



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT**  
**CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**EDUARDO KAMITANI**

**ENSINO DE HISTÓRIA E O GOVERNO VARGAS (1930-1945): UMA  
ANÁLISE DE CHARGES**

**CÁCERES - MT**

**2022**



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT**  
**CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**EDUARDO KAMITANI**

**ENSINO DE HISTÓRIA E O GOVERNO VARGAS (1930-1945):**  
**UMA ANÁLISE DE CHARGES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Núcleo da universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira

**CÁCERES - MT**

**2022**



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT  
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES  
MESTRADO PROFISSIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**EDUARDO KAMITANI**

**ENSINO DE HISTÓRIA E O GOVERNO VARGAS (1930-1945):  
UMA ANÁLISE DE CHARGES**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**PROF. DR. CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA - UNEMAT**  
Orientador

---

**Prof.<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAÚJO - UNEMAT**  
Examinadora interna

---

**PROF. DR. THIAGO CAVALIERE MOURELLE – ARQUIVO NACIONAL**  
Examinador externo

---

**PROF. DR. JAIRO LUIS FLECK FALCÃO - UNEMAT**  
Suplente

**CÁCERES - MT**

**2022**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

KAMITANI, Eduardo.  
K15e Ensino de História e o Governo Vargas Uma Análise de Charges / Eduardo Kamitani - Cáceres, 2022.  
181 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.  
Orientador: Carlos Edinei de Oliveira

1. Profhistória. 2. Ensino de História. 3. Conhecimento Histórico Escolar. 4. Charges. 5. Governo Vargas (1930-1945). I. Eduardo Kamitani. II. Ensino de História e o Governo Vargas: Uma Análise de Charges.

CDU 94(07):070.449.8

## **RESUMO**

A presente dissertação tem como objetivo principal a utilização de charges no ensino de História. A partir da análise dos principais documentos referentes à educação brasileira no século XX e início do século XXI, constatamos que só recentemente, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/96 (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que a preocupação com métodos de ensino que utilizem fontes históricas e análise de documentos passaram a ser considerados competências e habilidades que devem orientar a prática dos professores de história nas escolas. Desse modo, seguindo essas orientações, fizemos uma seleção de charges publicadas entre 1930 e 1945, período conhecido como Era Vargas, que retratam os principais acontecimentos políticos que se consagraram como fatos históricos. As charges foram selecionadas por meio do acesso ao site da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca, e o periódico por nós escolhido foi a revista ilustrada Careta devido a quantidade de charges por publicação e pela acervo completo encontrado no site da Biblioteca. Este trabalho se enquadra no campo teórico da história do imaginário e enfatiza a importância do uso de fontes iconográficas para a construção do conhecimento histórico escolar, em que alunos, professores e escola, de forma dialética, problematizam, questionam, ressignificam e produzem conhecimentos originais a partir dos currículos prescritos.

**Palavras-chave:** ProfHistória. Ensino de História. Conhecimento histórico escolar. Charges. Governo Vargas (1930-1945). BNCC.

## **ABSTRACT**

The main objective of this dissertation is the use of cartoons in History teaching. Based on the analysis of the main documents referring to Brazilian education in the 20th century and the beginning of the 21st century, we found that only recently, from the National Curricular Parameters (PCNs), the Law of Directives and Bases n° 9394/96 (LDB) and the Common National Curricular Base (BNCC), the concern with teaching methods which use historical sources and document analysis started to be considered as competencies and abilities that should guide the practice of history teachers in schools. Therefore, following these guidelines, we made a selection of cartoons published between 1930 and 1945, the period known as the Vargas government, which depict the main political events established as historical facts. The cartoons were selected through the website of the National Library, Hemeroteca session, and the periodical chosen was the illustrated magazine *Careta*. This work fits the theoretical field of the history of the imaginary, and emphasizes the importance of using iconographic sources to construct the school historical knowledge, in which students, teachers and school, in a dialectical way, problematize, question, resignify and produce original knowledge from the prescribed curricula.

**Keywords:** ProfHistória. History teaching. School historical knowledge. Cartoons. Vargas government (1940-1945). BNCC.

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico esse trabalho primeiramente aos meus pais que sempre apoiaram minhas decisões, Augusto Kamitani e Marli Favoni Kamitani, e à minha esposa e companheira Luana Mariá de Souza pela paciência e dedicação nos momentos mais difíceis. Dedico também ao meu orientador, Carlos Edinei de Oliveira, pelos ensinamentos e palavras de sabedoria; aos amigos Agnaldo, Jéssica e Gilmara pelo companheirismo e pelas lições construídas juntos no mestrado; por fim, ao professor Marion Machado Cunha, pelas dicas infalíveis, e à professora Maria do Socorro de Sousa Araújo, por compartilhar sua imensa sabedoria. Meu muito obrigado a todos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O Observador Constitucional, edição de 29 de outubro de 1829.....	71
<b>Figura 2</b> – Primeira charge publicada no Brasil, 1837.....	73
<b>Figura 3</b> – Capa da Revista Semana Ilustrada, 1898, edição 02.....	74
<b>Figura 4</b> – Capa da Revista Ilustrada, ano 1, n. 2, 8 de janeiro de 1876.....	75
<b>Figura 5</b> – Careta, 16 de janeiro de 1909, n. 33, ano II.....	79
<b>Figura 6</b> – Careta, 12 de abril de 1930, n. 1138, ano XXIII.....	80
<b>Figura 7</b> – Careta, 19 de abril 1930, n. 1139, ano XXIII.....	82
<b>Figura 8</b> – Primeiro exemplar da Revista Kosmos, janeiro 1904, n.1, ano I.....	89
<b>Figura 9</b> – Careta, 27 de dezembro 1930, ano XXIII, n.1175.....	90
<b>Figura 10</b> – Careta, 24 de fevereiro 1940, ano XXXII, n. 1652.....	92
<b>Figura 11</b> – Careta, 2 de janeiro de 1927, Ano XIX, n. 915.....	94
<b>Figura 12</b> – Careta, 4 de janeiro 1936, ano XXIX, n. 1437.....	101
<b>Figura 13</b> – Careta, 4 de janeiro 1936, ano XXIX, n. 1437.....	102
<b>Figura 14</b> – Careta, 30 de outubro 1937, ano XXX, n. 1532.....	105
<b>Figura 15</b> – Careta, 28 de janeiro 1938, ano XXX, n. 1545.....	110
<b>Figura 16</b> – Careta, 14 de agosto de 1909, ano II, n.63.....	114
<b>Figura 17</b> – Careta, 1 de janeiro 1938, ano XXX, n. 1541.....	115
<b>Figura 18</b> – Careta, 27 de dezembro de 1930, XXIII, n 1175.....	128
<b>Figura 19</b> – Careta, 3 de janeiro de 1931, ano XXIV, nº 1176.....	130
<b>Figura 20</b> – Careta, 24 de janeiro de 1931, ano XXIV, nº 1179.....	131
<b>Figura 21</b> – Careta, 25 de abril de 1931, ano XXIV, nº 1192.....	134



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I – CURRÍCULO E DISCIPLINA ESCOLAR: AS ESPECIFICIDADES DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA</b> .....	13
1. História do ensino de história e currículo.....	18
2. Didática e currículo de história na legislação educacional pós ditadura.....	31
3. Base Nacional Comum Curricular: contexto de elaboração.....	43
4. A História na BNCC: conteúdos e métodos.....	45
<b>CAPÍTULO II - A IMPRENSA COMO FONTE HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DAS REVISTAS ILUSTRADAS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX</b> .....	59
2.1 A especificidade da imprensa como fonte.....	63
2.2 As revistas ilustradas e seu lugar na história da imprensa brasileira na primeira metade do século XX.....	69
2.3 Por trás, por dentro e pela frente da revista Careta durante o governo Vargas (1930- 1945) .....	88
<b>CAPÍTULO III - ENTRE RISOS E REPRESENTAÇÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE CHARGES</b> .....	112
3.1 Caricaturas, Charges e Cartoons: sentido humorístico da charge.....	112
3.2 Charge como parte do imaginário social.....	121
3.3 Imagem e Ensino de História: o potencial pedagógico das charges nas aulas de História.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141

## INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa consiste na análise de charges publicadas pela revista ilustrada *Careta* durante o Governo Vargas (1930-1945) que abordam os seguintes acontecimentos políticos (golpe de 1930, levante comunista de 1935, golpe de 1937). Nesse sentido, as fontes iconográficas e a imprensa foram os meios pelos quais o referido período será abordado.

A escolha do tema está relacionada a questões pessoais e teóricas. A partir de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica de lecionar História no ensino médio, percebemos que, entre os conteúdos de História do Brasil, o Governo Vargas desperta o interesse e a curiosidade dos alunos. Acreditamos que isso se deve às transformações culturais, políticas e econômicas que ocorreram durante esse período, e que ainda provocam discussões acaloradas. Outro ponto percebido é que grande parte dos livros didáticos abordam esse conteúdo com uma carga elevada de imagens, porém sem a devida problematização. As imagens, geralmente fotografias, pinturas e uma grande quantidade de charges, são inseridas nos livros didáticos como meras ilustrações que servem apenas de aporte aos textos escritos, criando assim uma ideia de que não precisam ser estudadas e analisadas. Nesse contexto, podemos questionar: qual o sentido que os alunos do ensino médio atribuem ao governo Vargas? É possível trabalhar os eventos históricos analisando imagens? É possível ensinar o período Vargas a partir de fontes iconográficas?

Nosso objetivo foi trabalhar as potencialidades da charge, enquanto fonte documental, capaz de aproximar pesquisa e ensino para um melhor desenvolvimento do conhecimento histórico escolar. Acreditamos que a análise de fontes imagéticas em sala de aula estimula a curiosidade dos alunos, aproxima pesquisa e ensino, cria espaços de discussão que favorecem a criticidade e convida para o campo da investigação histórica, no qual a percepção e o olhar atento aos detalhes, a sensibilidade e o questionamento são habilidades essenciais. São múltiplas as possibilidades para trabalhar documentos em sala de aula; entre outras, as fontes históricas “podem servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado” (BITTENCOURT, 2018, p. 267).

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2019 (BNCC), que estabelece a leitura de fontes iconográficas como habilidade a ser desenvolvida com os

alunos na área de ciências humanas, nossa pesquisa tem como finalidade criar um *e-book* contendo as charges selecionadas e analisadas a partir do referencial metodológico de Burke (2004) e Ginzburg (1989), a fim de propor roteiro de como analisar charges direcionado aos professores de História do ensino médio. O e-book cumpre a orientação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, que é a produção de um produto pedagógico.

A coleta das fontes documentais foi realizada a partir do acesso ao site da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca, extraídas do semanário revista ilustrada *Careta* entre os anos 1930 a 1945. A princípio foram selecionadas todas as charges que possuíam relação com os acontecimentos políticos citados nos parágrafos anteriores. Posteriormente, as imagens passaram por uma segunda seleção que teve como critérios: a capacidade da imagem de retratar o acontecimento, a riqueza de elementos simbólicos e sua relação com contexto social de produção e o nível de dificuldade de decifração de acordo com a capacidade dos alunos de ensino médio.

Para abarcar todos os sentidos que uma imagem pode revelar em relação ao passado, é necessário compreender o que se entende por fontes históricas. As fontes são a matéria-prima do historiador, é com elas que o passado volta à vida e revela os acontecimentos, as tramas e os personagens que fizeram parte do seu contexto. Entretanto, para fazer falar as fontes é necessário questioná-las, fazer as perguntas certas de acordo com métodos específicos para cada tipo de fonte (ARÓSTEGUI, 2006).

A charge se enquadra nas chamadas fontes iconográficas. O termo “iconografia”, em sua raiz etimológica (*eikon*, imagem; *graphia*, descrição), pressuporia um papel descritivo, “capaz de alimentar classificações, comparações, tradições, circulação” (CARVALHO, 2018, p. 244). As imagens, desse modo, abrem para o historiador um conjunto de sentidos que permitem revelar costumes, eventos políticos e sociais; comparar diferentes representações de diferentes tempos; compreender determinadas tradições do passado e evidenciar seus públicos consumidores.

Nessa perspectiva, o uso de fontes iconográficas serve como ferramenta de ensino que transita por vários campos do sentir (imagem, texto, sombra, personagem), e pode ser explorada para tornar os conteúdos de história mais fascinantes e significativos para os discentes.

Segundo Miani (2012), “charge é uma representação humorística de caráter eminentemente político que satiriza um fato ou indivíduo específicos; ela é a revelação e

a defesa de uma ideia, portanto, de natureza dissertativa, traduzida a partir dos recursos e da técnica da ilustração” (MIANI, 2012, p. 39).

A efemeridade da charge se deve ao enfraquecimento do seu sentido conforme se distancia do seu contexto de publicação. Para analisar uma charge, é preciso estar atento ao seu contexto social e político, além de buscar em outras fontes, jornais e textos de revistas, os acontecimentos que inspiraram o artista na confecção de sua obra. Toda charge é uma crítica que revela o posicionamento político do cartunista ou o do periódico, portanto, não é um retrato da realidade, mas sim uma representação<sup>1</sup>. Por ser uma representação, a imagem contém sentidos que não são imediatos, que estão além da composição imagética, e, portanto, remete ao campo do simbólico.

Para abarcar os sentidos que as charges preservam enquanto testemunhas do seu tempo, utilizamos o conceito de paradigma indiciário de Ginzburg (2004). Para o autor, é nos mais negligenciáveis detalhes que se escondem os segredos das fontes. No caso de imagens, um traço, uma sombra, a forma como rostos e sorrisos foram pintados ou o enquadramento de uma fotografia; todos esses pequenos detalhes são indícios que devem ser analisados de forma minuciosa a fim de tornar visível todo o potencial simbólico da imagem. Como um criminoso que deixa pistas, o artista deixa vestígios nas entrelinhas de sua obra, as quais servem como peças de um quebra-cabeça que o investigador deve organizar. Em relação ao método de interpretação da charge, nos inspiramos em Burke (2004) e na proposta de análise dos elementos que formam o contexto interno da imagem em referência e na sua relação com o contexto externo.

Por serem publicadas em periódicos, as charges fazem parte da imprensa; por isso, fizemos uma abordagem teórica sobre o significado da imprensa na primeira metade do século XX no Brasil, sob o referencial teórico de Lucca (2019) e Capelato (1998), ressaltando o aspecto político, seja como veículo de defesa ou de oposição ao Estado.

As iconografias são recursos pedagógicos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem nas aulas de História. Elas são reveladoras de valores estéticos, visões de mundo, questões de gênero, críticas sociais, fragmentos do imaginário coletivo,

---

<sup>1</sup> Por representação Chartier entende “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, 1988, p. 17). Nesse sentido, as representações são formas de ver o mundo assimiladas e reformuladas pelos indivíduos que se manifestam nas suas práticas (opiniões, textos, imagens, entre outros).

relações de poder; entre outros aspectos preservados nesse pequeno fragmento visual. Segundo Guimarães (2012), “o historiador, o professor, o aluno, ao aliarem imagens ao estudo de História, como espectadores ativos, vivenciam outras experiências estéticas, educativas, entram em relação com o passado-presente e lhe atribuem sentidos” (GUIMARÃES, 2012, p.352).

Entretanto, para decifrar imagens em sala de aula, faz-se necessário romper uma prática muito comum nas aulas de História: o uso de iconografias como mera ilustração dos fatos descritos no livro didático. Filmes, fotografias, pinturas e charges quase sempre são utilizados como complemento da aula expositiva ou como forma de lazer; o momento de descontração em que o professor passa um filme *Blockbuster*<sup>2</sup> e os alunos descansam suas mentes.

Muitas vezes esse tipo de situação se deve à falta de preparo dos professores em lidar com fontes iconográficas. Primeiramente é preciso entender que as imagens não são meras ilustrações de tempos passados, mas fontes documentais de um universo social que já não existe mais e, portanto, devem ser investigadas seguindo uma metodologia adequada. Enquanto testemunha ocular de outros tempos, a imagem é produto subjetivo que preserva seus propósitos aos olhares mais atentos. Para que esses sentidos ocultos sejam decifrados, é necessário que o professor saiba como selecionar as imagens, que tenha um método de análise baseado em um referencial teórico consistente e que não se posicione como portador da verdade, mas como mediador entre as fontes e os estudantes, respeitando o conhecimento prévio dos alunos e a sua percepção do objeto.

O primeiro capítulo aborda a trajetória do ensino de História no Brasil desde a sua instituição em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, até a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2019. O percurso traçado destaca os conteúdos e os métodos propostos pela legislação educacional e estabelece um momento em que as fontes iconográficas passam a fazer parte das propostas curriculares nacionais. Para discussão desse tema, foram utilizadas autoras consagradas no campo da História do Ensino de História, como Circe Bittencourt, Elza Nadai, Thais Nívia e Selva Guimarães, além de autores que estudam a história da educação brasileira, como Demerval Saviani.

O segundo capítulo trata do lugar das revistas ilustradas na história da imprensa nacional das últimas décadas do século XIX até a década de 1940, destacando suas

---

<sup>2</sup> Longa metragem com grande sucesso de bilheteria e com arrecadação financeira considerável.

especificidades enquanto periódico de grande tiragem nesse período. Para discussão sobre o uso da imprensa como fonte histórica, além da discussão sobre o próprio conceito de fonte, foram utilizadas obras de autores(as) como Lucca, Capelato, Aróstegui, Zicmam, entre outros.

O terceiro e último capítulo trata especificamente das charges enquanto fontes históricas e suas potencialidades como instrumento pedagógico para as aulas de história. Para isso, discutimos o conceito de charge, diferenciando-o de cartoons e caricaturas; o caráter humorístico da charge, a partir do referencial teórico de Saliba (2002) e Bergson (1978); a charge enquanto parte da história do imaginário; e, por fim, o potencial pedagógico da charge e como utilizá-la em sala de aula.

A charge enquanto gênero literário que usa do humor para tecer críticas aos acontecimentos políticos cotidianos é portadora de sentidos e representações específicas do seu contexto de produção, podendo, portanto, ser reveladora do imaginário social de sua época.

