

As Relações entre o Livro Didático de História e a construção dos seus conteúdos: ensinando o Estado Novo através de Representações^I

Mônica Porto Apenburg Trindade

Resumo

Em pleno século XXI, onde uma parcela significativa de alunos e professores utilizam múltiplos tipos de tecnologia para a busca do conhecimento, o Livro Didático de História, ainda consiste em um importante mecanismo de acesso ao passado dentro e fora do ambiente escolar. Partindo disso, o objetivo desse artigo é refletir sobre as relações entre a construção dos conteúdos inseridos nos Livros Didáticos de História e o conceito de Representação como forma de apreensão do passado. Para tanto, selecionamos como assunto específico de análise, o período estadonovista, encontrado na coleção mais distribuída do PNLD, na versão 2015, História, Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior. O intuito é perceber como esse historiador compreendeu o Estado Novo, por meio das representações conferidas aos elementos e sujeitos que compuseram essa fase.

Palavras-chave: Estado Novo. Livro Didático de História. Representações.

Abstract

In the 21st century, where a significant number of students and teachers use multiple types of technology to search for knowledge, the Didactic Book of History still consists of an important mechanism of access to the past inside and outside the school environment. From this, the purpose of this article is to reflect on the relationship between the construction of the contents inserted in the Didactic Books of History and the concept of Representation as a form of apprehension of the past. For that, we selected as the specific subject of analysis, the statistical period, found in the most distributed collection of PNLD, in the 2015 version, História, Sociedade & Cidadania, author Alfredo Boulos Júnior. The aim is to understand how this historian understood the Estado Novo, through the representations given to the elements and subjects that composed this phase.

Keywords: Estado Novo. Didactic Book of History. Representations.

O Livro Didático é uma ferramenta fundamental no cotidiano escolar para a construção do saber. Possuindo uma linguagem acessível, um formato resumido e um caráter pedagógico, este suporte consegue alcançar diferentes faixas etárias e esferas da sociedade. Não bastasse isso, ele ainda é material de fácil locomoção, permitindo ao aluno estudá-lo em diferentes locais, buscando o conhecimento também fora do ambiente da sala de aula.

Além de auxiliar os alunos na procura do saber, o livro didático funciona ainda como um “companheiro inseparável” do professor no ambiente escolar, apesar do surgimento de novas estratégias e recursos em sala de aula como filmes, músicas e jogos.

Para Itamar Freitas,^{II} os livros didáticos têm sido instrumento fundamental na prática cotidiana tanto de professores, quanto de alunos, sobretudo no século XX. Ele frisa ainda que estes suportes constituem, às vezes, os únicos impressos que ocupam as estantes dos alunos, de seus pais, bem como representam o único material de leitura de alguns professores durante o ano letivo.

Dada sua relevância, Freitas apresenta uma noção de livro didático como uma ferramenta que fornece subsídios ao aluno a fim de capacitá-lo tanto para conhecimentos específicos, como também para desenvolver as habilidades advindas desse conhecimento na sociedade. No caso do professor, ele presta o papel de guia curricular e instrumento de formação:

Para o aluno, ele contempla a matéria a ser lecionada, as atividades que viabilizam a aquisição de capacidades necessárias ao convívio em sociedade, à sobrevivência no mundo do trabalho e a construção da cidadania. Para o professor, além desses atributos, o livro didático exerce a função de guia curricular e, ainda mais importante, de instrumento de formação continuada nas áreas de História e de Pedagogia, principalmente^{III}.

No caso dos livros da área de História, além de preparar o indivíduo intelectualmente, estes suportes didáticos têm a função social de preparar o ser humano para o exercício de sua cidadania, bem como forjar um caráter livre de preconceitos e qualquer forma de intolerância.

Diante de tal constatação, é correto afirmarmos que os conteúdos temáticos encontrados nos livros de História, devem ser cuidadosamente trabalhados a partir de conceitos, referencial teórico, linguagem apropriada, além de procurar um enquadramento com as tendências historiográficas da época e, paralelamente, apresentar uma proposta pedagógica que desperte o interesse do aluno.

