitir a compreensão de um acontecimento, fato ou ação, assim como parte integrante da construção do conhecimento histórico. Deste modo, indicar o lugar da fotografia no Estado Novo é tanto reforçar o papel dessas imagens fotográficas na construção da propaganda governamental elaborada nos órgãos do Estado Novo, como também reconhecer que os impactos desse período em nossa história republicana

¹³ O Movimento Queremista foi um movimento político surgido em maio de 1945 com o objetivo de assegurar a permanência de Getúlio Vargas no Poder. Seu nome faz referência ao slogan “Queremos Getúlio”, o qual se apresenta na imagem 8 do apêndice B.(FERREIRA, 2003; MACEDO, 2013).

são sentidos em vários aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, os quais foram estruturados através de objetos que permanecem em nossa sociedade (PANDOLFI, 1999).

3.3 A invenção do trabalhismo em dois retratos

Veja as imagens 3 e 7 do apêndice B. Elas são fotografias de anos, lugares e públicos diferentes. No entanto, ambas são registros do 1º de maio da década de 1940, estão no mesmo arquivo e apresentam em seu espaço fotográfico os elementos que conformam o trabalhismo no período do Estado Novo, como definido por Castro Gomes. Elas são dois exemplos de como a invenção do trabalhismo também recorreu a recursos técnicos para a sua elaboração, difusão, penetração e eternização (já que foram armazenados e guardados em arquivos). Além disso, demonstram como as imagens visuais permitiram ampliar os arcos de comunicação dos órgãos de propaganda com uma mensagem complementar aos argumentos do regime.

Nesse sentido, quando observamos as duas imagens fotográficas, precisamos estar atentos aos elementos que a constituem e como eles poderiam ser usados pela propaganda política. Porém, o seu contexto de produção não delimita as possibilidades dessa fonte em sala de aula, pelo contrário, permite reconhecer a fotografia como um objeto polissêmico, capaz de apresentar tanto os elementos para a crítica desse regime e de sua propaganda, quanto também ser um objeto que permite elaborar hipóteses para a manutenção de uma memória sobre a Era Vargas.

Portanto, precisamos retornar a elas a fim de detalhar melhor os seus componentes e dimensionar caminhos para pensar como o trabalhismo também tem uma dimensão visual, pouco abordada em sala de aula. Dito de outro modo, precisamos observar como a construção da ideologia política do trabalhismo também se inscreveu em artefatos visuais que permanecem em nossa sociedade e constroem a nossa cultura visual a fim de permitir o desmonte e o enfrentamento desse investimento governamental feito nela ao longo do tempo.

A imagem 3 apresenta um aspecto da concentração de trabalhadores no estádio municipal do Pacaembu, em 1944, na cidade de São Paulo. Nela observamos as pessoas sentadas sorrindo e felizes. Alguns estão, inclusive, com seus filhos, o que sugere como esse evento era visto como um momento marcante no calendário anual. A quantidade de pessoas preenche quase toda a fotografia, sugerindo também uma superlotação para o observador, assim como uma organização já que em nenhuma parte da cena captada apresenta-se tensão e/ou conflito durante uma primeira observação. Algumas pessoas também estão com cartazes e bandeiras, mas a que mais se destaca é justamente a faixa que se encontra no centro do espaço

fotográfico, a qual afirma: “trabalhador sindicalizado é trabalhador disciplinado”. Uma referência importante dentro da construção do trabalhismo.

A imagem 7 já apresenta um desfile em homenagem a Vargas no estádio do Vasco da Gama, em 1941, na cidade do Rio de Janeiro. A imagem visual apresenta em primeiro plano uma marcha com três trabalhadores carregando uma faixa (com os dizeres: “Bangú A. C. Organização Operaria, saúda o presidente Vargas”) e uma banda logo atrás tocando seus instrumentos. O uniforme das pessoas e sua organização no desfile demonstram como havia um código ritual nesses eventos públicos desenvolvidos pelo Estado Novo, assim como uma organização prévia pelos participantes. Já no segundo plano se destaca a arquibancada lotada de pessoas, sugerindo também a participação da população nas comemorações do Dia do Trabalho.

Deste modo, a série apresenta visualmente a construção do trabalhismo, principalmente, ao destacar a disciplina do trabalhador e sua gratidão à Vargas nos eventos públicos. Percebe-se também que, em nenhuma das duas imagens visuais, o presidente se encontra presente, mas a sua figura aparece como referência e se complementa nas manifestações dos trabalhadores nas comemorações do 1º de maio. Dito de outro modo, o líder político estava sendo, a todo o momento, referenciado e louvado no evento público de uma forma ritualística, mesmo sem estar presente fisicamente naquele registro fotográfico.

Essa homenagem não deixa de ter relações com as elaborações dos órgãos de propaganda do Estado Novo, já que esses eventos eram organizados por eles, assim como as pessoas que participariam e as formas que ocorreriam eram pensadas pelos profissionais do órgão. Logo, repressão e propaganda configuravam como um binômio importante para a construção da imagem do regime e estiveram presentes nas construções visuais que estruturaram as bases sociais dos regimes autoritários.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a apresentação de uma sociedade homogênea, unida e harmoniosa, sem conflito e pluralidade, estava atravessada nos diversos objetos da propaganda varguista, como defende Maria Helena Capelato. Esses aparelhos governamentais estavam empenhados em construir uma ideia desse regime e não mediram esforços para controlar os meios de comunicação a fim de silenciar qualquer elemento de contestação e dissonância a partir dos seus meios de censura, como qualquer outro regime autoritário. Essa característica se somava aos esforços para canalizar a participação dos trabalhadores na direção imposta pelo governo (CAPELATO, 1998).

Elas podem ser observadas nas manifestações públicas apresentadas nas imagens 3, 4, 7 e 9 que demonstram como a construção visual do trabalhismo esteve presente em retratos

fotográficos desse período, os quais estão presentes em nossas salas de aula, mas, muitas vezes, reduzidos ao seu caráter ilustrativo. Por este motivo não podemos reduzir essas imagens técnicas à ilustração! É importante avaliar as formas e estratégias mobilizadas para amparar a política governamental, assim como a sua inscrição na memória a ponto de promover a associação entre cidadania e trabalho, assim como a ideia que os direitos trabalhistas não são frutos da luta dos trabalhadores, mas sim um benefício concedido. E como tal podem ser retirados sem nenhum problema pelo governo.¹⁴

Logo, precisamos colocar essas imagens fotográficas dentro de um quadro de propaganda política com objetivos e meios específicos para a elaboração de sua mensagem governamental. No entanto, o seu contexto de produção não esgota as suas possibilidades, já que não há um controle total das imagens por aqueles que estiveram presentes em sua produção (AZOULAY, 2008), tampouco a sua existência é unívoca e homogênea. A sua transformação em um objeto permite receber sentidos e significados distintos nos seus diferentes itinerários públicos (EDWARDS; HART, 2004). Portanto, seu uso atual necessita ser acompanhado de análises focando esse contexto histórico de produção e os itinerários sociais da imagem fotográfica (MAUAD, 2013), inclusive quando transportadas para as salas de aula do ensino de história. Pois, essas fotografias estão definindo uma história imaginada pelo próprio Estado Novo e, enquanto professores de História, nosso papel é problematizar as construções em torno do conhecimento do passado dialogando com as questões contemporâneas.

Logo, essas fotografias que ocupam nossas aulas de história precisam apresentar as disputas dos sujeitos históricos, seus projetos e suas estratégias a partir das visualidades que construíram e nos deixaram nesses documentos visuais. Há inúmeras possibilidades impressas nesses documentos visuais que estão sendo reduzidas meramente ao seu caráter ilustrativo, como se não configurassem também em um documento histórico que necessitasse de um trabalho de crítica à fonte documental. Assim, a proposta do próximo capítulo consiste na elaboração de um roteiro de possibilidades para os usos da imagem fotográfica em sala de aula a partir de algumas questões levantadas nas reflexões já estabelecidas até aqui.

¹⁴ Não é o objetivo do trabalho aqui, mas é importante sinalizar que essa construção do Estado Novo tem forte presença na relação estabelecida com os direitos trabalhistas no Brasil. A discussão em torno do “privilegio” de determinados direitos trabalhistas frente a grande massa de trabalhadores informais no país é um bom exemplo disso. Pois o atual debate público gira em torno do “privilegio de tê-los” e não a necessidade de ampliá-los para o restante da classe trabalhadora. Em linhas gerais, percebemos que a construção estadonovista sofreu uma adaptação dentro do discurso neoliberal de retirada de direitos como forma de assegurar os lucros dos grandes empresários. Nesse sentido, se mobiliza a ideia de direitos de proteção ao trabalho e ao trabalhador como algo que não pode ser para todos, logo é necessário sua crítica e abolição.

4IMAGENS QUE EDUCAM: COMO PENSAR A FOTOGRAFIA EM SALA DE AULA?

A imagem 10 do anexo B apresenta um aspecto da visita de Getúlio Vargas à aldeia dos índios Karajás, na ilha do Bananal, em 1940. Nela, observamos Vargas e um karajá em primeiro plano. Ambos estão segurando um elemento como se tivessem trocando-o, principalmente porque o sorriso na face permite indicar uma relação de amizade e reciprocidade estabelecida naquele momento. Já, no segundo plano, há três homens vestidos semelhantes ao presidente: com camisas sociais e calças compridas. Apenas dois se encontram com um chapéu em suas cabeças, o que os diferenciava da vestimentade Vargas. No fundo da cena, percebesse também uma habitação com telhado de palha, mas que não pode ter mais detalhes descritos, já que não se encontra no foco fotográfico. No entanto, compõe o cenário fotográfico para fazer a alusão desse encontro em um território indígena.

Essa fotografia foi realizada numa viagem feita por Vargas à ilha de Bananal, no atual estado do Tocantins. Ela foi significativa para a propaganda do governo, uma vez que demonstrava proximidade com os povos indígenas brasileiros (vale relembrar que o decreto da oficialização do dia do índio foi feito durante o Estado Novo também) e bom relacionamento com os povos nativos. Além disso, essa imagem fotográfica permitia ofuscar o genocídio provocado pela marcha para o Oeste que ocorria nesse período e as diversas denúncias que marcavam o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Logo, promovia outra narrativa das relações entre o Estado Novo e os povos tradicionais no Brasil, como também permitia construir uma ideia de nacionalidade que também incorporava os diferentes grupos étnicos que compunham o território nacional.