A História do imaginário, enquanto campo de estudos ligados à história das mentalidades, cujo expoente maior é Jacques Le Goff, consiste na investigação das imagens que determinadas coletividades elaboram e compartilham dando sentido às relações sociais.

Os diferentes tipos de imagens constroem uma ordem simbólica que dá significado à realidade e orienta as ações dos indivíduos em sociedade. Por meio do imaginário, os indivíduos assimilam e criam representações sobre suas vidas e sobre os acontecimentos do cotidiano, além de reforçar hierarquias e relações de poder. Entretanto, desvendar os sentidos, a produção e as formas de perpetuação do imaginário coletivo não é tarefa fácil, uma vez que as imagens não são simples reproduções da realidade, mas uma representação que se constrói a partir do olhar que se tem sobre a realidade.

Nessa articulação feita, a sociedade constrói a sua ordem simbólica, que, se por um lado, não é o que se convencionou chamar de real (mas sim uma representação), por outro lado, é também uma outra forma de existência da realidade histórica... “Embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de ideias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência” (PASAVENTO, 1998, p. 16)

Cabe ao historiador compreender como essas imagens são elaboradas e reproduzidas e qual sua relação com questões sociais e políticas, a fim de problematizá-

las como objeto de pesquisa em História. Trata-se de desvendar as formas como uma determinada sociedade, em um dado período, criou imagens que representaram os acontecimentos vividos. Para trabalhar com imagens e fazê-las falar, é preciso colocar as perguntas certas, seguindo um método específico que dê conta de decifrar todos os seus sentidos, sejam eles internos ou externos.

## CAPÍTULO I

### **CURRÍCULO E DISCIPLINA ESCOLAR: AS ESPECIFICIDADES DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA**

A elaboração de políticas educacionais no Brasil foi sempre permeada por acalorados embates envolvendo diferentes propostas de grupos que defendem interesses políticos às vezes antagônicos. Em relação à História, desde sua implementação como disciplina escolar, com a fundação do Colégio Pedro II em 1837, até a publicação da versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular em 2019, as disputas em torno da formação do currículo de História foram e continuam sendo um campo de batalha envolvendo intelectuais, autoridades políticas, instituições de ensino públicas e privadas, meios de comunicação e editoras. A permanência desses embates são reveladores da importância da História como disciplina capaz de servir tanto aos interesses do Estado quanto aos anseios de diferentes grupos que lutam por seu direito de memória, como os movimentos sociais afrodescendentes e indígenas, por exemplo.

A História ocupa uma posição política de destaque na escola por ser a guardiã de uma memória coletiva de um povo; dessa forma, ela orienta a construção das identidades, as práticas políticas e as representações de imagens compartilhadas. Por meio da memória coletiva, os indivíduos articulam o passado com o presente e conectam suas vidas particulares aos eventos coletivos que ocorreram em outros tempos e espaços a fim de compreender a si mesmos e o mundo a sua volta, para assumir uma postura crítica diante do contexto histórico em que vivem.

Nesse sentido, a compreensão do processo de seleção dos conteúdos que compõem o currículo de História permite entender qual memória social foi selecionada como universal. Os acontecimentos, os heróis nacionais, a forma como tudo isso será retratado nos materiais didáticos e nos currículos, assim como as sugestões de métodos de ensino em História são reveladores de uma visão de mundo específica, ligada a interesses políticos, econômicos e culturais. Definir os acontecimentos que fazem parte da memória de uma sociedade é e tem sido ao longo do tempo uma ferramenta fundamental para que grupos sociais definam as referências hegemônicas que servirão como base para interpretação do presente para uma grande parcela da sociedade. Nesse



sentido, o currículo é a referência principal para que jovens e crianças entendam a história e a sua relação com o presente.

Segundo Pereira e Rodrigues, “o currículo é um campo de disputas e, ao mesmo tempo, um campo de constituição de subjetividades” (PEREIRA, RODRIGUES, 2017, p. 28). Como campo de disputa, o currículo define o que deve ou não ser lembrado e como deve ser lembrado de acordo com interesses políticos do presente. Por outro lado, como campo de constituição de subjetividades, o currículo ultrapassa os limites da escola, pois define as formas como os indivíduos agem e se relacionam com a realidade. O currículo de História não apenas define um olhar sobre o passado, mas também o compromisso com a formação ética e social dos indivíduos.

De acordo com Jenkins (2001), não existe uma relação de igualdade entre passado e história. O passado consiste no excesso de eventos políticos, econômicos, culturais e sociais que formaram um universo coletivo que ficou para trás, “[...] o passado como o que passou ao esquecimento e que não pode mais ser recolhido ao presente senão como sentido, como discurso ou como memória” (PEREIRA, RODRIGUES, 2017, p. 30).

As narrativas históricas criam o passado a partir de um discurso que lhe atribui um sentido o qual ele originalmente não possuiu. A história recolhe vestígios do passado, por meio de fontes, e atribui sentido e “status de atualidade”. É nesse aspecto que ela faz parte de um campo de poder político e simbólico, capaz selecionar acontecimentos, atribuir-lhes sentido e definir uma memória que contribuí para a formação subjetiva dos indivíduos e suas ações políticas na sociedade no presente.

O passado é constantemente revisitado e atualizado pela história, de modo que é um espaço sempre aberto para novos significados de acordo com situações políticas do presente.

Ora, o que se pode concluir é que a História é sempre uma arte de recortar o passado, criando novas relações entre esse mesmo passado e o presente, dando contornos determinados ao que passou e, sobretudo, criando visibilidades e determinando silenciamentos; por vezes, deixando no esquecimento regiões inteiras, por vezes, fazendo emergir histórias ainda pouco reconhecíveis pelo próprio presente, de acordo com o jogo político em que está inserido/a o/a historiador/a e o/professor/a de História (PEREIRA, RODRIGUES, 2017, p. 31).

Nesse campo de luta, o Estado representa a instância com maior capacidade de ditar os rumos da educação. Por meio das políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes

e Bases<sup>3</sup> e a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup>, o Estado define conteúdos e métodos que farão parte do currículo oficial e servirão como orientador para a práticas de professores nas escolas.

Mesmo que o Estado e os grupos dominantes que nele se instalam busquem impor sua visão de mundo por meio da elaboração de políticas educacionais, o espaço da sala de aula é dinâmico, permeado por questões, debates e conflitos cotidianos que não estão prescritos nos currículos. “Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos” (ABUD, 2019, p. 29). Ocorre que a experiência em sala extrapola as diretrizes curriculares e produzem novas formas de ensino e aprendizagem envolvendo professores, alunos, livros didáticos, materiais complementares e métodos alternativos, produzindo um conhecimento histórico escolar totalmente original.

Para compreendermos o processo de constituição do currículo real<sup>5</sup>, no qual as experiências de alunos e professores produzem um saber histórico escolar, é necessário apresentar de antemão os debates em torno do conceito de disciplina escolar.

Segundo Bittencourt (2018), duas interpretações sobre o conceito de disciplina escolar ganharam espaço no campo da didática de ensino nos anos 70 e 80 do século passado, sobretudo na Inglaterra e França. A primeira define a disciplina escolar apenas como transposição simplificada dos conteúdos produzidos nas universidades; a segunda defende que a escola, embora tenha seus conteúdos prescritos de acordo com a produção acadêmica, produz, na prática, conhecimentos originais, que consistem no conhecimento histórico escolar.

A primeira definição foi elaborada pelo francês Yves Chevallard na década de 1980. A chamada transposição didática foi inicialmente aplicada ao campo da didática do ensino de matemática, mas posteriormente conquistou espaço entre outras disciplinas. De acordo com esse autor, as disciplinas escolares seriam um veículo de transmissão simplificada dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas universitárias e realizariam

---

<sup>3</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>4</sup> Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.

<sup>5</sup> O currículo real, ou currículo em ação, segundo Sacristan (2003) é um processo que envolve conteúdos e métodos prescritos pelas instituições educacionais, interpretação e adaptação do professor, de acordo com sua visão de mundo, e a forma como os alunos reagem e dialogam com o currículo prescrito.

uma trajetória repleta de deformações no percurso do conhecimento acadêmico até a sala de aula.

Os partidários dessa concepção entendem a escola apenas como reprodutora dos conhecimentos produzidos e selecionados na noosfera (espaços de produção e organização dos conhecimentos que irão compor o currículo, como universidades, Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Educação e editoras). O professor, nesse sentido, não realiza a transposição didática, mas atua na transposição como mais um agente colaborador na trajetória do conhecimento.

A falta de autonomia e a desvalorização da disciplina escolar, como espaço que não produz um tipo específico de conhecimento, somado ao problema de considerar o meio acadêmico como única referência para a escola, além da linearidade e da verticalidade com que Chevallard define o processo de transposição, sem rupturas e conflitos próprios do espaço escolar, fizeram com que o conceito de transposição sofresse críticas e reformulações.

Uma alternativa à noção de transposição didática foi expressa por André Chervel na década de 1990 na França. Para ele, a disciplina é um espaço de criação que tem como base uma cultura escolar; essa não representa apenas uma adaptação dos conhecimentos acadêmicos, mas funde uma série de outros conhecimentos para formar seu próprio campo. Desse modo, professores, alunos e comunidade escolar agem de forma crítica reformulando, reinterpretando e acrescentando novas formas de conhecimento que não estão prescritas nos currículos, o que torna a disciplina escolar relativamente autônoma em relação ao meio acadêmico. Os anseios e as necessidades de cada disciplina são definidos não só pelos currículos, como também pelos objetivos que nascem no cotidiano, na prática pedagógica. Assim, a disciplina escolar não pode ser interpretada como um conceito estático, mas deve ser compreendida dentro do contexto de ensino e aprendizagem que dialoga com outros saberes, como o conhecimento prévio dos alunos e dos professores, suas experiências subjetivas e suas visões de mundo.

Em relação às diferentes disciplinas, Chervell reforça a necessidade de entendê-las como portadoras de finalidades específicas. Não se pode tomar como universais os objetivos e as finalidades da gramática como fossem os mesmos da História. De acordo com Bittencourt (2018):

As finalidades de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para garantir sua permanência no currículo, caracteriza-se pela

articulação entre objetivos institucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais (BITTENCOURT, 2018, p.33).

Os objetivos de cada disciplina obedecem às variações e às necessidades da formação intelectual dos alunos, podendo variar entre raciocínio lógico, conhecimento sobre o meio físico, formação de uma consciência histórica, formação civil, entre outros. Esses objetivos, embora específicos, estão alinhados com os objetivos mais gerais da escola, definidos a partir das necessidades da comunidade local e das diretrizes do Estado. Portanto, definir o que é uma disciplina passa pela compreensão dessas relações que variam de acordo com cada momento histórico.

Em busca de uma definição sobre disciplina escolar, podemos utilizar as contribuições Chevallard e André Chervel. Em relação à noção de transposição didática, destacamos que o saber sábio, oriundo das pesquisas acadêmicas, é essencial na composição de conteúdos presentes nos currículos, uma vez que o conhecimento acadêmico está em constante atualização, sempre em sintonia com as questões do seu tempo. A importância desse conhecimento para as disciplinas escolares está intimamente relacionada à necessidade de atualização dos conteúdos, algo que tende a ser mais lento nas escolas.

Por outro lado, concordamos com Chervel no sentido de que o saber escolar envolve outros conhecimentos e saberes que vão além do que é produzido nas universidades. Cada disciplina escolar é formada por uma teia de outros conhecimentos que juntos produzem algo que não estava previsto no “saber sábio”. A escola é um campo relativamente autônomo que deve ser entendido e estudado dentro dos seus conflitos e das práticas construídas no cotidiano. Por isso, entendemos que a escola não realiza uma transposição didática<sup>66</sup>, mas cria um conhecimento histórico escolar original, no qual o currículo prescrito é ressignificado pelos professores e alunos em sala de aula, mobilizando métodos e práticas próprios que não estavam previstos no currículo.

Dessa forma, chamamos de conhecimento histórico escolar o conjunto de fatores que levam à formação de um conhecimento próprio. A partir desse conceito, não só a posição do professor como é reconfigurada, mas também a de aluno como mero receptor. Segundo Silva (2019), o professor passa a ser “percebido e a se perceber como sujeito

---

<sup>66</sup> Conceito criado nos anos 1970 por Chervel e Chevallard no campo da didática de ensino de Matemática no qual o conhecimento escolar é visto como uma reprodução adaptada dos conteúdos produzidos na academia. Nesse sentido, professores da educação básica seriam simplificadores de conteúdos e não produziram conhecimentos original.

que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensina” (SILVA, 2019, p. 52). Além disso, há outros saberes envolvidos, como os conhecimentos prévios dos alunos, resultado de suas vivências e percepções de mundo, assim como os conhecimentos que surgem dos debates em sala de aula.

O conhecimento histórico escolar é, portanto, um processo dialético que envolve inúmeras instâncias de conhecimento, como o saber acadêmico, os valores e as percepções de alunos e professores, os métodos de ensino e o debate.

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre acontecimentos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2019, p. 53).

Na sequência abordaremos o percurso do ensino de história no Brasil destacando os diferentes objetivos que foram atribuídos à História pelas autoridades políticas, além dos conteúdos e métodos prescritos nos currículos desde o século XIX até a elaboração da Base Nacional Comum Curricular em 2019 (BNCC).

### **1. História do ensino de História e currículo**

As narrativas sobre a história do ensino de história no Brasil, baseadas nas obras de Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Elza Nadai, Thaís Nívia de Lima e Fonseca e Katia Abud, atestam que a disciplina de História passou por quatro momentos fundamentais: o primeiro tem início com a fundação do IHGB em 1837 até a chegada de Getúlio Vargas ao poder, marcado pela inclusão da história como disciplina escolar pautada no modelo eurocêntrico; o segundo, do Governo Vargas (1930-1945) até o regime militar (1964), caracterizado pela valorização do projeto nacionalista e expansão do movimento renovador; o terceiro, do regime militar até a redemocratização (1985), apogeu do projeto tecnicista na educação; por fim, da década de 1980 até a elaboração da BNCC 2019, período assinalado pela abertura política e por novas influências no campo da História.

No contexto europeu, a História entra para o currículo escolar de forma autônoma, pela primeira vez, na França durante o século XIX, em um momento em que formação das identidades nacionais e as revoluções liberais de 1830 e 1848 levaram as elites burguesas ao poder. Nesse contexto, “a História seria a guardiã da genealogia das nações, destacando as permanências e as continuidades da trajetória de um povo” (NADAI, 1993, p. 114).

Sob a influência do positivismo comtiano, cuja preocupação com a objetividade e a neutralidade do conhecimento era requisito para ciência, a História ganha contornos científicos com campo e métodos próprios. O olhar da História estaria voltado para a trajetória evolutiva da sociedade rumo ao progresso e, para a realização de tal feito, o historiador faria uso de fontes escritas oficiais. De forma neutra e imparcial, a História seria a formadora da consciência cidadã e dos sentimentos morais e cívicos que fortalecem o Estado nação e as identidades nacionais.

Em 1810, é criada na Universidade de Berlim a primeira cátedra de história, entregue a Leopold von Ranke. Assim, inicia-se a profissionalização do ensino e da escrita de história, tornando-a um saber universitário, com aspirações à cientificidade e a serviço de objetivos e funções que serão traçados pelo Estado que promove, avalia e fiscaliza a docência e a produção na área (MUNIZ, 2012, p.23).

No Brasil império, a História era ensinada nas escolas nos primeiros anos pós independência em 1822 como conteúdo para atrair os jovens e as crianças no aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com Bittencourt, “os professores das escolas elementares deveriam, segundo planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura a Constituição do Império e a História do Brasil” (BITTENCOURT 2018, p.47.). Dessa forma, os heróis nacionais e suas biografias, bem como os grandes eventos que marcaram a trajetória da nação, teriam múltiplas funções, como ensinar a ler e promover o orgulho pátrio, a educação moral e o dever cívico.

Com a fundação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1837, a História conquista dois importantes espaços na educação, como disciplina autônoma no currículo escolar e como área de pesquisa científica. Na escola, a História tinha o objetivo oferecer uma formação erudita e intelectual para aqueles que ocupariam cargos na burocracia nacional. No IHGB, a História, seguindo o modelo francês, deveria construir a genealogia da nação. Nas palavras de Abud,

nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a independência em 1822, a História acadêmica e a História disciplinar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta a sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação” (ABUD, 2019 p. 30).

As duas instituições se complementavam, portanto, nos objetivos e nos quadros profissionais; os mesmos professores eram também pesquisadores. Naquele contexto, definir uma história da nação, construída por grandes feitos de grandes homens, era a

preocupação maior das duas instituições. O discurso inaugural do IHGB, proferido pelo seu primeiro diretor, Januário da Cunha, mostra-se revelador do papel da História para a instituição da nação: “Procura ressuscitar também as memórias da pátria da indigna obscuridade em que jaziam até agora” (CEZAR, 2004, p.12). Logo, aos intelectuais e pesquisadores do Instituto, competia a responsabilidade de construir nossa história, por muito tempo obscura e dominada por cronistas estrangeiros.

Seis anos após a criação do IHGB foi realizado um concurso com o objetivo de premiar a melhor resposta para a pergunta: qual a melhor forma de escrever a história do Brasil? O vencedor foi o alemão Carl Von Martius, que defendeu a ideia de que nossa história deveria ressaltar as contribuições das três raças na nossa formação étnica, sendo o português europeu o protagonista na construção da nação. A gênese do Estado nacional ocorre com a vinda da Família Real para o Brasil e a transferência das instituições lusas.

A partir da proposta de Martius, a história do Brasil ganha contornos familiares característicos presentes nos livros didáticos de História, a exemplo da exaltação do descobrimento como feito heroico português que conquista o território e pacifica os indígenas. Abud destaca que “a linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor, aparentes na listagem premiada de Von Martius, foram apropriadas pelos organizadores/produtores da História como disciplina escolar” (ABUD, 2019 p. 31). Essas características colaboram para a uma visão da história oficial e objetiva, com pretensões de narrativa universal.