Iranilson Buriti Oliveira, em seu texto sobre autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos, afirmou que os conteúdos existentes nesse suporte didático, atendem a uma determinada função pedagógica e são munidos de práticas socioculturais, além da influência de outros textos nos quais o autor do livro didático se ampara^{IV}.

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que os autores preparam os conteúdos das coleções didáticas, mediante critérios pré-estabelecidos e a partir de escolhas. Essas escolhas, por sua vez, demonstram o quanto a narrativa presente nos livros didáticos não é neutra, assim como não é imparcial nenhuma abordagem historiográfica.

É nesse sentido que entra em cena a figura do professor, cuja função, entre outras é a de compreender e problematizar os discursos por trás dessa narrativa, desconfiando sempre, atentando para o que está escrito nas entrelinhas, confrontando os conteúdos registrados nos livros didáticos, com outros textos e fontes históricas, no sentido de criar um senso crítico nos alunos.

Quantos profissionais de História não ouviram essa frase nos tempos da graduação: Não existe verdade absoluta! É quase uma espécie de primeiro mandamento do aspirante a historiador. No entanto, não poucas às vezes, o profissional de História tem caído na “própria armadilha”, conduzindo sua escrita para a construção de verdades e memórias cristalizadas, com o intuito de estabelecer uma homogeneização do conhecimento. Iranilson Buriti Oliveira lembrou que:

[...] A escrita não é constituída como uma receita segura para a memória, mas como um artefato que pode problematizar as memórias já elaboradas historicamente e lançar questionamentos sobre aquilo que se convencionou chamar de “memória cristalizada”^V.

A advertência de Oliveira nos impeliu no sentido de refletir, se os conteúdos encontrados nos livros didáticos de história se prestaram ao papel de procurar cristalizar ou perpetuar memórias. Igualmente, ao criticar a forma como o conteúdo dos livros didáticos é repassado para o leitor, muitas vezes centrado nos “grandes nomes” e afastando outros sujeitos do cenário histórico, Oliveira nos instiga a pensarmos qual o tipo de perspectiva historiográfica ainda persiste em obras mais recentes.

Luís Fernando Cerri e Ângela Ribeiro Ferreira, ao abordar sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História, tocaram numa questão semelhante à crítica feita por Oliveira, relacionada ao “apego” que alguns autores dos suportes didáticos de história demonstram com o “culto aos grandes nomes”^{VI}.

Os autores apontaram uma explicação plausível para o problema. De acordo com eles, existem diferenças cruciais de concepções, maneiras de ensinar e necessidades, de

acordo com as distintas ocupações institucionais entre professores acadêmicos e professores do Ensino Básico.

Logo, o fato de um docente universitário, que talvez nunca tenha ministrado aula no Ensino Médio, ou quem sabe, apresente um maior tempo e traquejo com o campo da pesquisa, não enxergue com bons olhos a presença dos “vultos históricos” encontrados nos livros didáticos de forma escrita ou por meio de imagens, alegando que se trata de uma história positivista, com um viés mais tradicional e, portanto, encarado como algo ultrapassado. Para solucionar esse tipo de questão, os autores advertiram que:

[...] O que ocorre é que muitos pesquisadores sem experiência de escola avaliam o livro e limitam-se a ter como parâmetro o que chamamos de demandas da epistemologia da História. Um exemplo é a ideia, típica do pesquisador em História inexperiente nas questões do ensino – ou mesmo nas da intersubjetividade na produção do conhecimento – de que o livro didático não poderia ter figuras clássicas como a Proclamação da Independência, de Pedro Américo. [...] Ora, se nos equivocamos e pensamos que a ordem é apagar os vultos históricos na chave laudatória em que se encontram pelo apagamento da cultura material que se prestou a essa louvação, perde-se a oportunidade de dar a conhecer um patrimônio histórico nacional que está nas pinturas históricas do século XIX^{VII}.