Nesse sentido, a imagem fotográfica permitia apresentar uma visão do regime preocupada as demandas dos povos indígenas e com boas relações estabelecidas entre eles. Vale atentar para o fato que a fotografia era usada como a comprovação do real nesse período, principalmente porque era reafirmada a sua produção mediante a uma ação técnica, a qual buscava ofuscar as escolhas humanas em sua elaboração quando circulavam na cena pública. Logo, o seu impacto visual na sociedade permitia criar um repertório visual em consonância com os objetivos da propaganda varguista, assim como distanciar as possíveis críticas que o regime poderia ter nessa área. Deste modo, a fotografia teria a capacidade de criar a realidade do imaginado a partir de uma construção visual desta ideia e ao ganhar circularidade

conferiria ao imaginado uma realidade social validada no realismo fotográfico historicamente determinado¹⁵ no contexto de seu consumo.

Nesse sentido, reconhecer a historicidade de uma produção fotográfica, assim como os circuitos sociais que conferiram significado e sentido a determinado conjunto são pontos fundamentais nas análises da fotografia em estudos históricos. Pois, os desejos e objetivos presentes neste cenário não apenas asseguraram a circulação destas imagens (inclusive em ambientes restritos, como a produção de um periódico, um setor de censura ou um arquivo), mas também contribuíram para a própria experiência histórica das pessoas que consomem as imagens visuais.

Quanto mais uma fotografia é investida de valor realístico, menos as pessoas julgam sua capacidade de manipulação em algum processo de construção da imagem fotográfica (produção, revelação, ampliação e reprodução). A crença na objetividade do fotógrafo e na neutralidade do registro mecânico são elementos que contribuem para a ideia de uma representação real e fidedigna do fato. Porém, esse estatuto de “natural e universal” que o suporte técnico apresenta é colocado em questão por diversos teóricos que pensam a Fotografia, pois reconhecem que o objeto visual não é uma “janela para aquele acontecimento” ou um elemento para ilustrar o pretérito, mas sim um suporte com capacidade de incorporação de sentidos, além de possuir usos e funções sociais que lhe conferem sentido e significado.

Segundo John Tagg (1982), a fotografia é constituída por um processo de criação de vários desdobramentos da sua realização, as quais, historicamente, demarcam uma representação determinada de um nível particular de uma estrutura profunda dada no tempo e definida na epistemologia ou na teoria da criação intelectual. Em outras palavras, o valor realístico e o nível de significação investido na imagem fotográfica é resultado de um processo elaborado constitutivo do suporte visual. Portanto, para o autor apontar essa característica requer pensar não apenas como ocorre esse investimento discursivo que adere a

¹⁵ O realismo fotográfico não é uma essência da imagem técnica, mas sim uma construção histórica. Dito de outro modo, as interferências nos resultados obtidos na imagem fotográfica nem sempre configuraram como um dado importante de ser ressaltado, mas sempre acompanharam essa atividade ao longo de sua existência. Logo, associar a fotografia a uma prova de veracidade esteve presente em sua construção de símbolo da sociedade moderna, esta tão ansiosa por consumir imagens de pessoas, lugares e momentos por meio de um equipamento técnico que atenuasse as interferências humanas na captação de cenas. Portanto, quando se coloca realismo fotográfico historicamente determinado, busca-se reforçar que o realismo é um status adquirido pela imagem fotográfica em seu circuito histórico, principalmente quando ela é usada como “prova do real”, mas que este não é naturalmente pertencente a ela. Há experiências históricas que se apontavam para as limitações das imagens fotográficas na “captação da realidade”, ou mesmo se estabelecia parâmetros corretos para obter uma imagem mais próxima da realidade possível. Algumas dessas discussões estão no trabalho de John Tagg, o qual está sendo usado como referência aqui.

fotografia, mas também localizá-lo no contexto histórico de produção, assim como nos seus modos de recepção e nas motivações do seu uso por pessoas, governos e instituições.

É importante sinalizar que a fotografia é produzida e sustentada em um regime de verdade, constituído por um sistema de, mais ou menos, protocolos ordenados para a produção, regulação, distribuição e circulação do fixado socialmente. Deste modo, a verdade fotográfica produzida estaria intimamente ligada ao poder estabelecido, já que este produziria uma arena discursiva para que a circulação da imagem fotográfica fosse assegurada a fim de colaborar com o projeto hegemônico do grupo. É nesse processo que a produção da naturalização e universalidade do projeto político ocorre e ganha capilaridade social. Afinal quando a fotografia adere ao realismo, ela reforça o discurso que lhe dá suporte e coopera com a forma que o Estado organiza e estrutura o mundo visível a fim de reforçar seu projeto político (TAGG, 1982).

Mas esse realismo fotográfico também é historicamente determinado, já que a utilização da fotografia por governos a condicionam enquanto uma evidência do fato ocorrido, assim como também de um mecanismo para a ação de controle da população. Portanto, a ideia propagandeada a partir de imagens técnicas estaria diretamente relacionada à intenção política daquele governo e precisam ser analisadas dentro desse quadro de comunicação e divulgação de uma política governamental desenvolvida em um período autoritário. Logo, ao analisar a fotografia do encontro de Getúlio Vargas com um índio Karajá (imagem 9 do anexo B) precisamos nos atentar para as questões sociais que se inscrevem naquela produção e estão presentes no documento fotográfico a fim de desmontar o investimento governamental feito naquela fonte visual.

Assim, os usos atuais de fotografia precisam ser analisados dentro de quadros de interpretação que permitam observar as diversas camadas que integram esse documento histórico a fim de identificar como essas questões construíram interpretações para essa fonte visual. Assim como eles circunscreveram em uma determinada interpretação que não conseguimos desmontá-la, uma vez que não realizamos as perguntas certas para a fonte histórica. No entanto, como seria esse exercício dentro do ensino de história na educação básica, já que essas imagens visuais também integram o material didático disponível? Como podemos elaborar essas questões dentro de uma sala de aula da educação básica? Como desenvolver uma atividade que permita pensar a fonte histórica e não apenas usá-la como ilustração do que foi dito? Quais estratégias podem ser criadas na educação básica para usar fontes históricas?

Algumas dessas questões fazem parte de um exercício para pensarmos uma aula de história na educação básica com fotografias e outras fontes históricas. Logo, o presente capítulo se propõe a criar um roteiro de construção dessa proposta a fim de auxiliar alguns professores que desejam também criar esse espaço em suas salas de aula. Para isso, usaremos como referências os trabalhos de Paulo Knaus e Helenice Rocha para construirmos essa aula, assim como articular com as ideias já trabalhadas nos outros capítulos.

4.1 Qual sala de aula nós, professores de história, podemos construir?

A sala de aula de história pode ser construída de diversas maneiras e formas. No entanto, a mais comum consiste nas aulas expositivas e com poucos espaços para a construção do conhecimento como defendemos anteriormente. Muitas vezes, a narrativa histórica já é apresentada acabada e finalizada, com poucos espaços de consideração para os estudantes, ou mesmo imposta como a única versão possível. Essa característica autoritária, muitas vezes, quebra o desenvolvimento de algumas competências e habilidades que identificamos como fundamental no ensino escolar. Dentre elas, podemos destacar: o senso crítico em interpretar um conjunto de informações e a própria percepção de diferenças de temporalidades e experiências na construção das sociedades humanas.

Caracterizar a aula expositiva deste modo não a reduz e a torna obsoleta dentro do ensino escolar, mas apresenta um conjunto de limitações dessa estratégia pedagógica que precisam ser colocadas nos horizontes de possibilidade dos professores. A construção de narrativa pelo docente impossibilita o estudante de lidar com o conhecimento enquanto uma questão a ser resolvida através de um processo, pois o apresentada como algo já consolidado e fechado. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar pode ser visto como algo natural (sem um exercício laboral por trás), como também algo que não possa estar submetido a revisões e reconsiderações.

Portanto, indica poucas brechas para pensar a experiência histórica. Porém, veja bem, quando se apresenta essa questão a não está se evidenciando a impossibilidade de realizar tal ação em uma aula expositiva, mas sim indicando os limites dentro do ensino de História. São esses os limites de aula expositiva, os quais, queremos problematizar nas seções a seguir. Pois, nessa perspectiva, as aulas de história produzem articulações artificiais e exteriores aos sujeitos presentes naquele processo de ensino-aprendizagem que condicionam estereótipos acerca dessa disciplina escolar.

Dentre elas, podemos considerar a falta de interesse e sentido no ensino de História, a distância do conteúdo trabalhado e seus paralelos na sua vida prática, ou ainda a percepção que o conhecimento histórico não está relacionado às questões e demandas contemporâneas. Esses pontos estão diretamente relacionados a uma perspectiva que se prende em analisar temas em si mesmo, como se a experiência histórica não pudesse ser avaliada de diferentes formas e com objetos variados. Além disso, circunscreve o conhecimento histórico em um plano estável e fixo, no qual as disputas de sentidos e projetos de sociedades não estiveram presentes em sua construção.

Vale atentar-se que esta perspectiva não resume todas as possibilidades de uma aula expositiva (até porque há aulas expositivas que trabalham com questões norteadoras), mas indica limites na prática pedagógica que precisam ser tensionadas em um trabalho que busca desenvolver uma reflexão sobre os usos de fontes históricas em sala de aula. Além disso, é importante situar que a diversidade de informações e possibilidades não coloca o conhecimento histórico no plano do “tudo é verdade”. Pelo contrário, o torna um elemento em constante reflexão e construção, ou seja, realmente um processo contínuo de elaboração e organização de um conhecimento a partir de vestígios da existência humana dentro de técnicas e práticas que asseguram a construção do conhecimento no quadro científico.