Da criação do Colégio Pedro II até as reformas do Governo Vargas, pouca coisa mudou no ensino de História do Brasil. Nesse intervalo de quase cem anos, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, foi uma das poucas que tiveram impacto relevante na educação brasileira. Promulgada pelo Decreto n.7247/1879, a reforma promoveu a liberdade do ensino superior. Os cursos superiores poderiam adotar liberdade de conteúdos e métodos de acordo com a realidade de cada instituição; além disso, o ingresso não exigiria a formação secundária, mas apenas o conhecimento necessário para realização de exames admissionais.

Com isso, as instituições se organizaram por matérias, de modo que o alunos pudessem escolher quais as que ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante o exame final.[...] O império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica essa que permaneceu durante a república e deixou vestígios até a atualidade, como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares (GHIRALDELI, 2015 p.36)

Alguns acontecimentos que marcaram o início do século XX, como a *Belle Époque* e o avanço da industrialização nos países da Europa e dos Estados Unidos, contribuíram para que o ideal de modernidade fosse disseminado no Brasil. Cidades foram reformadas e os princípios de industrialização começaram a aparecer no Sudeste. Em relação à educação, nosso maior problema era a enorme porcentagem de analfabetos: “em 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta” (GUIRALDELI JR, 2015, p. 40). Em resposta a essa situação, nasceu no Rio de Janeiro um movimento de jovens intelectuais, inspirados pelas ideias pedagógicas de John Dewey<sup>7</sup>, chamado Escola Nova, ou pedagogia escolanovista.

Defendendo um modelo pedagógico mais alinhado às necessidades práticas do mundo do trabalho, com maior participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, o movimento escolanovista se posicionava contrário ao modelo tradicional humanista do IHGB. Entre os integrantes desse movimento estavam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos (que mais tarde seria ministro do governo Vargas), Sampaio Dória, Carneiro Leão e Anísio Teixeira. Nos anos 1920 eles auxiliaram nos ciclos de reformas estaduais da educação, ganhando destaque nacional.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, o movimento dos renovadores da educação conquistou espaço entre os quadros ministeriais do governo. Francisco Campos foi escolhido para comandar o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado pelo Decreto nº 19.444 de 10 de dezembro de 1930. A preocupação com a educação fazia parte do programa de reconstrução nacional, apresentado pelo presidente em novembro de 1930. “O item três do programa falava especificamente sobre educação: difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta entre os Estados” (GUIRALDELI 2015, p. 48).

Alguns meses depois de sua posse, Francisco Campos elaborou uma série de decretos que ficam conhecidos como Reforma Francisco Campos. Entre os sete decretos

---

<sup>7</sup> O pensamento de Dewey, conhecido como instrumentalismo, parte do princípio de que a educação deve oferecer ideias que sirvam para resolução de problemas. Os estudantes são estimulados a pensar e por si mesmas e utilizar os conhecimentos de forma ativa e instrumental, além de estimular soluções coletivas e debates que promovam a construção do consenso. A escola, portanto, deveria ser uma comunidade em miniatura que simulasse problemas do dia-dia para que a criasse aprendesse a viver no mundo.



elaborados pelo ministro, destacamos o 19.890/31, que organizou o ensino secundário, e o Decreto 21.241, que consolida as regulamentações do decreto anterior.

O ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados: fundamental, com duração de 5 anos, e o complementar, com duração de dois anos e obrigatório para ingressar no ensino superior, cuja organização ficaria a cargo do Colégio Pedro II. A forma como seria conduzida a educação secundária fica evidente nos seguintes trechos do documento:

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e á qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colegio Pedro II”

Art. 76. Fica extinta a livre docencia no Collegio Pedro II, respeitados, os direitos dos actuaes docentes livres (BRASIL 1931).

O centralismo na condução da política educacional é explícita nesses dois artigos. Ao fiscalizar métodos, conteúdos e retirar a liberdade docente dos professores do colégio que seria referência para as demais escolas do Brasil, o governo revela o interesse na definição dos currículos e a centralização das políticas educacionais.

Esse discurso autoritário e centralizador já rondava o cenário nacional desde as primeiras décadas do século XX. Segundo Abud (1998):

Nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil. O liberalismo era apontado como uma ideia exótica, que refletia campanhas políticas europeias e norte-americanas e que, no Brasil, não significava nada além do caudilhismo local ou regional, sendo a política vista como um mecanismo alheio à sociedade e perturbador da ordem. A concepção de realidade e de sociedade, que se originava do nacionalismo e do antiliberalismo, levava à responsabilização do Estado pela formação da nacionalidade e pela direção do povo (ABUD, 1998, p. 104).

Partidário dessa visão antiliberal, o ministro Francisco Campos defendia controle do Estado sobre a educação com objetivo de promover a formação da identidade nacional. Caberia às elites intelectuais nacionais a condução da política educacional e a elaboração de projetos que favorecessem esse projeto.

Entre as disciplinas do ensino secundário, História da Civilização e Geografia aparecem como matérias obrigatórias da primeira a quinta série. Já no curso complementar, necessário para os alunos que desejavam ingressar no ensino superior, com duração de dois anos, a História da Civilização também aparece no currículo como matéria obrigatória.

De acordo com Fonseca (2017), as orientações do Ministério da Educação e Saúde Pública para o ensino de História no ensino secundário corroboravam a exaltação das biografias dos heróis nacionais atreladas aos grandes episódios, como o grito da Independência e o papel de Dom Pedro I como protagonista. Nelas, o uso de recursos visuais nas aulas de História foi ressaltado como artifício pedagógico capaz de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.

A unificação do sistema de avaliação, válido e padronizado a partir dos programas metodológicos criados pelo Ministério da Educação, serviu como instrumento de controle dos conteúdos e métodos utilizados pelos professores.

O Ministério da Educação, ao tornar-se o lugar da produção dos programas, teve de criar um rígido sistema de controle educacional para ter êxito na pretendida uniformização e homogeneização do ensino nacional. O ministro elaborou uma série de avaliações a serem aplicadas sistematicamente a fiscalizadas pelos inspetores de ensino federais (BITTENCOURT, 1990, p. 68).

A reforma Campos foi um importante marco para a educação, uma vez que: organizou o ensino básico, criando um currículo seriado, tornando obrigatória a frequência assim como a necessidade de sua conclusão para ingressar nos cursos superiores; centralizou os currículos, retirando as liberdades regionais e direcionou o ensino de acordo com os ditames do Estado. A proposta de inovação de métodos de ensino foi um dos destaques da reforma, que previa maior participação dos alunos nas aulas.

No entanto, a concretização do projeto reformador de Francisco Campos encontrou uma série de obstáculos. Bittencourt (1990) aponta alguns entraves, como o excesso de conteúdos de História que deveriam ser ensinados para as provas definidas pelo Ministério da Educação e o despreparo dos professores que muitas vezes não possuíam formação na área em que atuavam. Como resultado desses fatores, as inovações metodológicas não avançaram devido, em partes, à necessidade de memorização dos conteúdos voltados para a realização das provas: “os alunos continuavam sentados e enfileirados, cuidando de decorar a lição” (BITTENCOURT, 1990, p. 71).

Em relação à formação dos professores nos anos 1930, o relato de Lourenço Filho oferece um quadro desses profissionais que lecionavam no ensino secundário: “é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia... Recrutamento, quase sempre por seleção negativa” (BITTENCOURT, 1988, p. 72). O testemunho do intelectual carioca é coerente

em relação aos professores de História, uma vez que a primeira Faculdade de Filosofia de São Paulo só seria criada em 1934, e sua primeira turma, formada em 1936, só diplomou oito profissionais<sup>8</sup>.

Ao analisar os livros didáticos de história de maior tiragem nas décadas de 1920 e 1930, Bittencourt (1988) compara duas interpretações sobre ensino de história: as percepções de Jonathas Serrano e Rocha Pombo.

Com o título de “Epíteto da História Universal”, publicado em 1912, a obra de Jonathas Serrano trazia uma adaptação cristã ao modelo francês laico. Para a historiografia tradicional francesa, a nação é o motor da história; é por ela que o Estado dirige a sociedade a caminho do progresso das ciências e artes. Para Serrano, a mesma marcha explica a evolução da história, porém o agente condutor não seria o Estado, mas a religião cristã. O Estado nação seria um desdobramento da marcha divina e a “ação dos homens era, então, determinada pela vontade de um plano superior, e os desta meta era punido com guerras, passando a humanidade em seguida por um período de regeneração” (BITTENCOURT, 1990, p. 81).

Sob outro prisma, Rocha Pombo, intelectual carioca simpatizante de ideias anarquistas, em sua obra “Compêndios da História da América”, publicada em 1928, buscava conciliar nas grandes personalidades os caminhos para compreensão da história do Brasil e da América. Segundo o autor, “as grandes individualidades são sempre a síntese da sua época, na esfera em que se manifestam em torno delas gira a vida coletiva” (POMBO, apud, BITTENCOURT, 1988, p. 86). Rocha Pombo destoava da interpretação cristã de Serrano e se aproximava do modelo positivista francês que atribuiu aos grandes homens políticos o atributo de construírem a história como um espírito da uma época.

A extinção da História do Brasil como disciplina autônoma, incorporada como apêndice da História da Civilização pela reforma Francisco Campos, foi alvo de críticas por parte de professores e membros do IHGB e do próprio ministro da educação Gustavo Capanema a partir de 1934. Em meio à euforia nacionalista no Estado Novo (1937-1945), a anexação da História do Brasil à História da Civilização era vista por professores como um retrocesso na construção da identidade nacional. “Em 1934, Max Fleiuss, secretário-geral do IHGB, expôs em memorial as razões para a inclusão da História do Brasil no curso secundário, alegando que a exclusão poderia “originar um povo órfão de caráter”

---

<sup>8</sup> FERREIRA, Marieta Morais “O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil”, 2012.

(MOREIRA, 2017, p.18). A publicação de obras como “Raízes do Brasil” (1936) de Sérgio Buarque de Holanda, e “Casa Grande e Senzala” (1933), de Gilberto Freire, à época inovadoras na interpretação da sociedade brasileira e sua história, impulsionaram o foco sobre a história nacional e a sua difusão nas escolas.

Em 1936 o ministro Gustavo Capanema iniciou um inquérito nacional para elaboração de um Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 1934. O resultado foi uma proposta de ensino secundário que valorizasse a formação cultural das elites condutoras do país ao mesmo tempo em que criava o ensino profissionalizante para formação da mão de obra para indústria (SAVIANI, 2019, p.269).

Em 1942, já sob o regime autoritário do Estado Novo (1937-1945), Gustavo Capanema publica a Lei Orgânica do Ensino Secundário como parte da elaboração do Plano Nacional de Educação. Entre as finalidades do ensino secundário, vigorava: “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942). Na busca do espírito patriótico, a História do Brasil foi separada da História da Civilização, com carga horária e conteúdos próprios.

O ensino secundário foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, com duração de quatro anos, compreendia um único curso chamado ginásial, que teria a finalidade de formar o adolescente nos conhecimentos considerados fundamentais. Nele, a disciplina de História do Brasil era lecionada nos dois últimos anos. O segundo ciclo foi dividido em dois cursos, clássico e científico, ambos com duração de três anos, porém com objetivos diferentes. O clássico era voltado para a formação intelectual, com destaque para Filosofia e línguas antigas; já o científico, com ênfase em ciências naturais, atendia às necessidades da sociedade industrial e urbana em ascensão nos anos 1930. Tanto no curso clássico quanto no científico a História do Brasil era obrigatória na segunda e na terceira série (SAVIANI, 2019, p. 269).

O ensino de História teve lugar de destaque na reforma de 1942, cuja finalidade era estimular o espírito patriótico entre os jovens. Segundo Reznik (1998), a implementação da reforma Gustavo Capanema representou a consolidação da proposta que defendia a autonomia da disciplina de História do Brasil, em contraposição aos defensores da Escola Nova, que propunham a incorporação de História do Brasil à disciplina de História da Civilização.

A disciplina de História do Brasil manteve os objetivos já definidos pela reforma Francisco Campos de 1931, como exaltação dos grandes feitos e dos heróis da pátria;

culto aos símbolos nacionais como a bandeira, o hino e as tradições religiosas e culturais. Para Abud, o currículo de História do Brasil presente nos livros didáticos evidenciava:

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização (ABUD, 1998, p. 117).

A concepção de que a história do Brasil seria resultado da contribuição das três raças, cada uma com suas características afirmativas e heroicas, deveria orientar a prática dos professores na construção do sentimento patriótico dos alunos. Segundo Abud (1998), o indígena aparecia como figura romântica, pura, indomável frente às tentativas de escravização, visto como um personagem que desapareceu no passado colonial. O africano era retratado como mercadoria, como parte da economia colonial e imperial brasileira, porém sem contribuição para a formação cultural do país. Já o português teria sido o responsável por trazer a civilização ao Brasil, sendo o elemento central na configuração étnica nacional.

Entre eventos que levaram à conturbada saída de Vargas do poder em 1945, está a criação de uma Assembleia Constituinte que deveria abrir caminho para o retorno da democracia e apagar os traços autoritários da constituição de 1937. Na nova Carta Magna, constava a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como previsto no artigo 5, inciso XV, alínea d), “competete a união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946). Um ano depois da promulgação da Constituição, o ministro da Educação Clemente Mariani, membro da União Democrática Nacional, partido de oposição ao modelo varguista, formou uma comissão para elaboração de um projeto para a LDB.

A comissão foi composta por nomes como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, além de outros integrantes que em 1932 haviam escrito o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>9</sup>. A influência dos renovadores da educação ficou evidente no

---

<sup>9</sup> Publicado em 1932, período em o debate em torno do sentido da educação pública no Brasil, ganhou destaque devido à criação do Ministério da Educação de Saúde Pública o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia elementos inovadores para o ensino. Redigido por jovens intelectuais como Fernando Azevedo, Roquete Pinto, Anísio Teixeira, influenciados pela filosofia e pedagogia de John Dewey, o documento defendia uma concepção de escola única, integrada, laica, pública e voltada aos interesses da sociedade moderna. O grupo se intitulava renovador ao se oporem aos defensores da escola tradicional, voltada à formação erudita a fim de formar as elites governantes.

anteprojeto, como a descentralização do sistema de ensino, o caráter técnico-científico da educação tal como sua obrigatoriedade e gratuidade. O projeto foi apresentado ao Congresso em 1949 e arquivado devido à articulação do líder do governo na Câmara, o deputado Gustavo Capanema. Segundo Saviani (2019), a proposta da comissão era inspirada no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e possuía um caráter descentralizador, vista por Capanema como um ato político contra o legado de Vargas e que deveria ser rejeitado pelo governo e pelos demais deputados. O resultado foi o arquivamento do projeto que só seria retomado em 1957 (SAVIANI, 2019, p. 283).

A retomada da elaboração do projeto da LDB em 1957 foi permeada pelo debate entre defensores da escola pública e partidários da escola privada. Representantes da Igreja Católica e empresários argumentavam contra o ensino público, utilizando como bandeira de luta a o direito à liberdade das famílias na educação dos filhos. Segundo Saviani (2019), o conflito entre os dois grupos foi acirrado em novembro de 1956, quando o deputado Fonseca e Silva, padre e partidário do ensino privado, atacou Anísio Teixeira, então presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), acusando-o de comunista.

Como resposta a esse e outros ataques, em 1959 foi publicado o manifesto dos educadores mais uma vez convocados retomando as pautas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo, mas contava com a participação de intelectuais das mais variadas ideologias políticas, como Florestan Fernandes, Caio Prado Junior e Miguel Reale. O texto retomava os princípios do Manifesto de 1932, como a necessidade da escola pública para atender as necessidades econômicas e sociais do país; ademais, ressaltava a importância de uma educação liberal, democrática e universal pautada em princípios que valorizassem o desenvolvimento das “capacidades físicas, morais intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens” (SAVIANI, 2019, p. 295). O documento ataca veementemente o ensino privado, considerado uma forma de burlar a fiscalização do Estado e utilizar recursos públicos em estabelecimentos de ensino particulares. No entanto, o documento não reivindica o monopólio do Estado na educação, apenas não abre mão da educação pública em detrimento da privada.

Em 20 de novembro de 1961, a Lei 4.024 entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, depois de 16 anos de intensos debates entre partidários da educação pública e partidários da educação privada. A educação foi

dividida em dois níveis: Ensino Primário, com quatro séries anuais, e o Ensino Médio, dividido em dois ciclos; ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com duração de três anos. As disciplinas obrigatórias referentes ao ensino médio seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação, conforme consta no Art. 35: “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas obrigatórias e optativas”, Inciso 1:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Em 1962 o CFE publicou as orientações para a elaboração do quadro de disciplinas para as escolas de todo país. Entre as obrigatórias para o Ensino Médio, a História estava presente tanto no ensino ginásial quanto no colegial, ocupando seis séries no total. Segundo Fonseca (2001), “as orientações do Conselho Federal de Educação para o ensino de História recaiam sobre a História Geral e História do Brasil e ainda História da América, quando possível” (FONSECA, 2001, p. 50). Embora o CFE definisse o quadro de disciplinas, os programas de cada uma delas ficaram a cargo dos Estados.

De maneira geral, segundo Fonseca (2001), na disciplina de História Geral, o eurocentrismo foi o elemento central na construção dos currículos. A divisão da história baseada no modelo quadripartite francês (história antiga, medieval, moderna e contemporânea) seguia a clássica linha cronológica que privilegiava os acontecimentos centrados na Europa, tais como Grécia e Roma antiga, Europa medieval, formação das monarquias nacionais europeias e Revoluções (francesa e industrial) como criadoras do mundo contemporâneo. Em relação à História do Brasil, prevaleceu a narrativa cronológica dos grandes eventos políticos, como descobrimento, independência e proclamação da República, obras de grandes heróis da pátria.

No contexto de avanço da industrialização brasileira e do aumento da influência norte-americana no país, a educação passou a ser vista como formadora de mão de obra técnica para a indústria. Nesse sentido, a História e outras disciplinas das chamadas humanidades vão perdendo espaço para outras áreas do saber consideradas mais “úteis” pelo viés norte americano, como os Estudos Sociais. Essa mudança de sentido da educação, de acordo com Abud (2019), foi

produto da uma americanização do currículo promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar a mão de obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar (ABUD, 2019, p. 39).