Podemos verificar a partir dessa afirmação que, para os autores, o problema não está nos conteúdos em si, mas na maneira como o professor da Escola os interpreta. Eles consideram que o docente do ensino básico deve possuir o papel de contextualizador e crítico dos assuntos encontrados nos livros didáticos. Nesse sentido, não é necessário apagar os “vultos históricos”, mas, problematizá-los.

Outra questão importante apontada por Cerri e Ferreira no que tange à relação entre autores de livros didáticos e a construção dos conteúdos, diz respeito à busca por um equilíbrio entre currículo, implantado pelos PCNs^{VIII} (Parâmetros Curriculares Nacionais), cuja proposta é de apresentar novas abordagens, fontes, objetos e uma articulação entre macro e micro história, bem como atender paralelamente, aos interesses do mercado consumidor, haja vista a necessidade de ter leitores para a circulação do seu produto^{IX}.

Esse tipo de problema também foi discutido por Margarida Maria Dias de Oliveira, em seu texto que trata da relação entre os PCNs e suas concepções sobre história. Ela apontou que o ensino de História no Brasil tem uma grande tendência a buscar mudanças no ensino, seja quanto ao caráter pedagógico, ou no que diz respeito ao próprio conhecimento histórico. Tais mudanças são vistas de maneira positiva e evolutiva^X.

Diante desse quadro, essa espécie de “atração” por mudanças, fortemente influenciadas pela concepção de história baseada na Escola dos Annales, resultaram em controvérsias no sentido de pensar por qual caminho o ensino de História deveria seguir. Por vezes, este procurou guiar-se pela cronologia, pelos fatos ou eventos históricos. Já por outro lado, seguiu o caminho da compreensão das subjetividades, da busca pelas múltiplas verdades, principalmente, quando estas estão do lado dos marginalizados da sociedade.

Oliveira considerou que talvez tenha ocorrido um erro na interpretação da proposta dos Annales por parte dos historiadores, quanto ao modelo de narrativa historiográfica. Apropriando-se das ideias de Marc Ferro, ela advertiu semelhantemente à Cerri e Ferreira, que, diante desse dilema, o historiador deve manter o equilíbrio entre o factual e o confronto desses fatos, problematizando-os, levando os alunos ao exercício da criticidade^{XI}.

A partir de uma interpretação correta de tais propostas, o que antes era encarado como uma forma de ensino de história tradicional e “ultrapassado”, pode passar a ser redimensionado. Oliveira afirmou que, no Brasil, tem sido uma prática comum os professores “negarem” a importância do ensino respaldado numa cronologia e no factual, por práticas pedagógicas consideradas inovadoras e substitutas muitas vezes, do próprio livro didático, como por exemplo, no caso de utilização das entrevistas, em busca da “história vivida”^{XII}.

Diante disso, as dúvidas dos historiadores em relação ao modelo mais adequado do ensino de História e da maneira ideal para a confecção dos conteúdos nos livros didáticos perpassou pelas tendências historiográficas presentes em sala de aula. Cláudia Sapag Ricci debatendo sobre a relação entre historiografia e ensino de História apontou que tais tendências podem ser sintetizadas em, prioritariamente, cinco possibilidades mais frequentes, que se traduzem em planos, estratégias educativas ou mesmo propostas curriculares^{XIII}.

Segundo Ricci, a primeira tendência historiográfica segue uma linha mais positivista, cujo ponto de partida do educador da área de história é a ação singular dos “grandes homens”. Já a segunda, acompanha uma cronologia, sem apresentar nenhum conflito ou ruptura social. A próxima vertente compreende o cidadão ou “indivíduo comum” como sujeito da História. Por sua vez, a quarta, segue uma concepção

culturalista, seguida pela última, com uma perspectiva marxista focando nas lutas travadas pelos sujeitos no cotidiano social^{XIV}.