No plano teórico, esse quadro descrito é reconhecido facilmente pelos professores da educação básica. No entanto, como podemos aproximar essas discussões para o ambiente escolar? Como colaborar para que um professor realize essa mudança quando não há nenhum espaço para essa reflexão dentro da sua carga horária de trabalho? Como quebrar uma lógica educacional pautada numa perspectiva de repetição de conteúdo e acúmulo deles pelos estudantes, uma vez que a cobrança não abre espaços para outras formas de ensinar? Em suma, como repensar nossas salas de aula em um cenário de constantes ataques a educação e suas perspectivas pedagógicas?

No primeiro momento é fundamental reconhecermos que a educação é uma discussão muito mais ampla que a sala de aula da educação básica, ou seja, incorpora tanto uma discussão micro (centrada no professor, estudante, espaço escolar e comunidade escolar), assim como questões maiores, dentre as quais podem ser apontadas as políticas educacionais, a estrutura pedagógica estabelecida no país e os desejos dos diferentes sujeitos da sociedade com a escolarização. Portanto, pensar a sala de aula, em certa medida, também deveria incorporar esse diálogo em diferentes escalas, uma vez que também produzem impactos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos professores. No entanto, o escopo deste trabalho não permite dar conta de todas essas questões, porém em um ponto podemos

realizar aqui: a crítica à sala de aula como normalizadora do saber. Esse dado permite repensarmos esse espaço dentro desse ataque que sofremos no atual momento.

É necessário refletir as características autoritárias presentes no conhecimento escolar como forma de promover possibilidades no ensino de História, como também permite estabelecer outros parâmetros para essa disciplina na educação básica. Dito de outro modo, precisamos demonstrar que há uma diversidade de conhecimento histórico capaz de dimensionar a importância deste na atuação e construção da comunidade escolar. Além disso, podemos reforçar e colaborar para o desenvolvimento da história pública local, quando instrumentalizamos e pensamos juntos com nossos estudantes os objetos do passado que convivemos naquela paisagem. Assim como, incorporar o conhecimento histórico dentro de uma relação profunda com o passado, no qual as experiências históricas colaboraram para a construção da sociedade, inclusive aquelas que foram vencidas pelos grupos hegemônicos.

Nesse sentido, devemos produzir os conceitos históricos coletivamente em nossas salas de aula, por meio de pesquisas, a fim de torna a História um instrumento de leitura do mundo com nossos estudantes, como propõe Paulo Knauss (2001). Para isso precisamos romper com a obriedade do conhecimento estabelecido nesse espaço e promover um processo de construção de conhecimento. Nas palavras do autor,

(...) [Esse] processo de construção de conhecimento requer pesquisa – neste caso científica –, rompendo com as obriedades comuns e instaurando níveis de aprofundamento racional da consciência. Disso resulta um sujeito do conhecimento que só pode ser investigador, ou pesquisador. Sinteticamente o processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo. (KNAUSS, 2001, p. 29-30)

Nesse sentido, podemos avançar com a ideia de transformar essa sala de aula em um ambiente de pesquisa, adequado as idades que encontramos, assim como as limitações que o ambiente escolar também nos oferece. Portanto, a nossa sala de aula precisa repensar as bases estabelecidas no próprio processo de ensino-aprendizagem que desenvolvemos nesse lugar. Já que mudar esse conhecimento autoritário é fundamental para criarmos o sujeito do conhecimento que recebe informações, as interpreta e produz uma leitura do mundo a partir dela, como sinaliza Knauss (2001).

Logo, reafirmamos que o papel do ensino de História estaria inserido na produção de uma leitura do mundo e este pode ser o cerne da defesa desta disciplina no currículo escolar em todos os seus níveis de formação. Enquanto uma formação ampla, reconhecemos na

proposta deste trabalho que as imagens fotográficas seriam um dos veículos fundamentais para o desenvolvimento dessa habilidade. Pois, nessa modalidade, a discussão em torno dos usos e funções das fotografias permitira desmontar o estatuto de verdade que muitas delas apresentam nos manuais didáticos e em nossas vidas sociais, além de indicar problemas a serem pensados em torno da comunicação visual das sociedades contemporâneas.

Deste modo, as formas de conhecimento entrariam em um processo de desnaturalização, ou seja, elas seriam compreendidas dentro de um processo de construção realizado com diversas informações disponíveis para as análises. O conhecimento histórico escolar teria sua centralidade em desenvolver competências e habilidades fundamentais para promover essa leitura do mundo em nossos estudantes, assim como se apresentaria enquanto uma plataforma de análise das questões contemporâneas, já que as problemáticas do ensino escolar estariam em diálogo constante com a sociedade envolvente.

Portanto, para pensar essa proposta dentro do ensino de História, Knauss (2001) propõe a construção de uma metodologia capaz de encaminhar na direção da indagação da construção do conhecimento de algum objeto particular, sinalizando a relação estabelecida das pessoas entre si e o mundo que a rodeia. O saber configura como uma experiência social que incorporou as formas de assimilação do conhecimento (percepção, intuição, crítica e criação) e não algo monolítico e estável fora dos indivíduos. Nas palavras do autor,

A percepção e a intuição pertencem à dimensão do imediato, do empírico. A primeira forma é o nível em que o sujeito do conhecimento, sensível no caso, se depara com o objeto „em sua maioria“, em condição de distanciamento ou de estranhamento. A intuição por sua vez, é a forma em que a intersubjetividade se instala, provocando aproximações variadas acerca do objeto. A partir daí, deve delimitar o terreno da crítica, pois nem sempre a intuição e a percepção se colocarão em sintonia, da mesma forma como a sua identificação pode ser denunciadora de sua inconsistência. É a crítica dos dados observados e das hipóteses intuídas que demarca a dimensão racionalizadora e a superação das obviedades. O momento da conceituação corresponde à criação propriamente dita, pois tem de ser acompanhada da afirmação de uma palavra, ou expressão, sintetizadora. Daí por diante, a criatividade se liberta para alçar voos, entendidos como desdobramentos problematizadores. (KNAUSS, 2001, 34-35)

Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço de produção de conhecimento, no qual o problema estabelecido se torna o norte do conteúdo a ser ensinado. O enfrentamento às imagens visuais¹⁶ no ensino estaria inserido num campo de pesquisa, como

¹⁶ Enfrentamento às imagens visuais é compreendido aqui como um exercício intelectual que busca responder as questões apresentadas pelas imagens fotográficas. A fotografia é vista como um documento alto grau cognitivo e instaurador de percepções do mundo através de uma dada visualidade. Ao reconhecer que essa característica sofreu um investimento em seu itinerário social (aqui através de uma propaganda governamental), se propõe a decompor a imagem dentro de um quadro de pesquisa.

defende Peixoto (2015), com questões próprias e capazes de desenvolver uma iniciação ao pensamento histórico nos estudantes da educação básica, assim como o estabelecimento de parâmetros para essa leitura do mundo por meio do conhecimento histórico. Essa reflexão não estaria relacionada à ideia formatada e enquadrada da consciência histórica, definida por Rösen (2010), mas sim como um espaço de produção autônomo a partir dos objetos oferecidos no desenvolvimento desse saber, assim como as habilidades e competências adquiridas ao longo do planejamento escolar para essa atividade.

Por esse motivo, é fundamental desenvolver uma sequência didática problematizadora, como propõe Helenice Rocha (2015), a fim de organizar os objetivos e os conteúdos dentro dessa proposta de pesquisa em sala de aula. Pois somente com a organização desses elementos é possível identificar as potencialidades e questões a serem abordadas com essa reorganização da sala de aula. A transformação da sala de aula em um espaço de pesquisa requer a exposição dos problemas a serem trabalhados, os objetivos estabelecidos e as possíveis hipóteses que nortearão a atividade proposta, principalmente quando usamos imagens fotográficas, como a imagem 9. Afinal, qual é o objetivo de usar uma fotografia de Vargas e um indígena em nossa sala de aula?

4.2 Qual aula nós, professores de história, podemos desenvolver?

Helenice Rocha(2015) define a aula como um evento singular e rotineiro, composta de ideias de quem a concebe e realiza, assim como pela escrita de seu planejamento. No entanto, ela reforça a importância de planejar uma aula nas atividades docentes desempenhada pelos professores da educação básica, principalmente porque essa ação permite distribuir e organizar o conteúdo dentro de um tempo disponível para a sua realização e dimensionar os seus objetivos dentro desse recorte.

Logo, podemos realizar a metáfora dessa escrita de aula como uma escrita da História, se inspirando em Ilmar de Mattos(2006), uma vez que o trabalho intelectual do docente está sendo ordenado e definido a partir de leituras e reflexões acumuladas. Além disso, o professor também está compondo interpretações a partir de um conjunto de informações disponíveis a fim de promover e compor uma reflexão sobre o conhecimento histórico que incorpora as etapas do método científico (observação, hipóteses, métodos e técnicas, teoria e/ou explicação)

Portanto construir uma aula é também construir um texto que, em nossa proposição, consiste em uma produção coletiva e em aberto, mas que não deixa de seguir as técnicas e

métodos científicos do conhecimento histórico. Dito de outro modo, o ambiente escolar permite que o conhecimento sobre o passado se submeta às questões contemporâneas e responda-as de acordo com as demandas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a partir da apropriação de métodos e técnicas usados por profissionais da História. Logo, em nosso planejamento, precisamos definir momentos de debate e reflexão coletiva a fim de permitir que os sujeitos do conhecimento possam instrumentalizar a História e responder as questões colocadas para eles em sala de aula. Deste modo, nossa proposta se estrutura em um problema central que permeia todo o processo desenvolvido com os estudantes: *Como as fotografias ajudaram a construir um Estado autoritário?*

Nesse sentido, é importante promover o estabelecimento de uma sequência didática, como sinaliza Rocha. Este consiste em um conjunto de aulas para trabalhar determinada temática a fim de organizar as formas de construção do conhecimento dentro do ensino de História na educação básica. Essa composição instituiria um horizonte de ação da narrativa histórica composto por início, meio e fim, assim como permitiria identificar as compreensões possíveis e as problematizações desejadas nesse processo pelo docente coordenador. Na visão da autora, esse planejamento levaria em conta as especificidades dos conteúdos e os seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado (ROCHA, 2015). Portanto não seria uma atividade de rotina, mas sim uma estratégia importante na definição de planos de ação a ser desenvolvido naquele período definido.