Os efeitos dessa tecnização não demoraram a aparecer, a exemplo da redução de carga horária de História no Ensino Médio. Pela LDB 1961, entre as quatro séries do ensino ginasial, apenas três tinham aulas de História e Geografia, enquanto na reforma Capanema 1942 a História integrava todos os níveis de ensino médio. Essa situação foi mais marcante nos estados de São Paulo e Minas Gerais, onde História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais no ensino colegial.

A discussão em torno da aplicação de Estudos Sociais nos currículos escolares nacionais tem origens no Governo Vargas (1930-1945). Sob a influência de estudos norte-americanos, tal disciplina possuía por princípio “a integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar na inserção do aluno, da forma mais adequada possível a sua comunidade” (BITTENCOURT, 2018, p. 57). Tal objetivo se encaixava nas pretensões nacionalistas e conservadoras da política educacional do período Vargas, sobretudo na reforma Capanema. No entanto, a implementação desse campo de conhecimento como disciplina no currículo escolar só ocorreria na década de 1960.

Depois de ser implementada em colégios estaduais de São Paulo e Minas Gerais, Estudos Sociais torna-se disciplina obrigatória na Lei de Diretrizes e Bases n. 5.926/71, elaborada pelos militares. A partir dessa LDB, História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais no ciclo ginasial, que passava a se chamar primeiro grau. Essas e outras medidas tomadas pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho e pelo governo civil-militar, reduziram drasticamente a importância da História enquanto disciplina escolar.

Em adição à obrigatoriedade de Estudos Sociais no primeiro grau, os militares reduziram a exigência de formação profissional para os professores que lecionassem essa disciplina. Por meio do Decreto-lei n. 547, de 18 de julho de 1969, apenas alguns meses depois do Ato Institucional n. 5, foram criados os cursos superiores de licenciatura curta. Sob a justificativa de que era necessário acelerar a formação de profissionais para atender as demandas do mercado, os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais proliferaram em universidades públicas e privadas em todo país. De acordo com a Resolução n. 8, de 1972, do Conselho Federal de educação, as áreas contempladas pelo currículo de formação em Estudos Sociais eram: “História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Políticas, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Física e Pedagogia” (FONSECA, 2001, p. 27) Esses cursos reduziam a formação crítica e intelectual dos professores por não exigir uma formação especializada, centrada em uma



área; além disso, a redução do período de formação, de quatro anos para licenciatura plena e dois anos para licenciatura curta, somada à quantidade de áreas de conhecimento abordadas praticamente impossibilitava uma formação sólida.

Outra alteração da lei 5.692/71 foi o estabelecimento do ensino profissionalizante como objetivo principal do ensino secundário. Primeiramente, destacamos que os ciclos da educação básica passaram a ser definidos como primeiro grau, com duração de oito anos, em substituição ao antigo ginásial, com exigência de idade mínima de sete anos para ingressar na primeira série. O segundo ciclo, antigo colegial, passou a ser segundo grau com duração de três ou quatro anos, com ênfase na formação profissional. “Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de segundo grau deveria ser realizada pelas escolas, em cooperação com as empresas e tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional” (FONSECA, 2001, p.22). A racionalização técnica voltada ao atendimento exclusivo do mercado de trabalho, definida pela legislação educacional para educação básica, demonstra os interesses dos militares no esvaziamento das universidades e na exclusão das disciplinas críticas, como História, Geografia e Filosofia.

Em suma, as ciências humanas sofreram um duro golpe durante o regime militar a partir da redução de carga horária, da retirada de disciplinas de História e Geografia do primeiro grau, da desqualificação de professores, da perda de autonomia em sala de aula, entre outros prejuízos. O modelo tecnicista perdurou até meados dos anos 1980 quando a luta pela redemocratização do país mobilizou grupos da sociedade civil, entre eles os professores que buscavam reformar o ensino público.

No percurso da História enquanto disciplina escolar, da criação do Colégio Pedro II até a lei 5.692/71, podemos perceber que os sentidos a ela atribuídos variaram entre: formadora de consciência nacional, transmissora de conhecimentos humanísticos para formar uma elite distinta e apta a governar, guardiã do espírito cívico e patriótico e, por fim, disciplina subversiva que deveria ser retirada da grade curricular por não se enquadrar no ideal de formação técnica e conservadora que constituía o projeto dos militares para a educação.

Em relação ao currículo de História, prevaleceu o modelo tradicional francês para História Universal, caracterizado pela divisão quadripartite e pelo eurocentrismo. Para a História do Brasil, ora integrada à História Universal, ora autônoma, imperou o modelo

positivista clássico, baseado nos grandes feitos das elites políticas e na divisão entre Colônia, Império e República.

Sobre a política educacional durante o período mencionado, o Estado nunca renunciou o poder de ditar os rumos e os sentidos da educação, com exceção de um curto período entre 1950 e 1964 quando setores da sociedade civil debateram a formulação da LDB 4.024 de 1961. A permanência desse fator evidencia a importância que a educação representa para o Estado e, dentro dela, a História como formadora de almas.

Em termos de recomendações metodológicas, os currículos oficiais propostos pela legislação no período estudado alternaram entre duas propostas: o modelo tradicional, baseado na reprodução, repetição e memorização dos textos e das aulas dos professores, sempre ressaltando datas, biografias e a cronologia dos eventos; e a proposta dos renovadores da educação, que apostavam em metodologias que valorizassem maior participação dos alunos, além do uso de recursos visuais, com o cinema, para o ensino de História.

## **2. Didática e currículo de História na legislação educacional pós ditadura**

A década de 1980 foi marcada pelo desgaste do regime militar e pelos efeitos da crise do chamado milagre econômico dos anos 1970. Nesse contexto, os pilares de sustentação dos governos dos generais, a economia e a repressão, foram amplamente questionados por movimentos sociais, como as greves do ABC paulista e os comícios das Diretas Já, representando o desejo de uma parcela significativa da sociedade pela redemocratização.

No campo da educação básica, os militares deixaram um legado de precarização e analfabetismo, resultado de uma política de abandono de investimentos em gastos sociais. Na constituição de 1967, elaborada no governo do presidente Castelo Branco, o Estado deixou de vincular um valor fixo da receita anual para a educação, possibilitando alteração no percentual de investimentos dedicados a esse setor. Dessa forma, “a participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar de 5,5% até 1983” (FONSECA, 2001, p. 19). A redução de investimentos na educação produziu um duplo efeito: o aumento do setor privado e a queda na qualidade do ensino público.

Se por um lado os militares aumentaram o número de vagas para o ensino público, por outro houve o aumento da evasão escolar e do analfabetismo. Os resultados da

educação nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil foram divulgados por um relatório do Banco Mundial publicado pelo jornal Folha de São Paulo em abril de 1990. De acordo com o relatório, o número de vagas para o segundo grau da rede pública, entre 1970 a 1987, aumentou de 550 mil para 2,1 milhões. Entretanto, a evasão subiu de 4,48% para 24,19%. Já a taxa de “analfabetismo em 1989 era de 20,1% entre pessoas com mais de 7 anos, o que equivale a um total de vinte quatro milhões de pessoas analfabetas” (FONSECA, 2001, p.19).

Diante desse quadro, professores tanto da educação básica quanto do nível superior encabeçaram uma campanha pela reforma da educação que superasse o modelo tecnicista legitimado pela política educacional dos militares. A proposta de criar novos parâmetros para a educação teve forte influência do materialismo histórico dialético e da escola francesa.

A iniciativa de retomada da História no currículo escolar, assim como os debates em torno do seu sentido, ficou por conta das secretarias estaduais. Minas Gerais e São Paulo assumiram a frente desse debate e reformularam seus currículos ainda na década de 1980. Em geral, essas reformas estaduais “propunham um ensino de História voltado para análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História” (FONSECA, 2017, p. 64).

Segundo Fonseca (2017), o currículo de História implementado em Minas Gerais na década 1980 serviu de modelo e foi copiado por vários estados. O modelo tradicional foi substituído pela história econômica, influenciada pelo materialismo histórico. Na seleção de conteúdos, o clássico modelo francês quadripartite foi substituído pela divisão da história em modos de produção. A história seria explicada pelas lutas de classes e revoluções que marcariam a passagem de um modo de produção a outro. Conceitos como mais-valia, excedente econômico, revolução, dominantes e dominados passaram a ser comuns nos materiais didáticos de História.

Como resultado do contexto político de luta pela redemocratização política, o ensino de História buscou acompanhar a realidade social e política, propondo um modelo de ensino crítico e engajado, com forte influência do marxismo.

A concretização das lutas pela reforma da educação na década de 1980 avançou devido à promulgação da Constituição de 1988. Com forte participação popular na sua elaboração, a nova Carta Magna, no artigo 205, define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). A diferença em relação às outras

constituições é que a escola passa a ser o campo exclusivo da educação, sendo a família um complemento, uma incentivadora da educação. O ensino passa a ser direito de todos, obrigatório e gratuito, de modo que o Estado é o responsável por sua garantia. A Constituição ainda versava sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que deveria substituir a legislação educacional de 1971.

Sob esse viés, a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases foi resultado de uma mistura de propostas oriundas de entidades educacionais e do governo federal. De acordo com Saviani (2019), o projeto do senador e antropólogo Darcy Ribeiro predominou sobre o documento oficial. Para o deputado Florestam Fernandes, a hegemonia do projeto do senador foi um golpe contra a educação, que classificou o projeto de Ribeiro como traição aos princípios democráticos do movimento escolanovista do qual ambos fizeram parte.

O resultado da LDB 9394/96 representou alguns avanços em relação à legislação educacional de 1971. A concepção de educação foi ampliada, vista como processo que não se limita apenas à família e à escola, mas também pode ocorrer por meio de movimentos sociais e manifestações culturais. Se a compararmos com a Lei 5692/71, embora não haja uma definição específica sobre o que é educação, podemos perceber em vários trechos a formação para o trabalho, reforçando a concepção tecnicista e despolitizada do documento.

A organização do ensino básico foi novamente dividida em três ciclos: pré-escola, com duração de dois anos; ensino fundamental, com duração de oito anos; ensino médio, com duração de três anos. O acesso a todos os níveis da educação básica passa a ser direito público, acessível a todos e responsabilidade da União, dos estados e dos municípios, assim como lhes caberia a elaboração dos Planos Nacionais de Educação.

Em relação ao currículo, a LDB propõe no Art. 26, Das Disposições Gerais da educação básica, que os três níveis devem ter uma base nacional comum a todo o território nacional e que essa deve ser complementada de acordo com as especificidades regionais. Obrigatoriamente, o currículo deve abranger língua portuguesa e matemática, assim como conhecimentos do mundo físico e natural e conhecimentos sobre a realidade política e social do Brasil. Em relação ao último ponto, as disciplinas de História, Sociologia e Geografia seriam as responsáveis pela realização desse objetivo.

A História do Brasil aparece como disciplina obrigatória na educação básica na LDB, no Art. 26, Caput 4: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,

especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a LDB incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como história e culturas indígenas, nos currículos. Entretanto, não fica claro como será o direcionamento dessa abordagem, tampouco há referência à preparação dos professores para sua realização.

No que tange ao ensino médio, os objetivos destacados na LDB em vigência não diferem dos documentos anteriores, como: aprofundamento do ensino fundamental, formação para o trabalho, formação para cidadania, aprimoramento ético e formação intelectual autônoma e crítica, compreensão dos fundamentos científicos. Esses objetivos devem ser alcançados por meio de quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Embora a LDB 9394/96 não defina exatamente os conteúdos e métodos a serem trabalhados em sala de aula, destacamos a recomendação de exibição de filmes nacionais como atividade curricular complementar com carga horária de duas horas semanais, presente no art. 26, caput 8 (BRASIL, 1996). Aqui podemos perceber uma preocupação em adequar o ensino às novas realidades marcadas pelo incremento de novas tecnologias. Em um universo composto por imagens, o ensino por meio de filmes e outros recursos tecnológicos deve ser estimulado para melhor compreensão dos conteúdos pelos jovens.

Contudo, as dificuldades de caminhar por esse mundo digital que povoa o imaginário dos jovens se levantam como um desafio para docentes. Muitas vezes formados há muito tempo ou apegados a métodos tradicionais de ensino, os professores encontram dificuldades em lidar com novas tecnologias, ou mesmo se deparam com a falta de cursos de formação que os capacitem para isso.

A elaboração de conteúdos e métodos ficaria a cargo da formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação, como aparece no Art. 26, caput 10 da LDB. A elaboração da BNCC foi precedida pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, os quais propunham a formação de habilidades e competências que deveriam ser estimuladas a partir de uma metodologia específica para cada disciplina.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial organizaram a

Conferência Mundial sobre Educação. Entre seus objetivos, a universalização do acesso à educação fundamental foi um compromisso firmado entre os participantes, inclusive o Brasil.

Em conformidade com os compromissos internacionais e a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaboradas com a responsabilidade de oferecer igualdade e qualidade do ensino básico nacional, assim como criar um currículo válido para todo território. Entre 1990 a 1999, foram publicados os PCNs de toda educação básica, sendo o PCN do ensino médio o último a ser divulgado.

O processo de construção dos PCNs ocorreu por meio de consultas públicas que envolveram estados, municípios e professores da educação básica e superior, sob orientação do Ministério da Educação e da Fundação Carlos Chagas. Entretanto, a aparência democrática de construção do documento conflitou com a falta de tempo para que os professores analisassem com cuidado a proposta antes de sua publicação e a ausência de organizações civis, como a Associação Nacional de Profissionais de História (ANPUH). Mais uma vez, a centralização da tomada de decisões e o atendimento aos ditames internacionais foi a tônica da elaboração dos PCNs.

O PCN de História para o ensino médio foi dividido em quatro partes: Introdução; História no Ensino Médio; Perspectivas de Ação Pedagógica e Referências bibliográficas. Na primeira parte, os autores apresentam a justificativa da História na vida dos jovens do ensino médio. A partir de uma epígrafe de Marc Bloch, na qual o filho do historiador francês o questiona sobre por que estudar História, o documento inicia sua argumentação apresentando o contexto social, político e cultural dos jovens que vivem sob o bombardeio diário de informações e estímulos promovidos pelas tecnologias de informação e da comunicação. Devido ao excesso e à velocidade de informações, é necessário que a escola forneça condições para que os jovens possam aprender, contextualizar e problematizar essas informações a partir de conhecimentos prévios fornecidos pela educação. Esses jovens, ainda segundo o documento, vivem um presente contínuo, desconexo com os eventos vividos pelas gerações anteriores (BRASIL, 1999).

Nesse contexto, a História deve compor o quadro de disciplinas do ensino médio para oferecer aos estudantes instrumentos cognitivos que permitam a problematização dos fatos vivenciados e sua compreensão como parte de processos históricos que ligam passado, presente e futuro. Ao professor de História, cabe a tarefa de identificar as

necessidades de formação dos jovens e traçar estratégias que atendam as diferentes subjetividades.

Ademais, para discutir sobre o currículo de História no ensino médio, é preciso compreender o sentido da educação no contexto das reformas dos anos 1980, momento em que o país vivia a euforia da redemocratização. Os autores recorrem a dois documentos importantes produzidos pós regime-civil militar: a Constituição de 1988 e a LDB 9393/96, a fim de apresentar o sentido da educação na legislação. Em ambos os documentos, o ensino médio aparece como conclusão do ensino básico e voltado para a formação cidadã, para o ingresso no mundo do trabalho e para continuidade dos estudos em nível superior.

O PCN parece fazer uma síntese de objetivos enunciados em outros documentos referentes à educação em períodos anteriores, como a educação para o trabalho, a formação cidadã e a preparação para o ingresso nas universidades. Por outro lado, a ênfase em competência e habilidade, ao invés de conteúdos fixos e pré-determinados, direciona o processo de ensino-aprendizagem a partir da capacidade dos alunos em interpretar a realidade social e política utilizando o instrumental teórico das áreas de ciências humanas.

Uma das exigências do PCN foi a interdisciplinaridade como um dos princípios estruturadores dos currículos: “a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 19990).

Em contraposição a documentos anteriores, a preocupação com a didática de história ganha destaque. O ensino de História deve superar o modelo tradicional baseado na memorização dos nomes e das datas de personagens históricos. Em vez disso, o aluno deve ser estimulado a construir habilidades que lhe permitam constituir sentidos quanto à realidade social e política.

Por interdisciplinaridade e contextualização, o documento entende a necessidade despertar nos alunos o interesse pela pesquisa e pelo domínio da leitura de fontes diversas, como jornais, fotografias, textos, pinturas, entre outros, para melhor compreensão do seu contexto histórico. Para isso, é necessário partir de temas que estejam presentes no cotidiano dos jovens, de forma que eles possam utilizar sua realidade circunstancial para buscar caminhos que os conectem com diferentes temporalidades. Desse modo, aproximação entre ensino e pesquisa é essencial para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, uma vez que a leitura da realidade social e política passa pela

instrumentalidade que a História oferece na decifração de fontes históricas e seus possíveis sentidos.

A segunda parte do PCN, sob o título de História no Ensino Médio, inicia com a justificativa de que os conteúdos não serão determinados pelo documento devido à complexidade em atribuir o que é ou não relevante na história, uma vez que essa é resultado das múltiplas experiências humanas no tempo. Definir quais dessas experiências devem ou não ser abordadas depende de uma série de fatores como posições metodológicas e ideológicas. Assim, o documento faz a opção pela definição de conceitos básicos que orientem a abordagem dos conteúdos.

Esses conceitos básicos norteadores são História, processo histórico, tempo (temporalidade histórica), sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. Devido aos objetivos da pesquisa, não abordaremos todos as definições, apenas as de História, tempo e sujeito histórico.

A definição de História como campo de conhecimento que estuda as representações cognitivas que os sujeitos constroem em diferentes tempos e lugares permite diferentes possibilidades de interpretação dos processos históricos de acordo com visões de mundo dos historiadores. Dessa forma, a História não se apresenta aos alunos como portadora da verdade em relação aos acontecimentos, mas díspares narrativas que variam de acordo com as fontes e com o recorte metodológico. O documento salienta a importância de ensinar aos alunos esse olhar crítico sobre a disciplina, de questionar e buscar dessemelhantes interpretações do mesmo fato.