De acordo com a autora, tais vertentes historiográficas servem de bússola para direcionar o trabalho dos professores de História, ao lado das práticas pedagógicas. Contudo, ela chama atenção para que muitas vezes, apenas o recurso pedagógico busca o envolvimento ou a dinamização das aulas, enquanto que, o conteúdo apresentado, enfatiza a cronologia ou a memorização. Da mesma forma é comum haver também abordagens meramente expositivas de temáticas relacionadas ao cotidiano^{XV}.

Por outro lado, os alunos participam desse processo através das mais diversas formas de leitura e apropriação dos conteúdos encontrados nos livros didáticos, dos textos complementares ou imagens inseridas, a partir de como estes elementos são representados e não como são na realidade. Esta operação, de acordo com o historiador francês Roger Chartier (1945 -), implica o uso da imaginação, um jogo de interesses e a busca por uma legitimação seja política, econômica ou social. Assim, podemos compreender que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam^{XVI}.

Logo, a representação significa uma parte do que pode vir a ser o todo. Ela tende a mostrar apenas algo que interesse a quem exerce o ato de representar. Para compreendermos o conceito de representação, é preciso situar-se dentro do mundo social no qual estão inseridos os indivíduos, objetos de estudo e dissociar o personagem que fala do personagem de quem se fala.

Diante disso, podemos compreender a partir de Chartier, que os conteúdos dispostos nos livros didáticos de história, englobam diferentes aspectos e personagens, que podem ser considerados como representações daquele período. Para o historiador, a representação possui uma força imensa no sentido de compreensão do passado.

Sendo assim, procuramos relacionar o conceito de representação proposto por Chartier, ao conteúdo específico sobre o Estado Novo (1937-1945), dentro da coleção mais distribuída do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), História, Sociedade & Cidadania, na versão 2015, do autor Alfredo Boulos Júnior. A escolha do estadonovismo como foco de análise, diz respeito, sobretudo, à relevância do assunto para a historiografia contemporânea brasileira, haja vista a quantidade significativa de obras

publicadas, o que demonstra a preocupação de boa parte dos historiadores com o tema. Por sua vez, a opção pela coleção de Boulos Júnior, está relacionada ao fato de ter sido a mais distribuída nas escolas públicas no Brasil dentro do recorte temporal mencionado e, portanto, foi a que os alunos mais tiveram acesso.

Deste modo, gostaríamos primeiramente, de indicar a localização do tema na coleção. Ele encontra-se no capítulo 6 da obra, com o título A Era Vargas e está inserido na Unidade II com a temática sobre Propaganda Política, Esporte e Cinema. Em segundo lugar, o capítulo é permeado por outros recursos de aprendizagem, além do conteúdo verbal tradicional, como fotos, letras de músicas, mapas, imagens de jornais, cartazes da época, textos complementares, além de indicar sites, filmes e documentários sobre os subtemas inseridos na Era Vargas (1930-1945). As imagens não foram simplesmente “jogadas” no livro objetivando uma mera exposição, mas possuem um caráter explicativo e complementar ao conteúdo escrito.

Neste sentido, Ana Maria Mauad ao abordar sobre as funções das imagens nos livros didáticos de História, afirmou que as imagens contidas nesses suportes didáticos, não devem se limitar somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Elas precisam também apresentar a capacidade de educar e instruir^{XVII}. Partindo desse princípio, Mauad demonstrou como as imagens podem contribuir para a compreensão histórica dos alunos:

Vale, portanto, retomar a diferenciação entre a capacidade que a imagem tem de, ao mesmo tempo, educar e instruir no Livro Didático. Do ponto de vista educativo, ela é suporte de relações sociais, simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais. [...] Em relação à capacidade da imagem visual instruir, é importante enfatizar seu aspecto indiciário. As imagens são pistas para se chegar a um outro tempo, revelam aspectos da cultura material e imaterial das sociedades históricas, compondo a relação entre o real e o imaginário social^{XVIII}.

No caso da coleção História, Sociedade & Cidadania, observamos que as imagens desta coleção são exibidas de modo a serem intercaladas com as informações contidas nos tópicos, sendo ainda associadas a momentos de reflexão e diálogo, seja por meio de apresentação de registros fotográficos ou pinturas, ou mediante excertos de textos historiográficos. A partir daí, são levantados alguns questionamentos, conforme exemplificaremos a seguir:



Figura 1. IMAGEM DE VARGAS em simbiose com estudantes. As bandeiras reforçam o tom nacionalista^{XIX}.