Segundo Rocha, sem um planejamento adequado não existe eficácia possível. Pois, antes de identificar as estratégias de ação e diferentes atividades possíveis, o professor precisa avaliar a estrutura do conteúdo quanto a sua complexidade, ou seja, os conhecimentos prévios necessários para desempenhar cada atividade da melhor forma possível. A partir dessa identificação é possível decidir os momentos de exposição didática, os debates ou discussão de algum tema, a pesquisa bibliográfica, a análise de documento e a elaboração de um trabalho. Nesse sentido, ainda segundo a autora, o planejamento auxiliaria na condução das análises, na organização dos registros, na avaliação dos objetivos estabelecidos, na correção dos possíveis erros de percursos e problemas encontrados (ROCHA, 2015).

Deste modo, promovemos a organização de uma sequência didática que incorporasse as fotografias do Estado Novo (veja apêndice A). Nela, buscou-se construir uma questão estruturante (Como as fotografias ajudaram a construir um Estado autoritário?) e desenvolver atividades coletivas que pudessem promover a reflexão, a elaboração e a síntese de possíveis respostas. Através dessas etapas científicas, os estudantes lidariam com diferentes materiais que poderiam auxiliá-lo nesse desenvolvimento, assim como os encontros em turma que

poderiam promover trocas de informações, dúvidas e propor meios para solucionar os problemas encontrados na construção coletiva. Além disso, permitiria o acompanhamento do docente dentro dessa elaboração coletiva do texto.

Nesse sentido, se inspirando na proposta de Zabala (1998), essa sequência didática estaria estruturada nas três áreas de conteúdos a serem desenvolvidas no ensino escolar: conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo o autor, toda forma de conhecimento está relacionada os diferentes tipos de conteúdo, pois o *saber*, o *fazer* e o *ser* estão de algum modo presente nesse processo. Para exemplificar melhor, vamos apresentar como essas questões aparecem na sequência apresentada no apêndice A. Para isso, foi delimitada no planejamento uma seção para os três, a qual buscou, sinteticamente, apresentar os conteúdos *Conceituais*, *Procedimentais* e *Atitudinais* desejados. No entanto, aqui, detalharei melhor essas questões.

Os conteúdos Conceituais (fatos, conceitos e princípios), geralmente, estão presentes em uma aula expositiva e são valorizados por essa metodologia. Porém, na proposta deste trabalho, propõe-se a construção coletiva dos conceitos e princípios por meio da disponibilização das fontes históricas, principalmente a fotografia (a qual apresenta a questão central). Logo a metodologia aqui desenvolvida não apresenta a questão e responde sem forçar o desenvolvimento das outras competências e habilidades que o ensino básico pode desenvolver, a saber: Procedimentais e Atitudinais. Assim, aqui se encontra a contribuição dessa estratégia para o ensino de História.

Os conteúdos Procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos) estão presentes nas atividades em grupo, as quais foram reservadas para atividades extraclasse, no primeiro momento, enquanto a sala de aula seria o momento de consolidação e troca de informações para o grupo maior. Nesse sentido, as formas de elaboração do conhecimento histórico através das fontes históricas estariam atravessadas ao longo da sequência apresentada e permitiriam o desenvolvimento de técnicas e métodos pelos próprios estudantes com a orientação do docente regente.

Deste modo, as estratégias para solucionar questões desencadearia também o desenvolvimento dos conteúdos Atitudinais (valores, atitudes e normas) pelos sujeitos do conhecimento. Esse cenário solicitaria e demandaria atitudes dos estudantes em torno dos problemas levantados através das fontes fotográficas. Eles precisariam agir para resolver as questões e não apenas ficar esperando receber uma resposta fechada e pronta das informações disponibilizadas. Logo a ação na construção do conhecimento é uma base fundamental dentro da construção dessa sequência e é convocada nas diferentes etapas estabelecidas.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que esse planejamento é amplo e incorpora uma série de objetivos que congregam o desenvolvimento do sujeito do conhecimento definido por Knauss (2001), como podemos observar no apêndice A, onde está presente a elaboração da sequência didática deste trabalho. No entanto, essa proposta requer uma boa preparação do professor coordenador, principalmente no domínio das principais frentes colocadas na sequência. Por esse motivo, os outros capítulos buscaram introduzir algumas discussões de forma a auxiliar o docente interessado em desenvolver uma aula sobre Era Vargas com fotografias.

A defesa do uso das fontes históricas em sala de aula não é algo novo dentro do ensino de História, como observado nos diferentes autores já apresentados aqui. Porém as discussões deles em torno das fontes visuais são bastante limitadas e, em muitos casos, distantes das discussões presentes na historiografia que se debruça nas reflexões da cultura visual. Nesse sentido, ao elaborar esse trabalho, escolhi um tema clássico do ensino de História: a Era Vargas. Pois reconheço a centralidade desse conteúdo em nosso programa escolar e sua importância para a sociedade brasileira, assim como ele configura enquanto uma boa plataforma para aproximar essas discussões dentro do ensino de História.

Além disso, essa temática permite agregar uma série de discussões importante para o desenvolvimento dos debates apresentados ao longo das páginas deste trabalho através das fontes históricas disponíveis desse período. Nesse sentido, a sequência didática presente aqui buscou exemplificar como os três eixos de conteúdos, definidos por Zabala (1998), podem estar ocupando nosso planejamento e como as fontes históricas podem colaborar para o desenvolvimento de nosso problema central: a construção de um regime autoritário através de fontes visuais.

Portanto, as contradições que marcam o regime do Estado Novo e os investimentos de propaganda desempenhados pelos seus órgãos governamentais permitem usar esse exemplo para abordar um conjunto de questões presentes nas propostas de currículo da maioria das redes educacionais do país. Essa organização permite também estabelecer conexões e paralelos, inclusive, com os outros regimes do período. Logo são sugestões que também podem inspirar o desenvolvimento de outros problemas no ensino escolar. No entanto, a proposta central está assentada justamente no desenvolvimento do pensamento histórico em nossos estudantes, uma vez que eles lidarão com diferentes informações, fontes e problemas ao longo desse processo.

Essa sequência convoca a participação efetiva dos estudantes nesse processo de construção coletiva, sem deixar de incorporar também o docente nessa metodologia de ensino.

Este último está localizado na mediação e condução dos problemas que norteiam a questão central. Além disso, é uma figura fundamental na promoção de uma interação e organização com os discentes a fim de desenvolver esse texto coletivo, refletindo as dúvidas e problemas enfrentados pelos estudantes ao longo das etapas de ensino-aprendizagem, assim como promovendo espaços para síntese e compilação das informações consolidadas.

Portanto essa construção coletiva reintegra também o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais dos sujeitos do conhecimento. Pois reconhece, nessa estratégia, que não há conhecimento escolar sem a participação efetiva dos discentes e do docente. Nesse sentido, o professor é fundamental para a condução das soluções possíveis do problema central, não configurando naquele que já apresenta as respostas fechadas e únicas, mas sim aquele que problematiza os dados apresentados. Nesta proposta, o papel do docente não é expor uma interpretação externa, mas convocar os discentes a resolverem uma questão central. Deste modo, a sala de aula se constrói em forma de uma oficina da História, onde podemos desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes em níveis desejados no planejamento.

Esse objetivo requer também a participação do discente na construção das fontes históricas. Por esse motivo, propõe-se a produção de entrevistas de história oral com pessoas que viveram algum governo Vargas a partir da apresentação da fotografia questão do grupo.¹⁷ Esta entrevista estaria inserida numa metodologia de história, assim como compreendemos a história oral (FERREIRA e AMADO, 1996), e seria fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos procedimentais e atitudinais pelos estudantes. Essa atividade também permitiria dimensionar as elaborações sobre os usos do objeto do passado na sociedade brasileira e como essas fontes visuais podem desenvolver memórias sociais. Logo o ensino de História reforçaria sua característica na educação básica, ou seja, um espaço de produção e reflexão de leitura do mundo.

Não é difícil realizar curtas entrevistas sobre a memória desse período com as pessoas. Porque, mesmo aquelas que não viveram esse período como trabalhadores, possuem alguma interpretação acerca dele que podem ser acionadas dentro da construção de nosso texto coletivo. Assim sendo, a produção da entrevista oral estaria respondendo também as possíveis hipóteses dos estudantes para a questão construída na primeira aula da sequência didática e promoveria mais elementos para pensarem sobre esse conhecimento histórico. Além disso,

¹⁷ A turma será dividida em nove grupos e cada um terá uma fotografia para desenvolver as repostas da questão central. Logo essa fotografia é definida aqui como uma fotografia-questão, ou seja, uma imagem fotográfica que congrega uma série de problemas a serem respondidos pelos estudantes nas diferentes etapas da sequência didática. Veja apêndice A.

essas fontes orais permitiram colocar em perspectiva a ideologia política do autoritarismo brasileiro desse período: o trabalhismo.

Essa ideologia debatida no capítulo anterior tem um espaço significativo de reflexão em nossa sequência didática, pois assegura a especificidade da experiência brasileira e promove as conexões com a vida prática dos estudantes, assim como a sua visão de mundo, já que o trabalhismo atravessou a experiência histórica brasileira (FERREIRA e DELGADO, 2003). Nesse sentido, a produção do conceito nas aulas é extremamente diversificada, pois incorpora fontes orais produzidas pelos alunos, cartas de trabalhadores enviadas ao presidente (FERREIRA, 1997), notícias e textos sobre o período e imagens fotográficas que compuseram as visualidades em torno dessa ideologia. Para dar conta dessa diversidade, todo esse material será trabalhado em duas escalas (no grupo e no seminário) com a ação coordenada do docente.

As diferentes fontes e questões apresentadas buscam criar esse espaço de pesquisa dentro da sala de aula. Logo, o planejamento congrega as discussões já apresentadas aqui de forma a exemplificar por meio de uma possibilidade, como também pode se operar esse espaço de pesquisa no espaço escolar. Mais uma vez é importante ressaltar que esta é uma proposta de ensino de História construída a partir das discussões detalhadas neste trabalho. Portanto não é a única metodologia possível no ensino de História, tampouco a melhor forma de ensinar História frente às inúmeras possibilidades que o professor possui quando se há liberdade de cátedra.