Nesse ponto, podemos perceber uma tentativa de ruptura com o modelo tradicional de ensino de História que predominou nas legislações educacionais anteriores. O uso da palavra “narrativa” e “versões” são significativos na definição da disciplina, uma vez que permite romper com a pretensão de verdade, mas sem perder o caráter científico. Diferentes metodologias e fontes são capazes de produzir narrativas distintas sobre o mesmo acontecimento, sem que necessariamente uma seja verdadeira e outra, falsa.

Outro destaque é o uso do conceito de representação. Embora não fique claro a partir de qual autor o conceito foi produzido, o termo remete ao pensamento de Roger Chartier<sup>10</sup>, segundo o qual representações sociais são formadas pelos sentidos que os

---

<sup>10</sup> Para Chartier, a história cultural busca compreender a forma como das diferentes sociedades em diferentes tempos e lugares constroem sua realidade social e a forma como ela é pensada. A partir de



indivíduos constroem sobre sua própria sociedade por meio de relações muitas vezes conflituosas. Não existe uma representação oficial; ela pode ser analisada a partir de diferentes grupos que se manifestam de maneira variada. Ao historiador, cabe analisar as fontes mais adequadas que garantam a decodificação dessas representações. Dessa forma, a História ganha contornos mais flexíveis se comparada ao modelo tradicional que limitava a história aos feitos das elites políticas.

Ainda sob essa perspectiva, o tempo e a história são inseparáveis, ou seja, os acontecimentos históricos só podem ser compreendidos quando interpretados dentro de um contexto social inserido numa determinada temporalidade. No entanto, o tempo cronológico, do relógio, dos calendários, embora essencial para organização da História, não deve ser visto como uma grandeza universal, pois, “sendo produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas” (BRASIL, 1999, p. 74). Logo, o tempo histórico extrapola o tempo cronológico, uma vez que os acontecimentos e as experiências vividas por diferentes sujeitos possuem durações distintas.

Por esse motivo, é essencial que os alunos compreendam que existem diferentes concepções de tempo e que as experiências vividas por sujeitos no passado não obedecem a uma cronologia racional; alguns eventos simplesmente não desaparecem da memória coletiva e influenciam a construção de práticas políticas, econômicas e culturais no presente. Convidar o aluno a desvendar essas experiências vividas por meio da pesquisa, da análise de fontes e da delimitação de métodos e objeto é essencial para a construção de práticas em sala de aula que valorizem o conhecimento, a curiosidade e o protagonismo do aluno. Estimular a pesquisa é manter a história viva, conectando diferentes temporalidades e sujeitos históricos.

A respeito desse último termo, a definição de sujeito histórico nos Parâmetros Curriculares é construída a partir da questão: qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como as identidades, individuais ou coletivas, são construídas? A resposta, pouco objetiva, vai no sentido de atribuir a todos os indivíduos o papel de sujeitos

---

classificações, divisões e delimitações sociais que orientam práticas os homens constroem suas representações sobre esse mundo, geralmente como disposições estáveis compartilhadas por grupos. Nas palavras do autor “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p.17). Dessa forma, as representações devem ser relacionadas sempre com as práticas dos grupos que as utilizam.

históricos, ou seja, a teia da história é resultado de múltiplas ações e relações que se integram de várias maneiras, formando os fatos e os acontecimentos históricos. Não apenas os grandes homens seriam os construtores da história, mas todos os indivíduos que compartilham a mesma época.

Assim sendo, a importância de trabalhar o conceito de sujeito histórico em sala de aula é essencial para a construção da consciência histórica nos alunos. Segundo Martins (2019), a consciência histórica “é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência” (MARTINS, 2019, p. 55). Enquanto processo, a consciência histórica exige aprendizado que ocorre por meio da interação com diversas instituições sociais, como família, trabalho e escola. O acervo cultural disponível que servirá de referencial para a construção da consciência é chamado de cultura histórica. Parte dos conteúdos que compõem a cultura histórica de uma sociedade forma os currículos de História a ser ensinados nas escolas.

A consciência histórica está diretamente relacionada às ações humanas em sociedade, uma vez que, ao agir, o sujeito reflete sobre os aprendizados passados para projetar ações futuras. Essa reflexão se dá “pela apropriação dos dados da história empírica em que se situa o agente, sobre a qual se debruça a reflexão, produzindo interpretação do meio histórico em que o agente se encontra, de que é tanto produto quanto produtor” (MARTINS, 2019, p. 55). O aprendizado da história é, portanto, essencial não só para as ações sociais conscientes e responsáveis dos sujeitos, mas para a formação das identidades individuais ou de grupo.

O ensino de História, dessarte, segundo o PCN, deve buscar despertar nos alunos o interesse pela pesquisa como forma de produzir o conhecimento histórico escolar, em que diferentes subjetividades presentes em sala de aula possam ter acesso ao acervo cultural e assim contribuir para a construção das identidades, sejam elas individuais ou coletivas. É de suma importância que aluno compreenda que ele é produto e produtor da história, que suas ações em sociedade são dotadas de temporalidade e que estão inseridas em uma complexa rede de significados os quais estão o tempo todo alterando, ressignificando, conservando ou rompendo com as estruturas sociais.

No texto intitulado “Questões metodológicas”, é apresentada uma visão de educação centrada na relação ensino/aprendizagem, na qual alunos e professores mantêm uma relação dialógica de troca de papéis. Dessa forma, o professor não se apresenta como

portador da verdade diante do aluno vazio de conhecimento, mas como mediador que ora aprende, ora ensina. O ensino de História deve, pois, relacionar os conteúdos estruturadores com metodologias que valorizem a experiências dos alunos por meio da concepção de ensino/aprendizagem.

Na sequência, é apresentado um quadro com conceitos estruturadores, habilidades para o trabalho com a História e propostas para condução de atividades didáticas. O primeiro tema estruturador trata da historicidade dos conceitos utilizados pela história e da importância de despertar nos alunos habilidades que colaborem para o pensamento autônomo. Dessa forma, termos como modo de produção, Idade Média e Revolução francesa não são grandezas exatas, mas construções dinâmicas que estão em constante reformulação de acordo com questionamentos produzidos por pesquisas que levam a novas descobertas. Devido à historicidade dos conceitos, a participação e a valorização dos conhecimentos prévios, mediada pelos professores, é essencial para tornar o ensino de história dinâmico e crítico.

O segundo conceito abordado é o de História. Nesse ponto, o documento salienta a importância do estímulo ao ensino por meio da pesquisa em história e seus procedimentos. Entre as habilidades para trabalhar história, destacamos:

1. Reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica.
2. Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.
3. Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc. (BRASIL, 1999, p.81).

Citada em várias partes do documento, as fontes históricas são reconhecidas como importante recurso para o ensino. De natureza variada e de tipos diferentes, as fontes são vestígios de acontecimentos que devem ser compreendidos dentro de uma temporalidade e utilizando métodos específicos. Embora o PCN ressalte a importância das fontes, não há indicações de métodos para a realização da análise dessas.

Outrossim, não há indicações de conteúdo a serem trabalhados nas disciplinas da educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas recomendações de como selecioná-los. A seleção deve ser feita tendo em vista a formação de competências e habilidades, e não como fim em si mesmos. “Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino/aprendizagem, devendo sua seleção e escolha estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico” (BRASIL, 1999, p. 86).

A seleção de conteúdo, desse modo, não deve seguir apenas a grandiosidade dos acontecimentos que marcaram a trajetória da uma sociedade ou de toda a humanidade, mas as interpretações que se fazem do passado a partir de questões do presente. Para François Dosse, “o objeto da história é, portanto, construção para sempre reaberta por sua escrita. A história é principalmente acontecimental enquanto inserção no presente que lhe confere uma atualidade sempre nova, por estar situada em uma configuração singular” (DOSSE, 2013, p. 135). Nesse sentido, os acontecimentos históricos que servirão como conteúdos a serem ensinados nas escolas estão em constante transformação devido às novas situações que se manifestam na dinâmica das sociedades, tornando extremamente complexa a tarefa de selecioná-los.

Entre os critérios que devem auxiliar professores e membros da comunidade escolar na seleção dos acontecimentos estão: aqueles que permaneceram na memória das sociedades e “deram origem a múltiplas interpretações, ainda hoje debatidas não só em estudos acadêmicos como também pelos diferentes grupos/instituições que compõe as sociedades” (BRASIL, 1999, p. 87).

Os indicativos desse tipo de acontecimento ocorrem no cotidiano em sala de aula quando determinados temas despertam mais interesse dos alunos do que outros. Compreender como se dá essa identificação dos alunos com determinados acontecimentos é um dos caminhos para a construção do conhecimento histórico escolar, no qual professores e alunos não se limitam a reproduzir conteúdo acadêmicos, agindo também como produtores de conteúdo.

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre acontecimentos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2019, p.53).

Tal concepção de ensino/aprendizagem possui relação com a forma como o currículo foi organizado; com seus conteúdos, seus métodos e seu sistema de avaliação. O documento deixa claro que as diferentes formas de organização do currículo de História possuem qualidade e limitações que devem ser analisadas e discutidas pelos professores de cada escola. Entre os modelos de currículo apresentados estão: o clássico padrão quadripartite francês, organizado a partir de uma ordem cronológica linear; a História integrada, na qual não há divisão entre história do Brasil e geral; História organizada a partir de eixos temáticos, a recomendada pelo PCN; História a partir de situações-

problema, em que a ordem cronológica é mantida e é consultada quando necessária para resolução de situações do cotidiano.

A opção pela História temática e pela organização curricular centrada em situações-problema fica evidente quando analisamos vários trechos do documento. Na parte intitulada “Cuidados especiais”, manifestam-se a opção do currículo e a concepção de ensino/aprendizagem:

[...] as propostas curriculares correntes, que concebem o currículo e a educação a partir de padrões-referenciais-perspectivas mais atualizadas, constroem a trama, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno. As atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo (BRASIL, 1999, p.90).

O uso do termo “atualizados” para se referir à História temática e à valorização dos conhecimentos prévios do aluno, elementos que devem compor o currículo, reforçam a opção por um modelo de ensino que não seja limitado à exposição factual e linear da história. O documento afirma que

A preocupação é com o modo de trabalhar historicamente os temas-assuntos-objetos em pauta, sejam eles organizados em eixos temáticos [...] ou por hierarquização de assuntos ou objetos construídos pela perspectiva do tempo cronológicos (BRASIL, 1999, p.90).

O documento parece conciliar duas concepções de conteúdos curriculares debatidas nos anos 1980. Segundo Bittencourt (2018), no contexto de redemocratização vários temas foram discutidos, entre eles a organização dos conteúdos curriculares. Duas correntes se destacavam: a dos defensores dos conteúdos tradicionais, que entendiam os conteúdos escolares como mecanismo necessário para ascensão social das classes populares; e a dos partidários da pedagogia freiriana, que propunham a seleção de conteúdos não limitada aos tradicionais acontecimentos e temas consagrados, mas que valorizasse assuntos que pudessem “proporcionar uma leitura de mundo social, econômico e cultural das camadas populares para que tais conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País” (BITTENCOURT, 2018, p.87).

Em relação ao PCN de História para o Ensino Médio, podemos concluir que há uma preocupação em reformular as propostas curriculares de acordo com as necessidades dos jovens inseridos no contexto de uma sociedade midiática, cuja problematização é dificultada pela velocidade e pela quantidade de informações. A História, por meio de conceitos básicos como temporalidade, sujeito histórico, memória, entre outros, tem por

finalidade fornecer aos alunos instrumentos cognitivos que auxiliem na leitura do cotidiano e dos problemas do tempo presente. Para realizar tal tarefa, as escolas e os professores têm liberdade para selecionar os conteúdos mais alinhados a suas realidades locais, porém sem perder a relação com contexto global. Os métodos de ensino devem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e incentivar a leitura de fontes históricas como instrumento de leitura do passado, além do estimular a pesquisa e o uso de diferentes linguagens (texto, imagem, músicas, jogos virtuais, entre outros).

Trata-se, assim, de uma proposta curricular que entende a escola não somente como espaço da transmissão de conteúdos e alfabetização para ascensão social das classes populares, mas como campo de vivência no qual diferentes formas de ver o mundo se fundem para produzir conhecimentos originais, e não unicamente cópias dos conteúdos acadêmicos.

Entretanto, a proposta de ensino de História temática dos PCNs não foi adiante. Para Abud, os currículos de História no Brasil permaneceram fiéis ao modelo conteudista, com exceção dos PCNs. Segundo Abud, essas permanências

podem ser apontadas mesmo nos documentos curriculares produzidos recentemente. Com exceção de um período de aproximadamente, uma pouco mais de uma década, assistiu-se à tendência de elaboração de currículos organizados a partir de História Temática e em alguns estados brasileiros foram elaboradas propostas com esse tipo de sistematização que, no entanto, não se mantiveram. Entre essas propostas podem ser incluídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que mesclavam ensino temático aos aspectos cronológicos da História ensinada (ABUD, 2017, p. 20).

Enquanto currículo oficial, a Base Nacional Comum Curricular será analisada em relação aos conteúdos e métodos relativos à disciplina de História para o ensino médio, comparando rupturas e continuidades em relação aos PCNs.

### **3. Base Nacional Comum Curricular: contexto de elaboração**

Conforme determinação da Lei de Diretrizes de Bases 9394/96, a formulação de uma base curricular nacional para criação de um currículo mínimo padronizado para todo território nacional seria uma de suas metas. Inicialmente, o formato adotado pelo Ministério da Educação para a formulação da BNCC contava com a participação de professores da rede básica. Os debates iniciados em 2015 foram organizados nos municípios que elegiam representantes para participar das assembleias estaduais as quais formulariam os apontamentos a serem enviados ao MEC. Intelectuais da academia e

representantes do poder público realizaram uma série de conferências e debates sobre o tema que mobilizaram, mais uma vez, diferentes perspectivas políticas educacionais.

Em meios aos eventos que se seguiram após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, como manifestações a favor do retorno do regime militar e da exclusão das disciplinas de humanas dos currículos escolares, surgiram propostas de reformulação do sistema de ensino alinhadas com ideologias conservadoras. Entre essas propostas, o movimento “Escola sem Partido”, encabeçado por empresários e políticos alinhados a uma perspectiva conservadora de educação, propunha o esvaziamento da criticidade e da pluralidade de ideias na sala de aula e a implementação de um currículo mínimo, apenas voltado à formação técnica para o mundo do trabalho.

Desse modo, as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia seriam esvaziadas de seus conteúdos para supostamente não entrar em conflito com a formação moral que a família ensina aos alunos. Para Bittencourt, “a educação ideal decorrente do Projeto é uma formação de crianças e jovens especializados em delação tal qual ocorreu nas escolas de regimes ditatoriais” (BITTENCOURT, 2018, p. 90).

Foi diante desse quadro político marcado pela retomada de uma memória específica sobre os acontecimentos de 1964 que a BNCC foi gestada. Embora o processo de formulação do documento tenha contado com a participação de professores da educação básica e superior, o resultado da primeira versão foi contestado pela Associação Nacional de História (Anpuh), que “alertava que a diversidade de perspectivas que caracterizam o ensino da História não era contemplada” (MARTINS, 2017, p.48).

A segunda versão foi alvo de denúncia feita pelos membros da comissão organizadora, de acordo com a qual o documento por eles entregue foi alterado pelo Ministério da Educação (MEC). A polêmica em torno dessa situação terminou com o desligamento da coordenadora da equipe de História da comissão, fato revelador do clima de tensão política em torno da BNCC. De acordo com Caimi (2016)

a segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, p.5).

O sentido inicial do documento, segundo o próprio Ministro da Educação em 2014, Renato Janine Ribeiro, seria criar um currículo atrelado ao direito constitucional à educação, incluindo a qualificação dos professores por meio de formação inicial e continuada e da produção de materiais educativos. Desse modo, a BNCC não se limitaria a um conjunto de conteúdos e métodos a serem aplicados nas escolas, mas seria também um conjunto de princípios norteadores das políticas educacionais.

Todavia, de acordo com Martins (2017), a versão final da BNCC não seguiu tal objetivo. Nas palavras da autora, “é perceptível que o processo transcorreu reforçando uma lógica que compreende a Base Curricular Nacional como uma forma de selecionar conteúdos e definir objetivos para eles, o que é uma visão no mínimo restrita de currículo” (MARTINS, 2017, p.50).

Diante dos embates que permearam a elaboração do documento, qual o sentido atribuído a História para o ensino médio? Em relação aos conteúdos e métodos, a BNCC representa inovações ou continuidades? A BNCC e o PCN de História apresentam a mesma tendência teórica em relação à História? Essas questões serão norteadoras para a análise que faremos da Base Nacional Comum Curricular a seguir.

#### **4. A História na BNCC: conteúdos e métodos**

A partir das questões apresentadas anteriormente, faremos uma análise da BNCC por meio do seguinte percurso: análise das competências gerais da educação básica presentes na BNCC, com o intuito de compreender qual a concepção de educação presente no documento; da História para o ensino fundamental e médio e seu sentido enquanto disciplina; e de quais as metodologias e os conteúdos recomendados pelo documento em relação à área de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, especificamente aquelas que se aproximam da disciplina de História. Por fim, faremos uma comparação entre o PCN de História e a BNCC no que se refere a disciplina, conteúdos e métodos.

Logo na introdução, a BNCC apresenta-se em conformidade com a LDB 9394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no sentido de promover uma educação democrática, de qualidade, fundamentada em aprendizagens essenciais para uma formação humana e ética que garanta a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Embora esses preceitos estejam presentes também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não há referências a eles na introdução da BNCC; algo que chama a atenção,



uma vez que os PCNs seriam os documentos balizadores para a elaboração da Base Nacional Curricular.

O texto apresenta dez competências consideradas essenciais para a formação dos alunos da educação básica e que serão norteadoras para todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). O termo competências é definido como:

mobilização de conhecimentos (conceitos de procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.10).

Podemos perceber uma aproximação com os PCNs em relação à concepção de educação enquanto formadora de um instrumental cognitivo essencial para que os alunos possam lidar com a realidade política, econômica, cultural e social do seu tempo. Dessa forma, a educação não se apresenta como transmissora de conteúdos consagrados que devem ser assimilados e acumulados de forma desconexa com a realidade do aluno.