A imagem acima é encontrada na página 125 da obra e refere-se ao conteúdo de uma cartilha distribuída pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Ela está disposta ao lado do texto da historiadora Maria Helena Capelato, *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*, onde a autora aborda como a sociedade deveria exercer a cidadania durante o Estado Novo e o papel da propaganda na difusão dos valores do regime^{XX}.

Tal estratégia contribui, primeiramente, para situar o aluno no tempo histórico em que a imagem foi produzida, conforme a afirmação de Mauad e, em segundo lugar, colabora para um despertar dos alunos no sentido de que a compreensão histórica pode ser obtida por diversos meios, além de provocar nos discentes uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Enquanto isso, na página 131, no tópico *A Imagem como Fonte*, por exemplo, encontramos a charge do artista carioca J. Carlos, publicada em 1937. A imagem mostra Getúlio Vargas, no Palácio do Catete, espalhando algumas bananas ao longo do chão que cercava o palácio. Logo abaixo existe a frase “para que arame farpado se é possível arranjar tudo com as habituais cascas de banana?”



Figura 2. Lá no palácio das águas de J. Carlos^{XXI}. A imagem mostra a IMPONÊNCIA da moradia de VARGAS e a despreocupação de um presidente que se mantém no poder através da ASTÚCIA.

A imagem escolhida por Boulos Junior na página 131 (Figura 2) representa um dos traços mais marcantes da atuação de Vargas, sua habilidade política. O sorriso malicioso em um rosto que transmite certa despreocupação passa a ideia de um presidente confiante, tranquilo e seguro em seu palácio. No entanto, essa segurança e estabilidade não precisam passar necessariamente pela força (no caso do arame farpado), mas através da astúcia (cascas de banana), para vencer seus inimigos.

Graças ao famoso “jogo de cintura político”, entre conchavos, articulações e facções, Vargas conseguiu manter-se no poder por tanto tempo. Ao que parece, Boulos Junior tenta explorar através dessa imagem a figura de Vargas como um estadista forte, astuto e habilidoso. Roger Chartier advertiu sobre o poder da imagem como instrumento de representação. De acordo com o autor, a representação tem, entre outros objetivos, a função de fazer “continuar vivo” aquilo que já não existe mais. Além disso, pode consistir numa relação simbólica entre a representação de um aspecto moral através das imagens ou das propriedades das coisas naturais. Um exemplo disso é o leão que é símbolo de força, poder, liderança; a serpente que representa astúcia, traição etc. Logo, “uma relação compreensível é, então, postulada entre o signo visível e o referente por ele significado”^{XXII}.

Apesar de percebermos tal representação de Vargas, no que tange a questão c, abaixo da imagem, referente à contextualização, compreendemos que seria bastante difícil de ser respondida sem a intervenção do professor uma vez que o conteúdo verbal do livro não fornece informações mais detalhadas sobre o contexto geral da imagem.

Ainda sobre a relação entre o professor e os livros didáticos, desta feita, já saindo de questões referentes à imagem e adentrando nos problemas em torno do conteúdo verbal, observamos também uma “necessidade” da interferência do professor, a fim de orientar o aluno corretamente diante de alguns dilemas apresentados pelo autor do livro didático.

Outrossim, no que se refere tanto à Era Vargas, quanto especificamente ao Estado Novo, o autor enfocou datas, eventos e nomes de pessoas públicas, como políticos, por exemplo. Nesse sentido, a cronologia e a linearidade constituem-se como traços marcantes desta coleção, bem como a presença de um viés político e econômico em relação conteúdo do período mencionado.