É por defender essa liberdade de ensinar que se propõe essa reflexão em torno das fontes visuais, pois elas permitem ampliar as possibilidades de reflexão e ultrapassar os limites de uma aula expositiva. Neste sentido, se pensou outra sala de aula a partir de alguns referenciais e se estruturou um planejamento organizando essas questões a fim de instrumentalizar os docentes interessados em trabalhar com fotografias em sala de aula. Mesmo com as fontes fotográficas, há outras metodologias de trabalho possíveis para serem desenvolvidas na educação básica e espero que este trabalho possa atentar para as múltiplas histórias que as imagens nos contam.

Nesse sentido, para delimitar melhor essa proposição pedagógica em diálogo com os estudos visuais, pensou-se em destacar uma seção específica. Nela, buscou associar as discussões de ensino de história à teoria dos estudos visuais a fim de compor um exercício também de desenvolvimento das habilidades de análise e compressão de informações visuais. Também se atentou para a identificação de símbolos e signos presentes na nossa cultura visual historicamente determinada, como indicada na introdução desse capítulo, os quais atravessam

o conjunto de imagens fotográficas selecionadas para a atividade. Assim, vamos organizar melhor todas essas ideias dentro de uma proposta específica a seguir, a qual se encontra no apêndice B.

4.3 Uma proposta para a fotografia em sala de aula

Pensar a fotografia em sala de aula requer a delimitação de objetivos (assim como qualquer material didático que podemos usar dentro das nossas propostas pedagógicas), pois são diversas as possibilidades. As imagens fotográficas podem circunscrever um princípio de discussão, um dado para a elaboração de narrativa histórica, um elemento de identificação de informações apresentadas ou, até mesmo, a composição de uma escrita visual realizada pelos estudantes dentro da construção do conhecimento histórico escolar. Portanto, identificar qual deles está mais adequado para a natureza do nosso problema histórico e em quais momentos as imagens visuais podem ser acionadas dentro da elaboração de nosso texto coletivo são fundamentais para a organização das ideias dentro da sequência didática.

Reconhecendo essas diversas possibilidades dos usos das fotografias no ensino de História, buscou-se explorá-las dentro da sequência didática proposta neste trabalho. Além disso, construiu-se uma atividade específica (apêndice B) que pudesse projetar as suas produções de sentidos, visto que elas são, muitas vezes, pouco exploradas pelos docentes. Esses encaminhamentos foram pensando de forma a colaborar com a ampliação da formação dos professores da educação básica em torno das reflexões sobre a cultura visual e suas possibilidades no ensino de História.

Esse desejo vem, principalmente, corresponder a escassa presença dessas discussões na nossa formação profissional. Pois, sem uma formação adequada e leituras dos estudos visuais, dificilmente podemos elaborar uma aula que explore essas possibilidades e potencialidades. Tampouco, teremos a oportunidade de desenvolver algo nesse sentido quando estamos imerso em um ambiente pouco propício a nossa formação continuada e a troca de experiência, como a maioria das redes educacionais do país.

Portanto, pensar um trabalho que faça essa exposição mínima da área a partir de um tema clássico do ensino de história em forma de roteiro para docentes foi o objetivo central desse trabalho de conclusão de curso. Logo, para detalhar melhor essas questões, definiu-se essa seção de modo que possamos indicar todas as questões abordadas ao longo dessas páginas e deixar mais detalhado como elas estão em consonância com a transformação da sala de aula em um espaço de pesquisa.

Primeiramente, é fundamental separar as imagens visuais que iremos usar nessa atividade específica e quais objetivos temos nessa escolha específica. No anexo 2, encontra-se as nove imagens fotográficas escolhidas para a atividade. Algumas delas foram usadas nesse trabalho como uma forma de também situar o professor no contexto de sua produção e seu circuito social, já outras não, o que possibilita também ele buscar informações sobre esse cenário de produção e possíveis agenciamentos das imagens visuais no contexto do Estado Novo pelas autoridades políticas, principalmente o dia da raça (evento pouco trabalhado nas nossas aulas de história e que permite trazer boas discussões para a sala de aula).¹⁸

Em suma, essas 9 imagens permitem pensar as diversas questões, problemas e debates que atravessam a construção do Estado Novo: a figura do presidente, o trabalhismo e a relação entre o Estado e a sociedade. Portanto, essas fotografias foram selecionadas porque congregam uma série de discussões trabalhadas ao longo da sequência didática (apêndice A) e como tal permitem consolidar os temas abordados nesse período delimitado.

A sua presença ao longo da proposta permite que as imagens visuais operem dentro de diversas frentes: fonte central, objeto provocador de discussão, elemento acionador de memória e componente no desenvolvimento do saber escolar. Essa característica desloca a imagem visual de sua característica meramente ilustrativa dentro do ensino de História, colocando-a como suporte central na elaboração do conhecimento histórico e na instrumentalização dos estudantes dentro de uma perspectiva de leitura de mundo. Além disso, circunscreve as fotografias como parte integrante do desenvolvimento cognitivo possível dentro da escolaridade.

Nesse sentido, é importante sinalizar que o isolamento das imagens visuais em uma etapa específica da sequência histórica pode correr o risco de usá-las como ilustração daquilo que outras fontes já levantaram ou mesmo alguma fala do docente. Portanto, recair justamente na crítica central do trabalho: o uso meramente ilustrativo das imagens fotográficas. Para evitar essa possibilidade, é necessário convocar as imagens para a construção do conceito nas diferentes etapas como meio de delimitar e compreender os seus usos e funções dentro da construção de um Estado autoritário, como o Estado Novo. Logo, as fotografias operarão como fonte histórica preenchidas de informações possíveis para a elaboração do conceito de trabalhismo e não mera ilustração da relação entre Estado e sociedade.

¹⁸ Neste trabalho se centrou na discussão do trabalhismo em meios urbanos, no entanto há também uma questão relacionada ao meio rural que pode desenvolver boas discussões. No entanto, no espaço deste trabalho não foi privilegiado, pois requeria outras bibliografias e fugiria um pouco da proposta estabelecida inicialmente.

Deste modo, atente-se para duas imagens fotográficas (imagem 5 e imagem 10 do apêndice B) que abordam as questões étnico-raciais no período do Estado Novo. Elas estão presentes para demonstrar aos estudantes como essa temática atravessou a formação social brasileira em seus diferentes níveis e contextos históricos, inclusive tendo um dia específico dentro do calendário do regime varguista. Logo, se a existência das leis 10.639/02 e 11.329/08 tornou essa temática como obrigatoriedade, nosso dever é incorporá-la nas discussões já realizadas no conteúdo escolar (como parte da produção desse conhecimento) e não como um anexo que não dialoga com a narrativa já estabelecida, como alguns materiais didáticos fazem com os boxes explicativos e os capítulos de história da África.

A questão afro-indígena, muitas vezes, é pouco abordada em temas consolidados no conhecimento escolar, como, por exemplo, a Era Vargas. No entanto, sempre fica a questão: Como podemos falar em trabalhadores brasileiros sem pensar a questão racial? Quem são esses trabalhadores e quais relações assimétricas eles estabeleceram com o Estado? Como são identificados aqueles que possuem outra lógica social, como os indígenas? Como eles foram pensados dentro dessa associação de trabalho à cidadania? Quais são os espaços de interação dos povos nativos com o governo varguista? Enfim, refletir sobre essas questões não é apenas um encargo imposto pela letra da lei, mas também uma demanda social que marca o cotidiano escolar desses estudantes, como apresenta Mônica Lima (2009), e como tal é central para a reconfiguração que propomos para a sala de aula de história.

A discussão da História da África e Indígena nessa perspectiva não se torna mera obrigatoriedade, mas também um compromisso social com a história desses povos e a nossa própria formação. Não podemos pensar a construção social brasileira sem a colaboração desses grupos populacionais que construíram a nação. Tampouco continuar a reforçar que não há trabalhos e materiais didáticos disponíveis para a elaboração das aulas. Não se pode ignorar que o Brasil foi construído a partir do sangue daqueles que foram demonizados ou mesmo que nossas relações sociais não possuem nenhum traço do racismo que transcende e nos forma socialmente a partir desses signos criados historicamente.

Trazer essa reflexão para as aulas de História não é ver o negro ou índio apenas como uma vítima do processo de formação social brasileiro, mas é perceber que esse processo é muito mais complexo que a dicotomia colonizado-colonizador ou bom-mau. É reconhecer a agência desses sujeitos históricos na construção da sociedade brasileira nas diferentes temporalidades. Além disso, permite pensar como esses sujeitos se relacionaram com as construções de nacionalidade pautadas em elementos raciais e se organizaram também em

grupos para solicitar maior participação política (a frente negra em São Paulo, nos anos 1930, é um exemplo).¹⁹

Acompanhado desse cenário é importante lembrar que o carnaval e o samba como símbolos da nacionalidade brasileira, assim como a decretação do dia do índio, ocorreram no Estado Novo ao mesmo passo que, academicamente, ocorria o desenvolvimento da ideia de democracia racial de Gilberto Freyre. Esta foi incorporada pelo Estado autoritário e usada dentro dos seus objetivos governamentais, os quais também se distanciavam, em partes, da chave de leitura proposta pelo intelectual tanto que o mesmo nunca apoiou o governo Vargas.²⁰

Assim como a produção intelectual foi mobilizada para constituir a ideia de raça e etnia, as fotografias também estiveram presentes nesse processo em diferentes lugares e temporalidades. Portanto, precisamos ter consciência que em cenários de tensão racial (como o cenário brasileiro) essa questão também está atravessada nas fontes visuais que utilizamos em sala de aula. É fundamental dimensionar essa problemática nos debates e reflexões desenvolvidos, pois as discussões raciais também compõem o quadro de relações existentes entre Estado e sociedade e, como brevemente apresentado, ele foi bastante complexo. Por esses motivos, planejar uma sequência didática com essas questões é fundamental dentro da atividade docente. Do mesmo modo, elaborar uma atividade com imagens fotográfica precisa incorporar também essas questões a fim de demonstrar a diversidade e complexidade que compõe nossa formação sócio histórica, as suas conexões na construção do saber e da chave de leitura do mundo que nos propomos para o ensino de História, além de apresentar as assimetrias que constituíram essas relações e podem ser apresentadas nas imagens visuais do período.