Em síntese, as competências abordam a importância do uso de diferentes linguagens como forma de melhorar o entendimento mútuo; o incentivo ao conhecimento de métodos próprios da ciência como meio de estimular a curiosidade intelectual dos alunos; além da valorização da diversidade cultural e do exercício da empatia, como forma de contribuir para a formação cidadã baseada em princípios éticos, democráticos e inclusivos. Num primeiro momento, essas competências se mostram promissoras em relação ao ensino básico, uma vez que apresentam uma gama considerável de objetivos que contemplam possibilidades para todas as disciplinas, sobretudo para a História.

Essas competências têm por finalidade promover uma educação baseada na igualdade e na equidade de forma interdisciplinar e integral, e deverão ser os requisitos para elaboração dos conteúdos curriculares. Como recomendação seleção dos currículos, a BNCC afirma a necessidade de contextualizar os conteúdos de uma forma que seja significativa ao aluno; para isso, é preciso utilizar metodologias diversificadas para atender às diferentes demandas em sala de aula.

Na introdução, portanto, o texto da BNCC apresenta uma visão de educação que se assemelha aos PCNs em relação à centralidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração as necessidades de oferecer uma educação que seja capaz de instrumentalizar os jovens para a resolução de problemas relacionados ao cotidiano de uma sociedade globalizada. Entretanto, na BNCC não há uma preocupação marcante com a formação crítica do aluno. O termo consciência crítico

aparece apenas como uma das competências necessárias para compreensão da diversidade de saberes e vivências culturais. Não há uma preocupação, todavia, com ação do sujeito como agente de transformação social, mas considera-se uma formação baseada na conformidade em relação à realidade social. Em muitos trechos o termo “compreender” é mais recorrente do que “questionar”, um indicativo da tendência conformadora da BNCC.

Ao lançar luz sobre as tendências curriculares internacionais que dominam o cenário internacional pós-Guerra Fria, Bittencourt (2018) afirma que a lógica do lucro tomou conta das políticas educacionais a partir da década de 1990. Nos dizeres da autora, “à sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do Mercado que, aparentemente exige domínios mais amplos de conhecimento” (BITTENCOURT, 2018, p. 79). Obedecendo à lógica do trabalho flexível, as competências da BNCC parecem direcionar o aluno para viver em uma sociedade marcada pelas múltiplas tarefas, em que os conhecimentos práticos e instrumentalizados superam a reflexão crítica da realidade social e política.

Saindo da introdução, partimos para a análise da concepção de História no ensino fundamental, bem como de seus conteúdos e métodos.

A Identidade da História no ensino fundamental, de acordo com a BNCC, é definida a partir do seu principal objeto de estudo, os acontecimentos passados. Esse passado, preservado por meio de fontes diversas, que deve “impulsionar a dinâmica do ensino aprendizagem no Ensino Fundamental, é aquele que dialoga com o presente” (BRASIL 2018, p. 399). As diferentes hipóteses e perguntas que orientam a análise sobre o passado produzem múltiplas narrativas construídas a partir de visões de mundo distintas, muitas vezes em disputa.

Dessa forma, o sentido da história enquanto campo de pesquisa se assemelha às teorias da história mais recentes, que abandonam a pretensão de verdade dos fatos e atribuem à função do historiador a construção de narrativas. Segundo Jenkins (2001), no advento de novos personagens políticos que se manifestam por meio dos insurgentes movimentos sociais (grupos étnicos, feministas, movimento negro, movimento LGBT), a pretensão da história em ser a portadora da verdade em relação aos acontecimentos passados perdeu força, uma vez que muitas versões diferentes sobre o mesmo acontecimento foram apresentadas por esses movimentos. A partir dessas mudanças, a

história passa a ser vista como um discurso que se apropria de uma parte do passado para produzir sobre ele um sentido que é próprio do presente.

Entre os objetivos da História estão: a autonomia de pensamento e compreensão das diferentes experiências humanas no tempo e no espaço a fim de estimular a reflexão crítica e a formação para a cidadania. Espera-se, dessa forma, que o aluno construa sua própria interpretação sobre o passado, voltada para a tolerância em relação às diferenças culturais.

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2018, p. 403).

A definição da BNCC está alinhada com a ideia de conformação do sujeito em relação ao meio social, político e cultural. Mais uma vez, o documento não ultrapassa os limites da compreensão e da aceitação das diferenças; tampouco há estímulo para a problematização das contradições históricas que produziram essas diferenças, como a escravidão de africanos, o genocídio de indígenas, a concentração fundiária, entre outros eventos.

Quando o texto utiliza o termo transformação o faz de forma individual, como se a História fosse apenas um conjunto de conteúdos que possibilitam ao sujeito compreender a si mesmo e alterar suas posturas e opiniões pessoais.

As disputas e conflitos culturais, políticos e econômicos presentes nas sociedades contemporâneas e que produzem diferentes versões sobre o passado não aparecem de forma contundente no documento. A abordagem sobre o tema consiste em um parágrafo de apenas cinco linhas que termina afirmando que as disputas por produções de sentidos na História “suscita outras questões e discussões” (BRASIL, 2018, p. 399). Essas discussões não são retomadas em outras partes do documento, o que revela o desinteresse da BNCC em adentrar em discussões mais aprofundadas sobre o uso político da História na escola.

Os métodos de ensino e a visão da História como disciplina apresentam algumas mudanças da BNCC em relação aos documentos anteriores. As fontes históricas são apresentadas como vestígios diversificados que carregam experiências humanas do passado e que podem servir como “laboratório da memória”. Seus usos em sala de aula

devem ser estimulados para melhor compreensão do passado e para a construção de saberes próprios do ambiente escolar. “A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção de conhecimento histórico em âmbito escolar” (BRASIL, 2018, p. 400).

Sob essa ótica, o ensino de História deixa de ser visto como simples reprodução de conteúdos acadêmicos consagrados e assume sua identidade enquanto campo produtor de conhecimentos. De acordo com Bittentcourt (2018), o conhecimento histórico escolar envolve uma série de componentes distintos do campo acadêmico, sendo eles: o professor, os alunos e o currículo. Nessa relação, o professor assume papel de destaque, pois é por ele que diferentes métodos são mobilizados para que os conteúdos curriculares sejam ensinados de acordo com múltiplas visões de mundo que configuram os conhecimentos prévios dos alunos. Nessa relação, novas formas de interpretação do passado, assim como novos conteúdos e métodos surgem, criando um campo de conhecimento que, embora tenha relações com o campo acadêmico, não é uma simples cópia.

A BNCC inova por esboçar um método de leitura de fontes organizado a partir de questões que os professores e os alunos devem fazer ao objeto, como: se é uma fonte material ou imaterial, quem é o autor, ele se enquadra em qual temporalidade, qual objetivo do autor ao produzi-lo, para qual público foi direcionado. Mesmo que não haja um aprofundamento do tema, há uma preocupação em estabelecer um certo rigor no uso de fontes em sala de aula. Essas devem ser tratadas como indícios do passado que revelam elementos do cotidiano e permitem a compreensão, mesmo que parcial, de outras temporalidades, por isso devem ser investigadas com cuidado, evitando anacronismo e análises superficiais.

Nessa sequência, os conteúdos são apresentados como unidades temáticas com objetos determinados de conhecimento e um conjunto de habilidades. Tomemos como exemplo os conteúdos do oitavo ano: a unidade temática intitulada “O Brasil no século XIX” vem acompanhada dos objetivos de conhecimento como “O Primeiro Reinado”, “O Período Regencial”, “O Segundo Reinado”. Entre as habilidades sugeridas estão: “Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o primeiro e segundo reinado” (BRASIL, 2018, p. 431).

O que podemos perceber nessa forma de organização dos conteúdos curriculares é que a BNCC não rompe com a história cronológica, factual e linear, influenciada pelo modelo quadripartite francês. A proposta do PCNs por uma história temática que valorize o tempo histórico foi abandonada pela BNCC; no seu lugar foi instituída a opção pelo retorno dos modelos de currículo das reformas de 1930 e 1970, na qual a história privilegia os feitos das elites políticas e da ordem linear dos fatos.

Obedecendo a essa lógica dos acontecimentos, o Governo Vargas (1930-1945) aparece no nono ano do fundamental inserido na Unidade Temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, sendo os objetos de conhecimentos: “O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação espacial; O trabalhismo e seu protagonismo político” (BRASIL, 2018, p. 430). Entre a habilidades propostas, destacamos:

(EF09HI04) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2018, p. 431).

O período Vargas (1930-1945) é abordado, portanto, a partir das temáticas do trabalhismo, da urbanização e das conquistas de direitos. Dessa maneira, os principais acontecimentos devem ser explicados relacionando-os a essas temáticas norteadoras. Associado ao procedimento número dois, que estimula a utilização de documentos em sala de aula, é possível trabalhar essas temáticas utilizando charges como indício para compreensão dos acontecimentos históricos desse período.

A última fase da educação básica, o ensino médio, é apresentada pela BNCC como etapa que ainda enfrenta duas dificuldades no Brasil: o acesso universal e o alto índice de evasão. Para combater essas dificuldades, é preciso criar condições de acesso e garantir que a escola atenda às necessidades dos estudantes, a suas demandas e aspirações, a fim de evitar a evasão.

O público-alvo do ensino médio, os jovens, não são caracterizados pela BNCC sob a justificativa de que existem muitas juventudes e enquadrá-las em uma definição seria excluir a pluralidade de ideias e comportamentos. A educação deve oferecer condições para que as diferentes aspirações dos jovens sejam atendidas, respeitando a pluralidade, desenvolvendo a cidadania e preparando para os desafios que o mundo do

trabalho apresenta. As finalidades específicas do ensino médio são retomadas da LBD 9394/96, tais como: o aprofundamento dos conteúdos do ensino fundamental; a formação para o trabalho e exercício da cidadania; a formação humana, ética e crítica e a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Para a realização desses objetivos, a BNCC estabelece uma série de critérios que as escolas devem atender com o intuito de acolher os jovens e suas necessidades. É função da escola, pois, contextualizar os conteúdos, valorizar o protagonismo dos alunos, favorecer a construção das identidades, estimular conhecimentos científicos, promover a atitude empreendedora, estimular a tolerância com as diferenças étnico-raciais, combater estereótipos e discriminação, valorizar a participação política e conhecer as diferentes linguagens científicas.

No que tange à formação humana, a consciência crítica em relação à sociedade e suas contradições é substituída por expressões como compreender as diferenças, favorecer o convívio e construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade e na justiça. Entendemos, assim, a necessidade de formar indivíduos que valorizem o diálogo, combatam os preconceitos e estereótipos e exercitem a tolerância com o outro, essencial para a vida em sociedade. Entretanto, é preciso problematizar essas diferenças, conhecer suas raízes e as contradições que as produziram dentro de contextos históricos específicos. Para isso, a História e as outras disciplinas das chamadas humanidades são indispensáveis.

Ao analisar os objetivos da História na BNCC para o ensino fundamental, Guimarães (2018) aponta que “mesmo abordando a necessidade de problematizar a ideia do “Outro” o texto é tímido em relação à questão das diferenças. Prevalece a perspectiva da diversidade” (Guimarães, 2018, p. 1022). Segundo a autora, o documento naturaliza essas diferenças como se fossem dados da realidade sem origens históricas. É preciso compreender que as identidades são construções que se dão no tempo e no espaço a partir de relações de conflito, poder e dominação; elas não são naturais, mas construções sociais.

Em termos de currículo, a BNCC para o ensino médio não define conteúdos e métodos de forma direta como no ensino fundamental. Os conteúdos foram divididos em seis áreas básicas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; formação técnica e profissional; itinerários formativos complementares. A justificativa para a escolha desse formato é a flexibilidade de organização para o atendimento das

especificidades de cada contexto social, espacial, cultural e político que marcam a realidade brasileira.

Como não há separação entre as disciplinas, as áreas de conhecimentos são definidas partindo de competências específicas da área que, por sua vez, se dividem em um conjunto de habilidades para cada competência. Para a área de Ciências Humanas, as competências estão ligadas à leitura crítica da realidade social, histórica, econômica, política e cultural dos jovens e devem ser balizadoras da formulação dos currículos e métodos de ensino.

Ademais, a História é apresentada como integrada às outras disciplinas da área, Sociologia, Filosofia e Geografia, não possuindo assim uma definição clara dos seus objetivos. No entanto, é possível destacar alguns trechos da BNCC que se aproximam dos métodos de análise característicos da História.

A BNCC chama atenção para a necessidade de compreender conceitos como tempo e espaço. O tempo assume diferentes significados, não existindo assim um único sentido, de modo que os acontecimentos históricos não são objetivos, mas resultado de diferentes narrativas sobre eles. Já o espaço deve ser entendido não só no seu sentido cartográfico, mas também como lugar de relações sociais de produção e consumo, de dimensões simbólicas e históricas compartilhadas de forma diferente nas mais diversas sociedades.

Em continuidade, o protagonismo juvenil é definido pelo documento como a capacidade do jovem de levantar hipóteses sobre o passado a partir da análise de fontes de naturezas diversas. As competências indicadas pela BNCC reafirmam essa metodologia ao propor o estímulo à análise de processos culturais, políticos, econômicos e sociais em diferentes tempos, utilizando procedimentos científicos em sala de aula que contribuam para a formação crítica dos jovens e sua tomada de posição frente aos acontecimentos do passado, do presente e do futuro.

Essa competência deve promover um conjunto de habilidades que favoreçam a investigação por meio de metodologias científicas. Entre essas habilidades, destacamos a análise de fontes variadas que representam narrativas sobre eventos históricos; a análise de vestígios materiais e imateriais de culturas diferentes para compreender suas práticas culturais e identitárias; a utilização de diferentes linguagens (cartográfica, gráfica e iconográfica) de forma crítica e reflexiva para produzir conhecimento e valorizar o protagonismo e a autonomia do aluno.

Em relação à legislação educacional referentes ao Estado de Mato Grosso, em 2012 a Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) publicou e distribuiu para os professores da rede pública estadual as Orientações Curriculares da Educação Básica. O documento abrange orientações para os ensinos fundamental e médio para diversas modalidades de ensino: educação no campo, indígenas, especial, de jovens e adultos (EJA) e quilombola; e para as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

Ao analisar o livro de Ciências Humanas, Oliveira (2014) avalia a proposta apresentada pelas Orientações em relação à história ensinada nas escolas da rede pública estadual. Os princípios norteadores para o ensino médio e fundamental são: interdisciplinaridade; concepção pedagógica voltada para a formação intelectual e influência teórica do materialismo histórico dialético, sobretudo na relação entre escola e comunidade no processo de transformação social.

Em relação às sugestões e orientações de práticas pedagógicas para o ensino de história para os primeiros ciclos do ensino fundamental – primeiro ciclo compreendendo alunos entre 6 e 8 anos e o segundo ciclo 8 a 11 anos – não há qualquer indicação de leitura a respeito de metodologias. Nas palavras do autor:

Embora haja eixos articuladores como “identidade”, “cultura e sociedade”, “temporalidade” que são categorias da história, e que nas orientações têm como proposta desenvolver capacidade que estimulem o desenvolvimento de conceitos de identidade e de grupo social, diferença socioculturais e religiosas, sujeito e pertencimento histórico e sociocultural, manifestações culturais, noções de ética e cidadania, organização política da sociedade, compreensão do tempo como construção individual e coletiva e sociocultural, estabelecer relações culturais e registrar acontecimentos (OLIVEIRA, 2014, p. 92).

O autor completa seu argumento dizendo que não há estímulo para compreensão desses conceitos devido à falta de referências de leitura. O professor não possui amparo teórico para se qualificar e melhorar sua compreensão dos conceitos próprios da história. Além disso, a ausência de orientações quanto ao emprego de metodologias de ensino de história, como o uso de fontes históricas ou recursos audiovisuais, tampouco são contempladas.

As orientações para o ensino médio, inspiradas nos PCNs, definem os objetivos da História enquanto colaboradora na formação da identidade e no exercício da cidadania. A educação deve estar centrada na figura do aluno e nas suas necessidades, e não nos



conteúdos a serem ensinados. Cabe ao professor, então, elaborar os métodos de ensino que aproximem a realidade dos alunos aos conteúdos estudados de forma significativa.

São três os caminhos metodológicos que o documento sugere para realização do ensino-aprendizagem em história: “1. Do local para o global, 2. Do senso comum ao conhecimento elaborado, 3. Professores e estudantes como pesquisadores” (OLIVEIRA, 2014, p. 96). A terceira proposta abre espaço para a pesquisa em história em sala de aula e para o uso de fontes com esta finalidade: “A pesquisa possibilita ao estudante pensar sua realidade e produzir texto próprio referenciando cientificamente sobre o problema a ser investigado” (OLIVEIRA, 2014, p. 96).

Em 2018, foi publicado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT) o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso. Com o objetivo de alinhar o currículo da educação básica no Estado com as orientações da BNCC, o documento versa sobre os princípios norteadores do ensino fundamental, as modalidades de educação em Mato Grosso e a formação continuada dos professores. Ao analisarmos o documento, enfatizamos as propostas metodológicas destinadas ao ensino básico, tais como as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em consonância com a BNCC.

Na sessão Princípios Norteadores para Ação Didática, destacamos planejamento, intervenção pedagógica, aprendizagem ativa e metodologias ativas, em consonância com as tecnologias digitais, para a promoção de uma aprendizagem significativa.

O planejamento de ensino é definido como o processo de preparação de aulas que leve em consideração a análise do contexto social em que estudantes e professores estão inseridos; esse processo deve ser orientado para uma finalidade específica que esteja em conformidade com a realidade sociocultural junto à elaboração de um plano de ação que estimule o pensamento crítico e proponha caminhos para a transformação da realidade (MATO GROSSO, 2018, p. 24).