Por privilegiar aspectos mais tradicionais na narrativa histórica, verifica-se que a parte cultural da Era Vargas é tratada sucintamente e isolada ou deslocada do restante do conteúdo. Isso é bem perceptível na página 124. Após ter introduzido o assunto sobre o Estado Novo, apontando como esse período ditatorial influenciou na política e economia do Brasil, em um pequeno espaço ao lado do tópico que discute a política de massas e trabalhismo, aparece uma nota explicando como a capoeira transformou-se em um símbolo nacional durante o Estado Novo.

Manuel Reis Machado, o mestre Bimba (1900-1974) e o presidente Getúlio Vargas. Mestre Bimba incorporou a capoeira golpes das lutas merciais e técnicas de defesa pessoal, criando, dessa forma, a Capoeira Regional Baiana. Percebendo a força e a aceitação dessa prática entre as camadas populares, Vargas legalizou, em 1937, a prática da capoeira. Assim,

Política de massas e trabalhismo

Uma característica importante do Estado Novo foi a aplicação da política de massas que, segundo a historiadora Maria Helena Cepelato, consistia na busca de legitimação e apoio da sociedade em geral e das classes populares em particular por meio do uso dos meios de comunicação de massa. A política de massas foi aplicada no Brasil (décadas de 1930-1940) e na Argentina (décadas de 1940-1950), em um contexto de crítica ao liberalismo, visto como incapaz

(por exemplo, transmissão de sucessos da música popular brasileira); e civismo (transmissões de dramas históricos, como a abolição da escravidão, a proclamação da República etc.). Através de A Hora do Brasil, a propaganda oficial chegava aos locais mais distantes e isolados do país. Nas cidades do interior, o programa era reproduzido por alto-falantes colocados nos centros das praças. Além de se impor pela censura e propaganda intensiva, o Estado Novo fez uso também de manifestações culturais com fortes raízes populares, como o samba e a capoeira, que foram apropriados na época como símbolos nacionais.



Figura 3. A obra apresenta uma foto em que Vargas cumprimenta o Mestre Bimba, criador da Capoeira Regional Baiana. Boulos delimita um PEQUENO ESPAÇO para falar do NEGRO e aponta no final do tópico as manifestações culturais como o samba e a capoeira no período estadonovista.^{XXIII}

A maneira como Boulos Junior aborda esse aspecto do Estado Novo demonstra como o negro é representado em sua obra, haja vista ao pequeno espaço reservado no livro para se tratar sobre esse sujeito, em comparação às realizações do Estado nas dimensões políticas e econômicas. O negro aparece enquanto agente cultural, tendo sua imagem cristalizada apenas através do samba e da capoeira, transformados em símbolos nacionais por estratégia política de Vargas.

Apesar de apontar a influência cultural do negro no período estadonovista e, apresentar uma crítica em relação à astúcia do presidente em querer “agradar” as camadas populares, percebe-se claramente uma despreocupação do autor em tratar dos aspectos culturais do Estado Novo de uma forma mais ampla, ou mesmo de apresentá-los em alguma parte do conteúdo sobre a Era Vargas. Além disso, em nenhum momento Boulos mencionou o quanto essas manifestações culturais serviram como movimentos de resistência durante o Estado Novo, apesar da censura do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda).

O próprio samba poderia ser citado como um movimento de resistência. Este ritmo não favoreceu apenas o nacionalismo e legitimou o regime, como é demonstrado na coleção mencionada. Ele contribuiu também como instrumento de resistência através de algumas canções que traçavam uma linha de fuga em relação à imposição de certas palavras pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), bem como mediante letras

que relatassem a condição social difícil à época ou que ratificassem o gosto pela malandragem.^{XXIV}

Em tempos de louvor ao trabalho, ócio e malandragem eram escolhas combatidas pelo governo. Nesse contexto, Vargas procurou estabelecer a política do trabalhismo, que consistia em oferecer benefícios aos trabalhadores em troca de conquistar respeito e lealdade por parte deles.