¹⁹ A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo. Ela foi uma das mais destacadas entidades negras do Brasil da primeira metade do século XX e possuía um programa preestabelecido de lutas que visava conquistar espaços para o negro em diversos setores da sociedade brasileira. Ela se expandiu para outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. A FNB era responsável por um significativo trabalho socioeducativo e cultural composto por escolas, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e serviços na área da saúde, com atendimento médico e odontológico. Ela, inclusive, possuía um periódico para suas publicações, chamado “A Voz da Raça” (1933-1937). Ela foi reconhecida como partido político em 1936 e proibida, logo depois, com o golpe do Estado Novo, em 1937. (QUILOMBHOJE, 1988; GOMES, 2005; PEREIRA, 2008).

²⁰ A obra *Casa-grande e senzala* de Gilberto Freyre foi produzida nos anos 1930, nos Estados Unidos, e, logo, ganhou notoriedade no Brasil a partir de sua primeira publicação em 1933. Os seus trabalhos posteriores, inclusive a revisão constante dessa obra, promoveram o desenvolvimento de uma ideia de relação harmoniosa entre os portugueses e os negros na construção da sociedade brasileira. Este elemento seria a base de uma democracia racial vista no Brasil. No entanto, há uma série de trabalhos intelectuais que criticam essa visão, assim como sinalizam para as questões raciais na organização das condições laborais no Brasil. (FREYRE, 2001; FERNANDES, 1972; NASCIMENTO, 2018; NASCIMENTO, 2018. p. 241-258).

Logo, o sujeito do saber precisa também reconhecer essas questões nas fontes visuais e problematizá-las dentro dos quadros de desenvolvimento das habilidades e competência que desejamos. Uma vez que ele articula essas informações para além de um tema fechado no tempo-espaço, promove a produção intelectual a partir dos dados disponíveis e não acumula um conhecimento imposto autoritariamente (mas sim constrói ele nesse encontro) conseguimos ampliar as possibilidades da sala de aula.

Nesse sentido, as mudanças propostas aqui através da sequência didática e da estruturação em torno das fontes visuais está calcada na possibilidade de pensar o conhecimento histórico em constante renovação e consolidação. Este não se encontra no passado, mas está intimamente ligada às questões contemporâneas. Nessa perspectiva, o ensino de História não se restringe a um conhecimento do passado preso as demandas de outra temporalidade, mas promove um diálogo com os objetivos dos seres humanos no presente.

Assim como a historiografia é um reflexo das questões de seu tempo, o ensino de história também não deixar de estabelecer paralelos com as reflexões dos sujeitos históricos do presente. O conhecimento do passado compõe, nesta compreensão, um quadro fundamental para o desenvolvimento do sujeito do conhecimento e sua leitura do mundo, a qual, em nossa perspectiva, precisa incorporar também as discussões acerca das imagens visuais como parte fundamental do desenvolvimento cognitivo desses sujeitos.

Nesse sentido, elaboraram-se algumas questões para a atividade com imagens fotográficas. Elas foram pensadas como uma forma dos estudantes observarem a polissemia das imagens visuais, sendo eles mesmos os agenciadores e analistas delas na cena pública, ou seja, a produção do investimento de significado é tanto feito por eles, quanto identificado por eles. Nesse exercício, o sujeito do conhecimento toma a informação para si e projeta os sentidos possíveis para a imagem visual na sociedade em questão reunindo os conhecimentos acumulados nas etapas anteriores da sequência didática.

Aqui, deseja-se que o estudante possa operacionalizar um conjunto de conhecimentos históricos já adquiridos, mas também produza uma leitura de mundo a partir dessas fontes visuais. Os discentes promoverão os seus agenciamentos a partir das reflexões e questões já indicadas no início da sequência didática, as quais podem colaborar para o desenvolvimento do texto coletivo que será apresentado no seminário final.

Vale atentar-se para o fato que as imagens visuais estão presentes ao longo da sequência didática, mas de diferentes modos. Nas primeiras aulas, as fotografias são aquelas que lançam os problemas a serem pensados e resolvidos ao longo das aulas subsequentes. São elas que ajudam a construir o problema e convoca os sujeitos do conhecimento a se

debruçarem em suas questões. Elas são símbolos e signos de uma época que precisam ser decompostos e, para isso, os estudantes terão que desenvolver as diversas atividades a fim de construir um texto capaz de responder a questão central: *Como as fotografias ajudaram a construir um regime autoritário?*

Deste modo, as fotografias também serão usadas para acionar memórias nas entrevistas de história oral, assim como estabelecer diálogos com as outras fontes também disponibilizadas. Logo, antes que reduzidas a acessório ilustrativo, as imagens fotográficas estão sendo convocadas a responder a pergunta estruturante e promover através delas a construção do conhecimento histórico dentro do ambiente escolar. Neste panorama, elas possuem outro papel dentro do processo de ensino-aprendizagem: as fotografias são as provocadoras do problema histórico.

A leitura do mundo por meio das imagens fotográfica também tem espaço nessa sequência didática e está presente na atividade pensada para a 5ª e a 6ª aula da sequência (momento que buscaremos consolidar algumas informações sobre o conceito). Esta proposta está assentada em três bases diferentes. A primeira é o agenciamento realizado pelas pessoas daquele período nos meios de comunicação (a legenda da imagem visual e um texto para a publicação). Aqui, o estudante opera com conhecimentos históricos, mas também com a sua imaginação acerca dos objetivos daqueles sujeitos em publicar uma imagem fotográfica em um veículo de comunicação de massa que está sob a fiscalização da censura do regime. A segunda está relacionada aos usos governamentais. Nele, o educando projeta quais objetivos o governo tinha em produzir determinada imagem visual, assim como identifica os elementos usados para estabilizar o conflito social presente nas camadas do documento histórico e promove-lo dentro de uma propaganda governamental. O último consiste numa avaliação acerca dos aprendizados através da fonte visual. Portanto, como a fotografia pode produzir uma experiência histórica e quais aprendizados são possíveis através das imagens visuais.

As três bases buscam operacionalizar as três áreas de conhecimento proposta por Zabala(1998): conceituais, procedimentais e atitudinais. Nela, podemos observar como os estudantes estão desenvolvendo e operando essa diversidade do conhecimento, assim como as suas trocas coletivas permitem que eles pensem a imagem historicamente. Logo, podemos também dimensionar alguns usos e funções dessas fotografias dentro do conceito de trabalhismo ou mesmo apresentar as relações entre Estado e sociedade durante o Estado Novo a fim de compor o texto coletivo que estamos desenvolvendo na sequência didática.

Assim, a atividade é diversificada e exige uma série de competências e habilidades que serão trabalhadas ao longo da sequência didática, mas que expõe para o aluno o problema

histórico a ser enfrentado: a construção de um regime autoritário. Pois um regime autoritário não surge do nada, tampouco deixa de produzir tensão social. Pelo contrário, ele possui uma série de elementos de construção e consolidação que pouco exploramos em nossas aulas, principalmente, quando desenvolvemos uma narrativa linear e desencadeada. Esta, muitas vezes, não permite explorar a longa construção do regime, inclusive as dissonâncias dentro dos grupos políticos estabelecidos e os mecanismos produzidos para silenciar ou incorporar frações políticas em seu projeto hegemônico.

Logo, com essa atividade usando fotografias do Estado Novo podemos também estabelecer as problemáticas em torno da repressão e da propaganda governamental para angariar apoio popular a fim de se estabelecer no poder. Além disso, podemos indicar como o agenciamento da fotografia pode ser diferente e por isso era fundamental a existência de aparelhos repressivos para conter as visões dissonantes.

Portanto, quando indicamos outras metodologias pedagógicas com o uso das fontes históricas em sala de aula, estamos buscando explorar outros fatores que condicionaram aquela experiência histórica e compor um quadro mais complexo dentro da construção do conhecimento histórico escolar. Deste modo, propomos construir junto com os estudantes o conhecimento histórico dentro de uma leitura do mundo, a qual permite identificar e reconhecer as suas permanências e rupturas em nossa sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância das fontes visuais dentro do Ensino de História é pouco explorada, embora tenha uma presença significativa nas salas de aula da educação básica. Logo, a necessidade de realizar trabalhos que pensem, problematizem e indaguem a discussão dos usos didáticos dos recursos visuais é fundamental, principalmente porque elas trazem uma abordagem histórica da produção de uma dada visualidade associada às estratégias de poder e dominação em seu contexto histórico que não podem ser apagadas nas aulas de História. Nesse sentido, não podemos mais tratar essas fontes como mera ilustração do passado. É necessário estabelecer trabalhos que promovam a reflexão da fotografia como objeto produtor de conhecimento.

Logo, as discussões inicialmente estabelecidas nas páginas desse trabalho precisam ser aprofundadas com outras pesquisas e elementos fundamentais para pensar a sala de aula de história, assim como as problemáticas em torno dos recursos didáticos visuais em sua elaboração. É importante um debate em torno das fontes visuais presentes em livros didáticos que não pude realizar aqui, embora tenha, em alguns momentos, afirmado como esses materiais circunscrevem a imagem visual ao seu caráter ilustrativo e o deslocam na temporalidade para afirmar aquilo que está elaborado no texto narrativo.

Esse debate pode gerar inúmeros trabalhos importantes dentro do ensino de história, inclusive relacionando aos debates contemporâneos da consciência histórica. Ana Mauad (2007) promoveu uma discussão sobre a presença das fotografias em livros didáticos a partir de sua experiência como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático. Nesse trabalho podemos identificar algumas questões levantadas brevemente aqui e aprofundadas pela autora. Além disso, em outro trabalho, a autora avalia a situação da fotografia pública em 4 livros didáticos específicos (MAUAD, 2015).

Este trabalho é bastante interessante, pois indica críticas, questões e estratégias para pensar as imagens visuais dentro do conteúdo do livro didático. Com relação às fotografias, a autora apresenta como a falta de uma legenda padronizada e a presença de algumas informações que deveriam acompanhar as imagens fotográficas colaboram para a sua utilização como descanso do texto explicativo ou mesmo comprovação daquilo que está sendo dito pelo texto principal. Nesses casos, não se leva em consideração a biografia da imagem, tampouco os investimentos de sentidos atribuídos a elas na esfera pública (MAUAD, 2015).