Entre os nove objetivos do planejamento, três deles apresentam influência do materialismo histórico, como: despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade; combater a alienação; ser um instrumento de transformação da realidade (MATO GROSSO, 2018, p. 25). Essa concepção filosófica e política da educação, voltada para ação transformadora da realidade, destoa da proposta mercadológica da BNCC. Em nenhum dos objetivos do planejamento foram encontrados termos e conceitos que atribuíssem à educação a responsabilidade de preparar para o mundo do trabalho. O

estímulo ao pensamento crítico predomina em relação os objetivos do planejamento, que deve estimular o debate, a curiosidade, a criatividade e criticidade do aluno para uma aprendizagem significativa: “Nessa perspectiva, o papel dos professores na aprendizagem é de mediador, estimulador de ideias de conexões para a promoção de uma aprendizagem ativa” (MATO GROSSO, 2018, p. 25). O documento estimula ainda o aprendizado em grupo, que busque a solução de problemas de forma coletiva e cooperada, a fim de estimular a compreensão e a tolerância em relação às diferenças e o diálogo como forma de resolução de conflitos.

Em adição a isso, o conceito de intervenção pedagógica apresentado pelo documento consiste na interferência do professor por meio de métodos, estratégias de ensino e recursos técnicos para produzir uma melhoria consciente do processo de ensino-aprendizagem. A intervenção pedagógica se dá em três momentos distintos: no planejamento, no desenvolvimento da aula e na avaliação. Essas etapas devem orientar a compreensão do que os alunos aprenderam, por que aprenderam, o que falta aprender, e por que falta aprender. Partindo dessas questões, o professor pode desenvolver sempre novas formas de intervenção pedagógica em um processo dialético envolvendo currículo, método e prática em sala de aula.

Inspirado na BNCC, o Documento de Orientação Curricular de Mato Grosso define aprendizagem ativa como um processo de ensino-aprendizagem centrado na figura do sujeito que atua na construção do conhecimento de forma ativa e consciente.

A aprendizagem ativa não pode ser entendida com uma assimilação automática de objetos de conhecimento. Ela, enquanto princípio, supõe um sujeito que, ao aprender, contextualiza, aplica e ressignifica o conhecimento aprendido, tornando-se protagonista da sua aprendizagem (MATO GROSSO, 2018, p. 35).

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é preciso que professores e alunos assumam uma postura de diálogo na qual ambos participem na análise e na ressignificação dos conhecimentos. Desse modo, é essencial que o professor recorra no seu planejamento a métodos que estimulem a participação e o interesse dos alunos, como no estímulo à pesquisa e na análise de documentos a partir de situações-problema.

Ao problematizar uma situação, o professor convida os alunos a analisarem a realidade e buscarem elementos que favoreçam sua compreensão e a resolução do problema apresentado. Sendo assim, o incentivo à pesquisa em história é um dos possíveis caminhos para a construção da aprendizagem ativa.

De acordo com Aróstegui (2006), a pesquisa em história opera a partir de dois procedimentos: o assunto a ser pesquisado e as fontes de informação disponíveis para a realização da investigação. O tipo de tema define as fontes que devem ser buscadas. Essas são indispensáveis para a produção de conhecimento em história, uma vez que elas deixam pistas que legitimam hipóteses e teses. Nas palavras de Aróstegui:

Fonte histórica seria, em princípio, todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social (ARIÓSTEGUI, 2006, p. 491).

O uso de fontes em sala de aula, de acordo com Alberti (2019), desde que siga procedimentos rigorosos de análise, é tão valioso para o professor de História quanto o laboratório para o professor de Química. Primeiramente, porque as fontes “permitem ampliar os conhecimentos sobre o passado [...] e possibilitam que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico” (ALBERTI, 2019, p. 107). Entretanto, o trabalho com fontes nas aulas de história deve ir além da simples ilustração e do auxílio de outros textos ou questões. É preciso que a fonte se torne o centro da aula; ela deve ser investigada, questionada; deve despertar o interesse do aluno e colocá-lo na posição de investigador que relaciona pistas para solução de enigmas.

De acordo com Alberti (2019), toda fonte, antes de mais nada, precisa ser identificada. É necessário saber quem a produziu, quando a produziu, por que a produziu, para quem a produziu, como e por que foi preservado e por quem foi preservado. Uma vez respondidas essas questões, outras três perguntas são essenciais: o que a fonte documenta? O que podemos encontrar dela? O que ela não documenta? (ALBERTI, 2019, p. 110). Além disso, a fonte é sempre analisada utilizando outros conhecimentos, o que exige que o professor e os alunos estejam cientes do contexto de sua produção.

Se o professor tiver claro que não podemos nos aproximar de um documento sem nos perguntar sobre a intencionalidade de sua produção, de sua preservação e de sua possível difusão, ele saberá “contagiar” seus alunos com a necessidade dessas perguntas, sem precisar tratar do conceito de documento/monumento (ALBERTI, 2019, p. 109).

Esses procedimentos para análise devem ser respeitados para que o estudo de fontes não se transforme em atividade lúdica, superficial, como uma forma de “matar” o tempo em sala de aula. Por outro lado, não se deve esperar que o aluno do ensino médio tenha o mesmo interesse de um pesquisador do campo da história. Para Bittencourt (2018), é preciso ter clareza que o ensino de História não tem a pretensão de formar

historiadores, mas “propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2018, p.265).

Há uma série de diferenças entre o uso de fontes para o historiador e para o professor de História. Para o primeiro, a fonte é a matéria prima que será utilizada para a confecção de um texto historiográfico; além disso, o historiador possui o conhecimento histórico sobre o contexto em que a fonte está inserida. No caso do professor, sua intenção não é produzir um texto, tampouco fazer os alunos dominarem o conhecimento histórico sobre o contexto da fonte. Portanto, é preciso pensar a fonte como instrumento para ensinar história, e não para comprovar fatos já conhecidos.

Nessa lógica, há diferentes maneiras de utilizar as fontes no ensino de História. Primeiro, elas devem ser exploradas como representações de acontecimentos, como fotografias, pinturas e documentos que colaboram com outros textos para melhor compreensão dos alunos em relação ao tema abordado. Segundo, elas podem ser tratadas como fonte de informação sobre um tema ou um personagem ou, ainda, servir como situação-problema que estimule o aluno a investigar o acontecimento a partir dessa fonte.

Entre esses procedimentos apresentados por Bittencourt, a utilização de fontes como situação-problema se aproxima dos objetivos apresentados pela BNCC para o ensino médio, mais especificamente da competência número um, segundo a qual o aluno deve ser estimulado a investigar as fontes a partir de metodologias científicas. O exercício da análise de vestígios do passado em sala de aula contribui para reflexão crítica do estudante em relação aos acontecimentos históricos, atribui a ele o protagonismo como investigador dos rastros e indícios que o objeto deixou ao longo da sua trajetória e promove o contato com métodos próprios da história.

Bittencourt (2018) ressalta que é preciso adequar as fontes às necessidades dos alunos e, para isso, recomenda cuidado na sua seleção: elas devem ser atrativas, não muito extensas nem complexas demais para que possam ser estudadas no tempo de uma aula; também a linguagem deve ser acessível ao público alvo, de forma que o aluno possa compreender seu sentido e sua forma. É fundamental, sobretudo, um método de análise que esteja de acordo com o tipo de fonte selecionada.

Bittencourt nos oferece um dos possíveis métodos para análise geral de fontes históricas, que consiste em seis etapas: a identificação do objeto (materiais, visuais ou audiovisuais) e suas características gerais; a mobilização de conhecimentos teóricos e empíricos para inquirir o objeto e atribuir-lhe sentido; a descrição das suas características

mais gerais e a extração das informações que o objeto contém; a explicação do objeto a partir dos conhecimentos teóricos anteriores; a contextualização do objeto dentro de sua temporalidade, relacionado com seu autor e evitando anacronismos. O objetivo final é conhecer os limites e as possibilidades da fonte, de modo a saber até onde ela pode revelar os sentidos que lhe foram atribuídos no seu tempo (BITTENCOURT, 2018, p. 270).

Dessa forma, concluímos que os conteúdos e métodos do ensino de História no Brasil passaram por rupturas e continuidades. Embora esses métodos tenham variado desde o século XIX até hoje, passando por modelos tradicionais baseados na repetição e na memorização de datas e personagens históricos, e pela proposta dos movimentos escolanovista, que propunha o uso de imagens e filmes, a organização dos conteúdos permanecem atrelados ao modelo quadripartite francês. Mesmo os documentos recentes como a BNCC seguem apostando na cronologia dos fatos que marcaram a construção da civilização ocidental a partir da referência europeia.

Nossa proposta consiste na elaboração de um método de análise para trabalhar com fontes históricas iconográficas em sala de aula os principais acontecimentos do Governo Vargas (1930-1945), a fim de estimular a pesquisa em história e o conhecimento histórico escolar. Por meio de uma metodologia específica de análise de imagens, propomos a criação um *e-book* que oriente professores na utilização de charges como objeto central da aula de história no ensino médio, na qual os alunos, sob a orientação do professor, tomam a charge como enigma a ser decifrado e explorado como pista que leva ao conhecimento sobre o contexto político, social e cultural no qual a fonte foi produzida.

## Capítulo II

### **A IMPRENSA COMO FONTE HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DAS REVISTAS ILUSTRADAS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX**

No capítulo anterior vimos que o ensino de História no Brasil alternou diferentes concepções de currículo e método, ora valorizando o ensino humanístico para formação das elites nacionais, ora buscando o esvaziamento das ciências humanas em nome do ensino técnico para formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com a publicação da BNCC chegamos ao momento mais recente dessa trajetória, e podemos perceber que o documento dedica maior atenção em como ensinar História do que com o que ensinar. Dessa forma, ensinar História por meio de fontes, com o objetivo de incentivar a pesquisa e aproximar os alunos das técnicas e métodos próprios da investigação científica, mostra-se um desafio para os professores da educação básica nesse início de século.

Neste capítulo, analisaremos a imprensa e suas especificidades enquanto fonte histórica a partir das contribuições teóricas de Tania Regina de Luca e Júlio Aróstegui. Primeiramente, apresentaremos um histórico de como e quando a imprensa passa a ser reconhecida como fonte de análise para os historiadores. Em segundo lugar, o que são fontes históricas e qual a singularidade da imprensa enquanto fonte. Em terceiro, uma compreensão sobre o gênero revista ilustrada e seu lugar na imprensa brasileira na primeira metade do século XX. Por fim, buscaremos compreender o espaço político ocupado pela imprensa durante os governos de Getúlio Vargas (1930-1945), mais especificamente o lugar da revista ilustrada *Careta*.

Desde a sua criação no século XV até sua popularização como parte da indústria cultural do século XX, a imprensa foi vista com desconfiança pelos historiadores. Muitos foram os obstáculos para que os jornais e revistas passassem a ser vistos como indícios confiáveis de acontecimentos históricos. Considerados parciais, fragmentados e pouco confiáveis por serem financiados e atrelados a grupos políticos que defendem interesses ideológicos específicos, os periódicos foram relegados a segundo plano no campo das fontes históricas no século XIX e no começo do XX. A razão para esse tratamento estava ligada às correntes historiográficas desse período que entendiam o ofício do historiador como aquele que reconstrói os fatos tais como aconteceram, de forma neutra e objetiva. O pesquisador “deveria valer-se de fontes marcadas pela objetividade, neutralidade,

fidedignidade, credibilidade, além de suficientemente distanciadas de seu próprio tempo” (LUCA, 2015, p. 112).

Nos anos 1930, os intelectuais da primeira geração da Escola dos Annales, March Bloch e Henry Lefebvre, reformularam o campo historiográfico a partir de novos temas e métodos mais voltados para a cultura. Entretanto, foi apenas com a terceira geração, formada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, entre outros, que a imprensa passa a ter seu espaço como fonte histórica. A proposta de escrever a história sem pretensões de totalidade, valendo-se de elementos de outras áreas, como Sociologia, Psicologia, Semiótica e Antropologia, resultou na ampliação de temas e fontes, como história das mulheres, do imaginário, das representações coletivas, por meio de fontes não convencionais, como relatos orais e iconografias.

Essa mudança de perspectiva, da história política e econômica para a história cultural, alterou os temas e a própria concepção de documento. Os temas tornaram-se mais precisos e menos pretensiosos, porém mais detalhados e exaustivamente descritos pelo historiador. A mudança em relação aos documentos se dá sobre como questioná-lo; se antes o documento era questionado sobre o que ele revela, sendo o conteúdo o elemento mais precioso, com a história cultural a questão central passa a ser a forma como a fonte preserva as informações. Segundo Lucca, “alterou-se o modo de inquirir o texto, que interessará menos pelo que eles dizem do que pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam, pelos campos semânticos que traçam” (LUCCA, 2015, p. 114).

Para Barros (2019), os intelectuais das três gerações da Escola dos Annales foram responsáveis por revolucionar e ampliar o conceito de documento. Em detrimento das tradicionais fontes consagradas pela historiografia positivista, como decretos presidenciais e relatórios militares, os historiadores dos Annales abriram as portas para uma série artefatos culturais mais amplos, como cartas, diários, fotografias, registros policiais, entre outros. Nessa nova concepção de documento, a imprensa passa a ter papel de destaque por englobar vários elementos reveladores de uma época, como propagandas, textos de opinião, reportagens policiais, charges, cartoons, tirinhas, fotografias, colunas sociais, anúncios com ofertas de serviços e empregos, entre outros.

No Brasil a relação entre história e imprensa se deu por dois caminhos. O primeiro foi chamado a História da Imprensa, na qual historiadores buscaram, e ainda buscam, analisar os editoriais, os tipos de periódicos e o processo de constituição e reformulação da imprensa desde suas primeiras tiragens no Brasil Império até hoje. O segundo consistiu

em utilizar a imprensa como fonte de investigação; trata-se da História por meio da imprensa. É pelo segundo caminho que nosso trabalho foi trilhado.

Contar a história por meio da imprensa no Brasil foi alvo de duras críticas nas décadas de 1960 e 1970. Primeiramente, os jornais foram tomados como fontes objetivas que relacionavam a escrita do jornalista com os fatos ocorridos de forma direta e imparcial. “Em geral, os trabalhos que utilizam da imprensa como fonte auxiliar da pesquisa histórica tomam-na como fonte precisa, fazendo a informação valer por si mesma” (ZICMAN, 1985, p. 90). Dessa forma, os conteúdos veiculados pela imprensa não eram devidamente problematizados, deixando de lado a análise dos elementos internos dos periódicos, tais como seu editorial, seus grupos financiadores, sua posição política, seu público alvo e os tipos de linguagem utilizadas (fotografias, textos, charges).

Surgiram críticas por parte dos próprios historiadores contra essa prática; entre eles, José Honório Rodrigues e Jean Glénisson apontaram para a parcialidade dos periódicos como problema para considerá-los fontes confiáveis para descrição objetiva dos fatos. Para Lucca (2015), a crítica dos professores aos periódicos não excluía a imprensa, mas chamava atenção para determinados cuidados que o pesquisador deve ter quando utiliza a imprensa para escrever a história.

Nos anos 1970, outros trabalhos contribuíram para que a imprensa fosse repensada. Em sua obra *A Imprensa Periódica como Fonte para História do Brasil*, Camargo (1971) defende que os periódicos oferecem sempre uma visão parcial e subjetiva da realidade que provoca distorções, devido à proximidade com os fatos e o comprometimento dos homens da época com a realidade em que vivem. A imprensa deve ser pensada, portanto, como reveladora da forma como os homens pensavam seu próprio tempo e os acontecimentos que vivenciaram. “É preciso não esquecer, porém, que a realidade inclui o que se pensa sobre ela” (CAMARGO, 1971, p. 226).

Ao afirmar que a imprensa faz parte da realidade, Camargo sinaliza para uma outra perspectiva sobre os periódicos: a de questioná-los não como fontes neutras, mas sim como vestígio do imaginário social de uma época. Segundo Pesavento (1995), as representações são traduções mentais que os homens constroem para ilustrar sua realidade e que se manifestam por meio da escrita, de expressões artísticas e de discursos falados. Já o imaginário faz parte das representações que se manifestam por imagens que pretendem atribuir um sentido à realidade.



Por se tratar de uma imagem do real, e não do real em si, o imaginário abrange uma dimensão simbólica que “envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com seus significados (representações, significações)” (PESAVENTO, 1995, p. 16). Nessa relação, os indivíduos constroem um conjunto de ideias e imagens que compõem outro nível de realidade, a realidade imaginada, que muitas vezes se torna campo de disputa de interesses, uma vez que esta serve como um sistema de imagens que permite aos indivíduos dar sentido a sua realidade e aos acontecimentos. Logo, o imaginário social é um campo de poder que envolve grupos de diferentes matrizes ideológicas que lutam para estabelecer sua visão de mundo de forma universal.

Os periódicos são parte desse sistema de ideias-imagens que compõem o quadro de representações sociais e, como tal, preservam indícios das imagens compartilhadas que orientam os indivíduos nas suas práticas, na construção das identidades, nas lutas políticas e nas representações que faziam de seu tempo. Isso posto, a imprensa não se limita a ser uma imagem da realidade, mas atua e participa dela como elemento que define práticas e representações que interferem diretamente em todas as esferas da vida social, seja ela política, econômica e cultural.

Camargo (1971) alerta para o risco de confundir o olhar sobre a imprensa para afirmar o ponto de vista do pesquisador. Segundo a autora “corremos o grande risco de ir buscar num periódico precisamente aquilo que queremos confirmar, o que em geral acontece quando desvinculamos uma palavra, uma linha ou um texto inteiro da realidade” (CAMARGO, 1971, p. 226) Para evitar que o pesquisador utilize a imprensa como espelho dos seus interesses, é necessário enquadrar o jornal ou a revista dentro uma teia de relações que só podem ser entendidas dentro do contexto histórico.

Ainda na década de 1970, os periódicos sofreram outra mudança de abordagem, passaram a ser eles mesmos objetos de estudos. Para Luca (2015), o trabalho de Maria Helena Capelato e Maria Ligia Prado, *O Bravo Matutino*, publicado em 1980, no qual as autoras analisam os aspectos ideológicos do jornal *O Estado de São Paulo*, representou um importante marco na história por meio da imprensa. Em suas análises sobre os editoriais do jornal entre os anos (1927-1937), as autoras avaliaram o discurso liberal e o relacionaram com os principais acontecimentos da época, revelando a articulação entre o conteúdo interno com o contexto político e econômico externo do período.