A figura do trabalhador na obra de Boulos Junior é representada como uma classe totalmente incorporada ao regime. Do Estado Novo partiam as leis, a organização dos sindicatos, das festas e eventos relacionados ao 1º de Maio (Dia do Trabalho). De acordo com o autor, os trabalhadores recebiam os discursos do presidente mediante aplausos, numa demonstração clara de adesão ao regime: [...] A apoteose era o discurso de Vargas, que começava sempre com a mesma frase (“Trabalhadores do Brasil...”), e num dado momento anunciava uma medida que arrancava aplausos da multidão^{XXV}.

Ao se deparar com essa informação dentro da síntese do Estado Novo, o estudante é induzido, de certa forma, a absorver uma ideia de infalibilidade dos propósitos governistas, em contrapartida da passividade dos governados. A representação dos trabalhadores como agentes passivos à política trabalhista de Vargas é ratificada ainda através do texto complementar escrito por Capelato, na página 125 da obra:

[...] No que se refere à cidadania/trabalho, a atuação do governo se fez sentir em duas direções: a primeira dizia respeito às concessões efetivas feitas às classes trabalhadoras e, a segunda, referia-se à propaganda dessa política com vistas a introdução na consciência do [...] trabalhador os compromissos da nova cidadania, aí se incluindo os sentimentos de gratidão e retribuição^{XXVI}.

Em relação à participação popular no período estadonovista na obra de Boulos Junior, esta aparece em apenas dois momentos: ao reivindicar uma postura decisiva de Vargas em relação à entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em favor dos Aliados e contra o Eixo, na página 126 e devido ao episódio do movimento popular conhecido como “Queremismo”, já no final do Estado Novo, em 1945, nas páginas 127 e 128.

Embora o autor traga uma representação da população como sujeitos ativos no processo histórico, ele deixa escapar de alguma forma que o povo vai às ruas com o intuito de reivindicar a garantia de um direito adquirido no governo de Vargas, a exemplo do

episódio do Queremismo. Ou seja, a história, para o autor, parece caminhar sempre no sentido Governo – Povo e, nunca de maneira contrária.

A verticalização da história e o tipo de representação que Boulos Junior faz da figura popular trazem algumas implicações para o discente ao apropriar-se do texto. Embora o leitor tenha um livre arbítrio no momento de apreensão do texto, conforme Chartier, “esta liberdade leitora não é jamais absoluta”^{XXVII}. Isso nos leva a refletir que a maneira como o autor do livro expõe o assunto, impõe para o aluno uma determinada realidade no que diz respeito à relação entre Vargas e o povo brasileiro. De acordo com Chartier:

A problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real^{XXVIII}.

Já no que diz respeito aos sujeitos antes marginalizados, ratificamos ainda a presença marcante nesta coleção dos “grandes nomes” em detrimento aos demais indivíduos que também compõem a história. Apesar disso, encontramos a figura da mulher, sendo mencionada no conteúdo sobre a Era Vargas, na página 119 da obra.

É bom frisarmos que a mulher não é citada no contexto do Estado Novo, aparecendo somente em 1932, quando esta consegue o direito ao voto a partir do Código Eleitoral criado nesse mesmo ano. Na ocasião é mencionada que tal conquista possibilitou a ascensão da primeira deputada brasileira, a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz.

Embora aparentemente a mulher tenha saído da marginalização, para ocupar um espaço de destaque anteriormente restrito aos homens nos livros didáticos, observamos que Alfredo Boulos Júnior representa a mulher durante a Era Vargas não como um sujeito emergente, mas como resultado de uma ação “benevolente” de um presidente preocupado com a inserção social.

Confirmamos tal afirmação quando o autor aponta, na página 119, que apesar de Vargas ter saído vitorioso do movimento constitucionalista de 1932, ele “*buscou o entendimento*” colocando um paulista como interventor de São Paulo, além de acelerar a constitucionalização do país que concedia o direito de voto das mulheres. Ao que parece, a mulher entrou nesse contexto como fruto de um acordo e de concessões e não por

representar um papel importante na Era Vargas e menos ainda no período específico do Estado Novo.