Nesse sentido, a autora apresenta algumas questões para pensar a fotografia em livros didáticos e promove algumas problemáticas que outros trabalhos podem vir a desenvolver e

aprofundar, como a não valorização dos arquivos como espaço de preservação da memória visual e as legendas descontextualizadas que acompanham as imagens visuais. Esses dados promovem um uso precário das fontes visuais e não reconhecem os seus potenciais cognitivos dentro da experiência histórica. Logo, as possibilidades desse recurso dentro do processo de ensino-aprendizagem são limitados à ilustração ou à comprovação daquilo que é dito, contrariando as recomendações presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2015).

Outro dado importante, também ressaltado pela historiadora, está relacionado às poucas reflexões em torno dos usos das fontes visuais nos materiais didáticos, mesmo tendo uma notória consolidação na historiografia brasileira desde os anos 1990. Portanto, há uma dissonância daquilo que vem sendo discutido na historiografia especializada e as práticas pedagógicas hegemônicas que precisam ser diminuídas com mais estudos e divulgação deles para os docentes da educação básica.

Esta característica poderia também gerar boas discussões, pois dialoga com a presença crescente de recursos visuais em nossas salas de aula, inclusive o investimento de editoras e produtoras de audiovisual com temáticas históricas. Uma boa possibilidade de pesquisa poderia justamente avaliar como os professores da educação básica pensam esses recursos dentro de sua prática pedagógica, quais são suas referências e de que forma o campo de ensino de História poderia colaborar para aproximar essas discussões historiográficas daquelas desenvolvidas pelos docentes da educação básica. Promover uma análise quantitativa e qualitativa desse material dentro de uma amostragem específica permite promover boas considerações e encaminhar hipóteses para uma ampliação dos usos das fontes visuais em sala de aula, inclusive fugindo de uma leitura conservadora preocupada em achar a “verdade histórica” dessas fontes e se aproximando com as análises dos usos do passado pela sociedade contemporânea que a História Pública vem desenvolvendo.

Ambas as propostas não poderiam ser desenvolvidas nesse trabalho. Tanto por não serem o objetivo central da proposta aqui apresentadas, quanto por configurarem outros investimentos teórico-metodológicos que não foram investidos nesta discussão. No entanto, são possíveis análises que colaborariam para a ampliação dos estudos visuais dentro do ensino de História, assim como ressaltariam as diversas possibilidades que as imagens visuais podem assumir na construção do conhecimento histórico escolar.

As possibilidades dos usos das fotografias na educação básica são extremamente férteis, logo não poderíamos esgotá-las e abordá-las em trabalho de final de curso como este, mas creio que o debate inicial presente aqui e sua relação com um tema clássico do ensino de

história pode gerar boas investigações futuras. Por este motivo apresento também esses trabalhos brevemente nas considerações finais. Assim, creio que as críticas às fontes visuais dentro da educação básica podem promover mudanças importantes para o conhecimento histórico escolar desenvolvido até então, os quais passam por desnaturalizar a imagem visual e pensar as relações sociais que atravessam aquele objeto histórico. Nesse sentido, precisamos repensar nossas salas de aulas enquanto espaços de pesquisa e desnaturalização do conhecimento a fim de promover outros usos para as fontes visuais no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. **I Congresso Brasileiro de Escritores**. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2020. Disponível em <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/congresso-brasileiro-de-escritores-i>. Acesso em 26 de março de 2020.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. Florianópolis: Letra e Voz, 2011.

APPADURAI, Arjun. **A Vida Social das Coisas: As Mercadorias sob uma Perspectiva Cultural**. Niterói: Eduff, 2009.

AZOULAY, Ariella. **The Civil Contract of Photography**. New York: Zone Books, 2008.

_____. What is a photograph? What is photography?. **Philosophy of Photography**, Bristol, v. 1, n. 1, p. 9–13, 2010.

_____. **Civil Imagination: A Political Ontology of Photography**. London/New York: Verso, 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/SEF, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da História (ou o ofício de historiador)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURGIN, Victor. **Thinking Photography**. Londres: MacMillan Press, 1982.

CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em cena: Propaganda política no Vargasismo e no Peronismo**. São Paulo: FAPESP/Papirus, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio ao saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil**: História, direito e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

EDWARDS, Elizabeth; HART, Janice (ed.). **Photographs Objects Histories**: On the materiality of images. London/New York: Routledge, 2004.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia**: Usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 2008.

FERREIRA, Jorge. **Trabalhadores do Brasil**: O imaginário popular (1930-1945). Rio de Janeiro: FGV, 1997.

_____. (Org.) **O populismo e sua história**: Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.) **O Brasil republicano**: O tempo do nacional- estadismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: _____. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano**. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-46.

_____. **O imaginário trabalhista**: Getulismo, PTB e cultura popular (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Ed., 1996.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FGV CPDOC. **Manifesto dos Mineiros**. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2020. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/QuedaDeVargas/ManifestoDosMineiros>. Acesso em 26 de março de 2020.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice/Iuperj, 1988.
- GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa e autor, 1997.
- GURAN, Milton. Fotografar para descobrir; fotografar para contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, n.10, p. 155-165, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
- HAYES, Patricia. The Uneven Citizery of Photography: Reading the “Political Ontology” of Photography from Southern Africa. **Cultural Critique**, Minneapolis, v. 89, p. 173-193, 2015.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi: Memória-História. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. vol. I. p. 535-553.
- LIMA, Felipe Victor. **O Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores: movimento intelectual contra o Estado Novo (1945)**. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em História social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LOPES, Alice C. A Química, uma ciência central: desafio de ensinar a Química: ciência e conhecimento escolar. In: Encontro Nacional de ensino de Química “O desafio de ensinar no século XXI”, IX, 1998, São Cristóvão – SE: UFS. **Anais IX Encontro Nacional de ensino de Química**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 1998. p. 15-30.
- LOPES, Marcos Felipe de Brum. **Mário Baldi: fotografias e narrativas da alteridade na primeira metade do século XX**. 327 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- LOUZADA, Silvana. **Prata da Casa: Fotógrafos e fotografia no Rio de Janeiro (1950-1960)**. Niterói: Eduff, 2013.

LUGON, Olivier. **El estilo documental**. De August Sander a Walker Evans 1920-1945. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2010.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

_____. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, vol.8, n.12, p. 97-115, 2006.

MACEDO, Michelle Reis de. **O movimento queremista e a democratização de 1945**. Trabalhadores na luta por direitos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

MATTOS, Ilmar R. de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-26, 2006.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: DIA, Margarida; STAMATTO, Ines. **O Livro didático de história**: políticas, educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Ed. UFRN, 2007. p. 109-115.

_____. **Poses e Flagrantes**: ensaios sobre história e fotografia. Niterói: EdUFF, 2008.

_____. Fotografia pública e cultura do visual, em perspectiva histórica. **Revista Brasileira de História da Mídia**, Porto Alegre/ São Paulo, v. 2, n. 2, p. 11-20, 2013.

_____. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 81-108, 2015.

_____. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. **Revista Maracanan**, publicação dos docentes do PPGH-UERJ, Rio de Janeiro, v. 12, n.14, p. 33-48, 2016.

_____.; ALMEIDA, J.R.; SANTIAGO, R. (Org). **História Pública no Brasil**: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MENDONÇA, Sonia. R. de. Sociedade civil, sociedade política e agricultura no Brasil (1910 - 1945). **Historia & Perspectivas (UFU)**, Uberlândia, v. 48, p. 43-80, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da Memória?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, p. 9-23, 1992.

_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

_____. Rumo a uma “História Visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: EdUSC, 2005.

MIRZOEFF, Nicholas. **An Introduction to Visual Culture**, London/New York: Routledge, 2003.

MITCHELL, W.J.T. **What do Pictures Want? The lives and loves of images**, Chicago: Chicago University Press, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-111.

_____; RALEJO, Adriana (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

MONTEIRO, Charles. A pesquisa em História e fotografia no Brasil: notas bibliográficas. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.169-185, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual: Possibilidade nos dias de destruição**. Brasil: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Sexo e raça no mercado de trabalho: algumas considerações na história do trabalho no Brasil do século XX. In: MARQUES, Antônio, STAMPA, Inez; TROITIÑO, Sonia (Org.) **Trabalhadores, arquivos, memória, verdade, justiça e reparação: O mundo dos trabalhadores e seus arquivos**. Rio de Janeiro, São Paulo: Arquivo Nacional, Central Única dos trabalhadores, 2018. p. 241-258.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Pacificação, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2016.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala**: Origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

PEIXOTO, Maria do Rosário. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender/ensinar história. **História e Perspectivas**. Uberlândia (53), p 37-70, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O que faz história ora diferente. **Proj. História**, São Paulo, (14), fev. 1997.

QUILOMBHOJE (org.). **Frente Negra Brasileira**: depoimentos. São Paulo, 1988.

RAMOS, Carolina Torres Alves de Almeida. **Capital e Trabalho no Sindicalismo Rural Brasileiro**: uma análise sobre a CNA e sobre a CONTAG. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

Revista de História da Biblioteca Nacional. **Além da Era Vargas**: 60 anos depois. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, Ano 10, n. 109, outubro de 2010.

ROCHA, Helenice. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, 2015.

_____.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar** – memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

ROSE, R. S. **Uma das coisas esquecidas**: Getúlio Vargas e controle social no Brasil (1930-1945). São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMIDT, M. A.; BARCAR, I.;

MARTINS, E. R. (Orgs.). **JörnRüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 51-77.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas Palavras, Muitos Significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; _____. (Org). **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36.

TAGG, John. **The Burden of representation**: essays on photographs and histories. Mineapolis: University of Minesota Press, 1988.

_____. The Currency of the Photograph. In: BURGIN, Victor. **Thinking Photography**. Londres: MacMillan Press, 1982. p.110-141.

TRACHTENBERG, Alan (Org.). **Ensaio sobre Fotografia**: de Niépce a Krauss. Lisboa: Orfeu Negro, 2013.

THIONG'O, Ngugiwa. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? In: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado: África. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p. 25-32.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA

Colégio Pedro II

Disciplina: História

Nível de ensino: Ensino Médio - **Ano/série:** 3º ano

Duração: 560 minutos (14 tempos)

Tema: Regimes autoritários: o Estado Novo de Getúlio Vargas

Objetivo geral: Refletir sobre a construção de um regime autoritário a partir de fontes fotográficas. Será analisado o caso do Estado Novo varguista a partir de suas políticas, alianças e propaganda governamental.

Problemas: Como um regime autoritário consegue se estabelecer no poder? Quais mecanismos são usados para essa finalidade? Como podemos avaliar essas questões atualmente e na memória social da população?

Conceitos/Noções:

Autoritarismo; Propaganda; Trabalhismo.

Conteúdos:

- 1) Conteúdos factuais: Era Vargas; Estado Novo; Relação entre o Estado e a sociedade.
- 2) Conteúdos conceituais: Autoritarismo; Trabalhismo; Memória.
- 3) Conteúdos procedimentais: Identificar os elementos que compõem o trabalhismo e seus paralelos com outros regimes autoritários; Construir o conceito de trabalhismo através do uso de fontes visuais.

Recursos didáticos:

Fotografias da Era Vargas; Cartas dirigidas ao presidente (previamente selecionada); Computador com acesso a internet; Datashow e computador para a projeção; quadro; piloto/giz; roteiro impresso; gravador de áudio e caderno de anotações.

Procedimentos e Estratégias:

As fotografias são a fonte central para o desenvolvimento do conteúdo a ser ensinado nessa sequência didática. Elas serão apresentadas e mobilizadas ao longo dos diferentes

encontros com os estudantes em sala de aula a fim de nortear os objetivos estabelecidos no planejamento. Nesse sentido, propõe-se a construção de uma sala de aula enquanto oficina de História, ou seja, momentos de diálogo, debate e construção coletiva do conhecimento por meio das fontes históricas disponíveis. Portanto, há exposição didática, indagações e organização de conteúdo em anotações a fim de permitir a solução do problema central estabelecido aqui.

Para isso, a turma será dividida em nove grupos de modo que cada um possa trabalhar com uma fotografia específica (as fotografias estão presentes no anexo 2). Esta é uma foto-questão, ou seja, uma fotografia que congrega as problemáticas a serem respondidas nas etapas subsequentes da sequência didática. Todas as etapas de pesquisa desenvolvidas nas aulas posteriores terão essa fotografia como mobilizadora de questões. Será a partir dessas reflexões que os estudantes irão produzir uma série de textos a fim de permitir a realização de um seminário final. Este será o momento de consolidação das ideias desenvolvidas em cada grupo e a sua consequente exposição para a turma toda.

Nesta proposta, a primeira parte desta sequência está estruturada numa coordenação de um diálogo em torno da relação entre o Estado varguista e a sociedade brasileira do período a fim de identificar elementos históricos que condicionaram esse contato e como foi possível produzir as imagens fotográficas que nos colocam questões. Nessa aula será construída também a questão norteadora da sequência: Como as fotografias ajudaram a construir um Estado autoritário?

Diante dessa questão, as fontes históricas permitirão desenvolver as possíveis respostas para o problema elaborado e presente nas fotografias dos grupos. Nesse sentido, os grupos ficarão responsáveis por construir o conceito de trabalhismo a partir da imagem visual e seus diálogos com outras fontes, previamente, selecionadas que também estariam à disposição dos estudantes. Dentre elas, os verbetes sobre o período no site do CPDOC, as cartas ao presidente e a produção de entrevistas de história oral usando a fotografia do grupo (esta pessoa, preferencialmente, deve ter vivido algum governo Vargas). Este material possibilitará a ampliação das questões levantadas pela imagem fotográfica e tornarão mais complexas as possíveis respostas para a problemática estabelecida. Portanto, este conjunto documental permitirá desenvolver as etapas da pesquisa e a confecção de um texto coletivo a ser apresentado.

Esses trabalhos com as cartas e a entrevista serão feitos extraclasse a fim de permitir um bom tratamento do material e discussão em tempo hábil do grupo, os quais produzirão textos em seu caderno e anotações para o material do seminário final. Além disso, poderão

apresentar suas questões, dúvidas e reflexões na aula seguinte. Nela, as consolidações das informações e as trocas coordenadas ocorrerão com a mediação do professor, assim como a realização do roteiro da atividade (apêndice B), a qual permitirá um acompanhamento das dificuldades e avaliação dos resultados parciais.

Nesse sentido, organizaremos um material com a compilação desses dados, os quais serão a base de desenvolvimento do seminário e permitirá o estudante pensar como as imagens visuais construíram visualmente o trabalhismo dentro dos debates coletivos extraclasse. As reflexões e sínteses produzidas pelos nove grupos serão apresentadas em um seminário específico, o qual será sucedido nas aulas seguintes pelas considerações e avaliações dos estudantes e do docente. Assim, ao longo das aulas, analisaremos o papel das imagens visuais na construção da propaganda política e na elaboração da memória social do Estado Novo, como também iremos dimensionar as possibilidades de aprender história através das imagens fotográficas.

Avaliação:

As aulas permitirão o desenvolvimento de um texto que será apresentado no seminário, assim como anotações e questões presentes nos cadernos dos estudantes. A avaliação consistirá no acompanhamento dessas atividades, assim como no trabalho final com a consolidação dos resultados obtidos.

Aulas	Conteúdos	Procedimentos
4	<ul style="list-style-type: none"> • Regime autoritário; • A Era Vargas; • Documentos do Estado Novo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa dirigida; • Apresentação de definições de autoritarismo; • Exposição didática; • Apresentação dos documentos do Estado Novo; • Identificação de informações e questões.
Atividade de casa	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes da Era Vargas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos arquivos do Estado Novo; • Produção de uma entrevista oral sobre a Era Vargas;

		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de cartas dirigidas ao presidente Getúlio Vargas.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritarismos em debate; • Trabalhismo em construção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de informações e compilação dos resultados em grupo; • Análise das fontes visuais em grupo; • Organização de um simpósio sobre o tema.
Atividade de casa	-	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do simpósio; • Leituras de textos sobre o período (textos da Revista de História da Biblioteca Nacional); • Pesquisa de reportagens sobre as questões trabalhistas; • Debate e construção do conceito.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Visões sobre o Estado Novo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Simpósio/seminário (apresentação dos resultados das aulas anteriores).
4	<ul style="list-style-type: none"> • Construção e consolidação do Estado Novo; • Diálogos com a história pública: há resquícios do trabalhismo hoje em dia? 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerações sobre os trabalhos e o conceito; • Exercícios de consolidação; • Discussão em grupo sobre o trabalhismo: Passado e presente.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ATIVIDADE (RESPONDA EM UMA FOLHA SEPARADA)

1. Forneça um título para a fotografia relacionada ao ano de produção da fotografia
2. Faça uma legenda para a fotografia para ser publicada em uma revista ilustrada da época, complementando o título
3. Identifique na fotografia o ator principal da imagem
4. Na sua consideração como a fotografia poderia ser usada pelo governo?
5. Observe a série de fotografias e avalie o que você pode aprender da Era Vargas por meio da história que as imagens contam?

**Imagem 2- O presidente Getúlio Vargas escreve no gabinete, década de 1940 -
Fotografia de Jean Manzon**



Fonte: CEPAR Cultural

Imagem 3 - Aspecto da concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembu, 1944. São Paulo (SP)



Fonte: CPDOC/CDA Vargas

Imagem 4 - Carro aberto. O presidente Getúlio Vargas durante as comemorações do Dia do trabalho, no Estádio de São Januário



Fonte: Arquivo 01/05/1941/Agência Nacional

Imagem 5 - Desfile militar pelo dia da raça, 1939. Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: CPDOC/CDA Vargas

Imagem 6 - Escolas desfilam na Quinta da Boa Vista comemorando o Dia da Pátria, 1943. Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: CPDOC/CDA Vargas

Imagem 7 - Manifestação cívica, no Dia do Trabalho, em homenagem a Vargas no estádio do Vasco da Gama, 1941. Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: CPDOC/CDA Vargas

Imagem 8 - Queremistas exigiam permanência de Getúlio Vargas na presidência, 1945



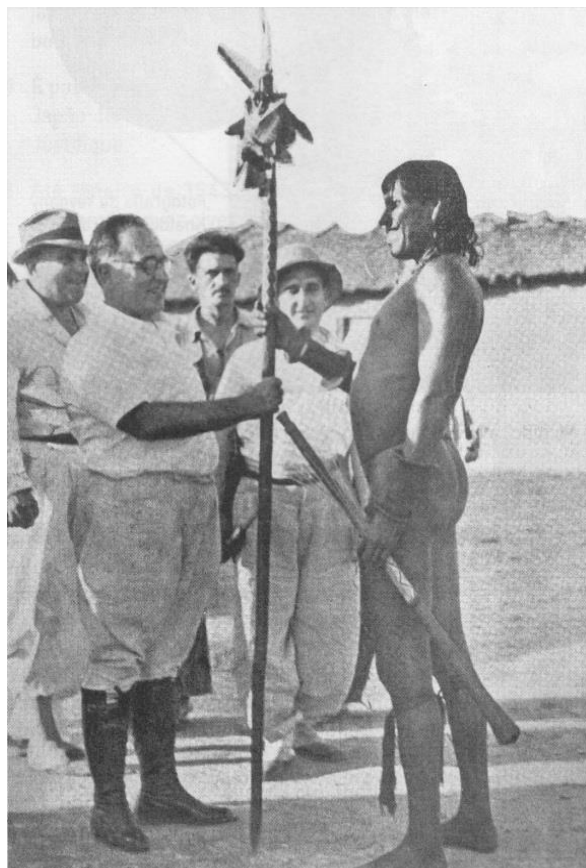
Fonte: Acervo CPDOC/FGV.

Imagem 9 - Trabalhadores homenageiam Vargas na Esplanada do Castelo, 1940, Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: CPDOC/CDA Vargas

Imagem 10 - Getúlio Vargas em visita à aldeia dos indígenas Karajá, na ilha do Bananal, localizada no atual Parque Nacional do Araguaia, Tocantins, 1940



Fonte: Acervo Laerti Imagens.