Por fim, refletir sobre a maneira como os conteúdos dos livros didáticos de História são construídos e a sua relação com a forma de apreensão do passado pelos autores, é de suma importância. Uma vez que não podemos ter acesso aos acontecimentos do passado exatamente como eles ocorreram, a Representação, no campo da História, desponta como uma chave de entrada para a compreensão de outros períodos e sujeitos imersos em diferentes tipos de sociedade.

Quanto ao livro didático de História, esse suporte pode funcionar como ferramenta que disponibiliza ao leitor as percepções que os historiadores obtiveram desse passado, por meio das representações conferidas a ele. O exemplo apresentado nesse artigo, no que diz respeito à forma como o Estado Novo foi representado por Alfredo Boulos Júnior em sua coleção, demonstra como a proposta de Roger Chartier, de acesso ao passado, funciona a partir dos livros didáticos.

Notas

^I Esse trabalho resulta como parte da nossa Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2017, com o apoio da CAPES.

^{II} O conceito de livro didático, bem como outras afirmações e a citação direta são de Itamar Freitas e foram retiradas do seu blog, disponível no site: <http://itamarfo.blogspot.com.br/>.

^{III} FREITAS (2009).

^{IV} (OLIVEIRA, 2007, p.71).

^V (OLIVEIRA, 2007, p. 68).

^{VI} (CERRI; FERREIRA, 2007, p.79).

^{VII} (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 79).

^{VIII} Desde os anos 1980, os PCNs buscam uma reordenação curricular das escolas brasileiras, objetivando alcançar um ensino de História diferente dos “métodos tradicionais”, que possuem suas análises mais voltadas para os aspectos políticos e econômicos.

^{IX} (CERRI, FERREIRA, 2007, p. 80).

^X (OLIVEIRA, 2007, p.10).

^{XI} (OLIVEIRA, 2007, p.11).

^{XII} (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

^{XIII} (RICCI, 2008, p. 116).

^{XIV} (RICCI, 2008, p. 116).

^{XV} (RICCI, 2007, p.116).

^{XVI} (CHARTIER, 1982, p. 17).

^{XVII} (MAUAD, 2007, p. 111).

^{XVIII} (MAUAD, 2007, p.112).

^{XIX} (BOULOS, 2013, p.125).

^{XX} (BOULOS, 2013, p. 125).

^{XXI} (BOULOS, 2013, p.131).

^{XXII} (CHARTIER, 1982, p. 20-21).

^{XXIII} (BOULOS, 2013, p. 124).

^{XXIV} Sobre o samba enquanto movimento de resistência, apesar da censura durante o Estado Novo, ver: PARANHOS, Adalberto. Sobre o Fio da Navalha: Vozes Dissonantes sob um Regime de Ordem Unida. In. **Os Desafinados: Sambas e Bambas no “Estado Novo”**. São Paulo: Intermeios, 2015.

^{XXV} (BOULOS, 2013, p. 125).

^{XXVI} (CAPELATO, 2009, p. 179 – 180).

^{XXVII} (CHARTIER, 2001, p. 77).

^{XXVIII} (CHARTIER, 1982, p. 23, 24).

Referências Bibliográficas

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de Livros Didáticos. In. **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. (Org.). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: Suas Ideias Sobre História. In. **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. (Org.). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

CERRI, Luís Fernando; FERREIRA, Ângela Ribeiro. Notas sobre as Demandas Soci-ais de representação e os Livros Didáticos de História. In. **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. (Org.). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1982.

MAUAD, Ana Maria. As Imagens que Educam e Instruem – Usos e Funções das Ilustrações nos Livros Didáticos de História. In. **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. (Org.). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

PARANHOS, Adalberto. **Os desafinados: sambas e bambas no “Estado Novo”**. 1. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

RICCI, Cláudia Sapag. Historiografia e Ensino de História: Saberes e Fazeres na Sala de Aula. In: **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços** / (Org.). OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLE, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. Natal, RN: EDFURN, 2008. 200p.

Fonte

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade e Cidadania**. Coleção Tipo 1. Editora: FTD, 1º ed. 2013.