Para que a imprensa fosse aceita como fonte, foi necessário despi-la da sua aura de documento oficial e objetivo e colocá-la como uma narrativa subjetiva do seu tempo, que descreve os eventos a partir de um ponto de vista político e ideológico, defendendo interesses de grupos específicos. Essa nova visão sobre os periódicos possibilitou a abertura de novos caminhos para o estudo das representações, das mentalidades, dos hábitos e dos valores do passado.

## **2.1 A especificidade da imprensa como fonte**

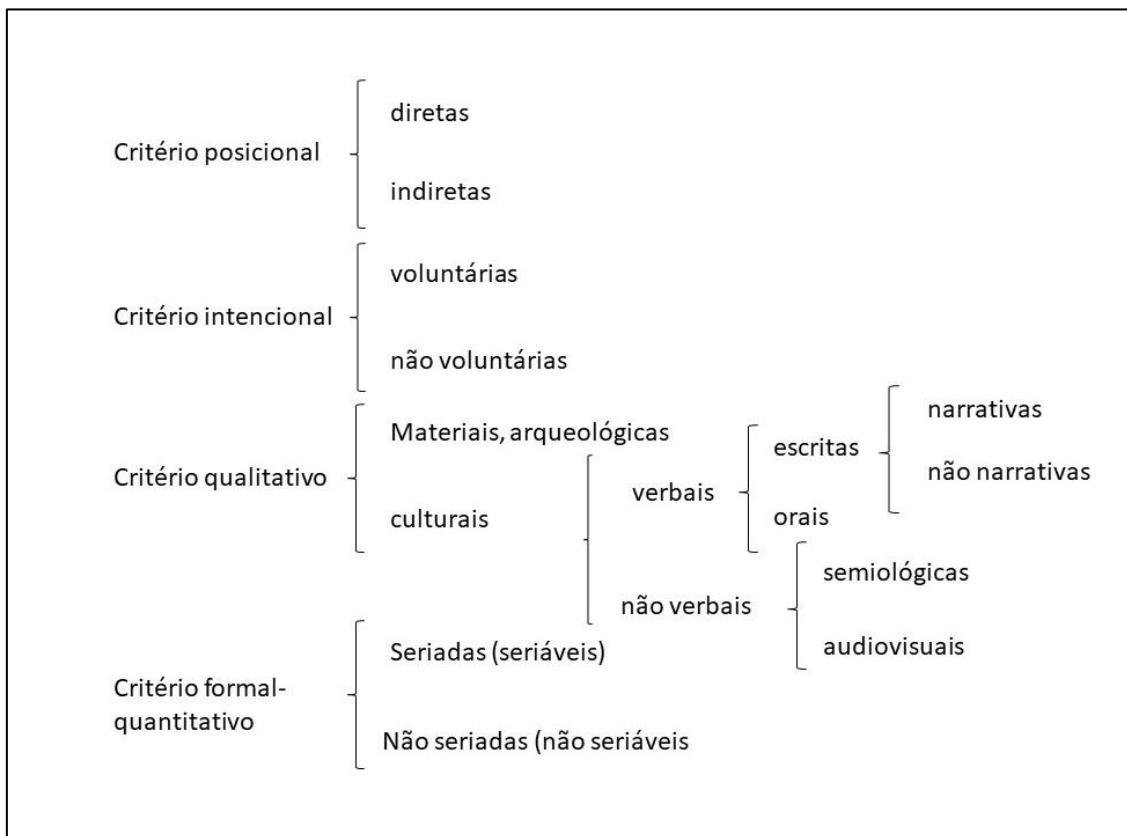
Antes de explorarmos as especificidades da imprensa enquanto fonte, apresentaremos uma das possíveis definições sobre o que são fontes históricas. Para realização desse objetivo, utilizaremos como referência o pensamento de Aróstegui (2006).

O termo “fonte histórica” sofreu mudanças desde o século XIX. As tradicionais correntes da historiografia, o positivismo e o historicismo, estabeleciam fonte como vestígios do passado que preservavam uma verdade histórica. Dessa forma, em busca de reconstruir o passado, apenas documentos considerados imparciais e oficiais, produzidos por órgãos institucionais como governos e forças armadas, seriam confiáveis. Temas relacionados ao cotidiano como costumes, tradições populares, imaginário e representações coletivas ficavam assim excluídos, bem como fontes consideradas não ortodoxas, nas quais se incluem relatos orais, cantigas tradicionais, poemas, imagens, entre outros.

Apenas no século XX, com as contribuições da história cultural e do neomarxismo inglês, que abordaram temas relacionados aos costumes da classe operária e do imaginário popular na Idade Média, é que surgiram novos debates em torno do conceito de fonte que resultaram na sua reformulação. Foi preciso construir uma nova taxonomia das fontes para dar conta da diversidade de objetos incluídos como campo de estudo da nova história.

Para Aróstegui (2006), as fontes pode ser a classificadas partir de quatro critérios gerais:

### **Quadro 1 – Critérios para classificação de fontes históricas**



**FONTE:** ARÓSTEGUI, Júlio. A Pesquisa Histórica. EDUSC, 2006, São Paulo. p. 493.

O primeiro critério, referente ao posicionamento, diz respeito ao contato do pesquisador com a fonte, isto é, se são fontes analisadas em primeira mão, diretas, ou se foram interpretadas por outros pesquisadores antes da análise, indiretas. Já o segundo critério, a intencionalidade, diz respeito à própria produção do material analisado; as intencionais seriam os relatos que foram produzidos com o objetivo de retratar os fatos (podendo ser materiais, como estátuas comemorativas, e imateriais, a exemplo de fontes orais, epopeias, crônicas e memórias); já as não intencionais seriam aquelas criadas para outros fins sociais que não têm como objetivo o relato direto em relação ao fato narrado. As fontes não intencionais seguem a subclassificação material e imaterial, sendo exemplos das materiais utensílios e arquitetura civil, e das imateriais, documentos jurídicos e relatórios econômicos (ARÓSTEGUI, 2006, p. 495,496).

O critério qualitativo diferencia o objeto material do sentido que ele preserva. Em uma fonte material, a mensagem está contida na própria matéria da qual o objeto foi feito, como vestígios arqueológicos, esculturas e pinturas. No caso das fontes culturais, é a mensagem que interessa ao pesquisador mais do que seu suporte material, como jornais e revistas, em que o suporte material, se impresso ou digitalizado, não altera seu sentido.

As fontes culturais recebem subclassificações, quanto a verbais e não verbais, que as diferenciam por serem escritas ou orais, de modo que as escritas podem ser narradas ou não narradas. O que as difere é a intencionalidade; se possuíam ou não o intuito de narrar o fato, como uma reportagem ou uma lista de presença em um evento. Já as fontes culturais não verbais incluem iconografias, que seriam as fontes semiológicas, e as audiovisuais, como cinema.

Por fim, o critério quantitativo que, segundo o autor, foi ampliado graças a proliferações de informações e imagens frutos da revolução tecnológica da segunda metade do século XX, define as fontes quanto ao número de elementos que formam ou não uma linha ordenada capaz de ser analisada a partir de uma lógica seriada. “Entendemos por fonte seriada aquela, material ou cultural, que é composta de muitas unidades ou elementos homogêneos, suscetíveis de serem ordenados, numericamente ou não” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 502).

No percurso para nossa análise da imprensa como fonte histórica, a partir dos critérios taxionômicos apontados por Aróstegui (2006), podemos concluir que as charges são fontes diretas e não seriadas, uma vez que a coleta dos exemplares da revista *Careta* foi realizada diretamente do site da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca Digital, e cada uma delas podem ser analisadas de forma independente; por fim, as charges são fontes culturais não verbais semiológicas, e possuem uma intencionalidade, a de representar os fatos políticos que afetam o imaginário coletivo.

A partir desses critérios, passamos a análise de como utilizar a imprensa como fonte histórica a partir do referencial teórico de Luca e Zicmann.

Antes de abordarmos as questões teórico-metodológicas acerca do uso da imprensa como fonte, é preciso retomar alguns aspectos no que se refere a sua natureza. A imprensa, primeiramente, não é um documento neutro e objetivo, mas ocupa um espaço no jogo político e ideológico do seu tempo. Sua análise deve levar em consideração a relação entre seus elementos internos (conteúdos, organização, imagens, linguagem) com fatores externos (editorial, financiadores, público-alvo).

Definidos esses pontos centrais, passamos para as questões de métodos de análise da imprensa. Para Luca (2015), em primeiro lugar é preciso investigar as condições e a disponibilidade das fontes para pesquisa. Universidades, bibliotecas e museus possuem grandes acervos de jornais e revistas que são disponibilizados para consulta. É necessário

verificar a possibilidade de acesso a esses materiais e em quais condições é possível acessá-los.

O segundo critério diz respeito à materialidade dos periódicos, isto é, sua forma, sua aparência. Deve-se levar em consideração o tipo de papel, a qualidade da imprensa, as cores, as imagens, a quantidade de páginas. Um primeiro olhar sobre a aparência do jornal ou revista é um indicativo do período em que foi impresso e de suas condições de produção.

O mesmo poderia ser dito em relação ao percurso das imagens, que se insinua de forma tímida nos traços dos caricaturistas e desenhistas e chega a açambarcar o espaço da escrita com a fotografia e a fotojornalismo. Páginas amareladas que também trazem as marcas do processo de trabalho que juntou máquinas, tintas, papel, texto e iconografias, fruto da paciente ordenação do paginador e da composição manual e caprichosa de cada linha do texto pelo tipógrafo, passando pelos ágeis operadores das linotipos e, agora, pelos meios digitais (LUCA, 2015, p. 132).

Zicmann (1985) aponta três caminhos para análise de periódicos: “atrás”, “por dentro” e “a frente”. O “atrás” refere-se aos bastidores do periódico, a seu contexto social; quem são os sócios e financiadores, editores, cartunistas; qual o campo ideológico em que o periódico se enquadra. “Por dentro” entendem-se as características internas do periódico, como a disposição dos conteúdos nas páginas, os tipos de iconografias, o tipo de linguagem, as tendências jornalísticas, a parte estética e a disposição de propagandas. Por fim, o que está “a frente” consiste no tipo do público para o qual está destinado; se para operários, classe média, mulheres, idosos, camponeses.

Esses três procedimentos definem dois momentos da análise. Primeiro, a apresentação geral do periódico e de seus elementos mais explícitos; segundo, a análise crítica dos conteúdos, sejam eles escritos ou iconográficos.

A caracterização geral do jornal ou revista, de acordo com Zicmann (1985), percorre quatro grandes eixos norteadores: aspectos formais e materiais, como tipo de papel, número de páginas, título, tipos de ilustrações, formato, composição; aspectos históricos, tais como origem do jornal, proposta, corpo de redação, envolvimento com os acontecimentos históricos; aspectos econômicos, em que se incluem financiadores, tiragem, publicidade, preço; por fim, aspectos da clientela ou público alvo: destinatários, idade, sexo, profissão.

De forma similar, Luca (2015) traça um percurso para decifração dos periódicos baseado em oito passos: localização do periódico na história da imprensa; características

materiais; organização interna dos conteúdos; análise do material iconográfico; grupo responsável pela publicação; identificação dos financiadores; público alvo; principais colaboradores.

Nessa perspectiva, localizar o espaço que o periódico ocupou no seu contexto histórico ou na história da imprensa consiste em, primeiramente, definir o tipo de periódico; se jornal, pasquim, revista ilustrada, revista literária ou catálogo. Para Luca (2011), não é somente a presença ou ausência de determinadas características como reportagens, ilustrações e organização interna que definem o tipo de publicação, “mas a análise articulada dos objetivos, conteúdo e estruturação interna, relações entre o textual e o icônico, bem como suas formas de utilização e sentido adquiridos no interior do periódico” (LUCA, 2011, p. 3).

Somado a isso, conhecer o grupo de colaboradores entre os quais estão proprietários, equipe editorial e diretores, é essencial para compreender o lugar do impresso na história, uma vez que “revistas de jornais constituem-se em projetos coletivos, ponto de encontro de itinerários individuais unidos em torno de um credo comum” (LUCA, 2011, p. 2). Compreender os interesses e objetivos do círculo formado em torno do jornal ou revista é, dessarte, essencial para o entendimento da sua linha editorial: se está ou não alinhado com os interesses dos governos; se defende uma ideologia liberal ou socialista; se busca interferir no espaço público de forma engajada e ou se apenas tem interesse mercadológico.

No que tange à análise dos elementos que compõem o periódico, tanto Zicmann quanto Luca caminham na mesma direção. Ambas apresentam métodos precisos do que e como escrever a história por meio de periódicos, articulando os elementos internos e externos e o lugar histórico que o periódico ocupa.

Como método para nossa análise da revista ilustrada *Careta*, utilizaremos os conceitos de “por trás”, “por dentro” e “a frente” emprestados de Zicmann.

O caminho para elucidação de sentidos presentes no documento passa por três procedimentos. A princípio é preciso definir o tema e seus objetivos; em seguida, definir seu campo de análise e o tipo de fontes; por fim, a categoria do periódico e seu lugar na imprensa.

Zicmann ressalta ainda a importância da criação de categorias de análise que deverão ser utilizadas para compreensão das fontes. Nessa etapa, é preciso extrair os elementos constitutivos do texto, ou da imagem, de acordo com os interesses da pesquisa.

No caso de um conjunto de charges, os traços, os personagens, a temática, o pano de fundo e a legenda são elementos que compõem o inventário de uma fonte. No segundo momento, deve-se classificar as fontes em grupos de acordo com a temática. Por exemplo, se o objetivo consiste em analisar um determinado acontecimento, faz-se necessário classificar o conjunto de imagens e artigos que abordem o tema.

A decodificação das fontes, também de acordo com Zicmann (1985), passa pela aplicação das categorias de análise aos objetos selecionados. Em relação à imprensa, deve-se observar, primeiramente, a presença e a ausência do tema que se quer pesquisar. É muito importante estar atento às ausências, pois o silêncio da imprensa em relação aos acontecimentos pode ser um indício do seu lugar político.

O segundo critério de análise diz respeito à frequência com que o tema analisado aparece nos periódicos. A recorrência de um tema, a forma como aparece, se na primeira página ou no interior do jornal, o tipo de letra ou a qualidade da imagem; tudo isso é revelador do quanto o periódico está envolvido com o acontecimento em questão.

Por fim, o critério da tonalidade do periódico, que diz respeito à posição que ocupa em relação ao fato. A tonalidade pode ser classificada como favorável ao tema, desfavorável ou ambivalente, quando não fica explícita a posição do jornal. A tendência do jornal, de acordo com a análise da tonalidade dos conteúdos, deve ser relacionada com o conceito de “a frente” do periódico, porque muitas vezes ela está ligada ao tipo de público que se quer atingir, ou ao público que se deseja combater.

Utilizando as contribuições teórico metodológicas de Luca e Zicmann, definimos o tipo de fontes e sua metodologia de análise. Por se tratar da análise de charges publicadas pela revista *Careta* entre 1930 a 1945, e de como o acesso a esses documentos pelo site da Biblioteca Nacional foi direto, as fontes são diretas em relação à posição, posto que as charges selecionadas foram publicadas na mesma época dos acontecimentos e o trato com as fontes foi feito diretamente pelo pesquisador, sem intermediários.

Isso posto, pode-se afirmar que as charges são fontes cuja intencionalidade é voluntária, pois ao abordar determinado tema o chargista o faz de forma intencional. Quanto à qualidade, as charges são fontes culturais não verbais, porque a forma como se tem acesso a ela não depende do material que foi fabricado originalmente. Por último, as charges são fontes não seriais, uma vez que cada uma pode ser interpretada sem relação com as outras devido a sua composição interna e a sua relação com o fato retratado. Uma charge é temporal, deve ser capaz de dar conta do tema de forma precisa e rápida,

correndo o risco de perder o sentido se sua publicação estiver distante do acontecimento retratado.

Em relação à metodologia, tomamos emprestado as propostas de Luca e Zicmann no que se refere à análise da imprensa. Como as charges quase sempre aparecem veiculadas a jornais e revistas, sobretudo na primeira metade do século XX, quando os periódicos ilustrados ganharam espaço entre o grande público, é preciso analisá-las como parte integrante do conteúdo do periódico. Portanto, é indissociável a descrição e a problematização da imprensa com a análise das charges.

Dessa forma, o caminho por nós escolhido para compreender a imprensa começa com a descrição do “por trás” do periódico, para Zicmann (1985), ou o lugar que o periódico ocupa na história, segundo Lucca (2015). Em um segundo momento, a análise da organização interna do periódico, ou seja, o “por dentro”. Em terceiro, a relação do periódico com o público alvo o “pela frente”.

Sobre a análise das charges, utilizamos os conceitos de “inventário” e “classificação” para selecionar e organizar as charges. Posteriormente aplicamos os critérios de “presença” e “ausência”, para selecionar as charges que apresentam ou não elementos que retratam os acontecimentos políticos mais significativos do Governo Vargas (1930-1945).

As charges também foram analisadas buscando a tonalidade do periódico, se favorável ou contrário em relação ao acontecimento retratado. Por fim, acrescentamos outra categoria de análise no que diz respeito à relação da charge com o acontecimento retratado tomando como critério a quantidade e a qualidade dos elementos simbólicos que a compõem.

## **2.2 As revistas ilustradas e seu lugar na história da imprensa brasileira na primeira metade do século XX**

De acordo com Luca (2018), “a nação brasileira nasce e cresce com a imprensa. Uma explica a outra. Amadurecem juntas. [...] A imprensa é, um só tempo, objeto e sujeito da história brasileira” (LUCA, 2018, p. 8). Desde os primeiros periódicos publicados no Brasil durante a estada da Família Real entre 1808-1821 até hoje, a imprensa sempre teve influência nos acontecimentos e nos rumos da sociedade.



Utilizando a obra de Luca e Martins (2015) de referência teórica, apresentaremos um panorama da imprensa no Brasil entre as primeiras publicações em 1808 até o Estado Novo 1937-1945, com ênfase para a fase de grande popularidade das revistas ilustradas entre 1890 a 1945, momento em que a imprensa se profissionaliza, tanto no campo técnico, com novas tecnologias de impressão, quanto no campo jornalístico. Nosso objetivo principal consiste em apresentar o lugar da revista ilustrada na história da imprensa nacional na primeira metade do século XX.

Embora seja de suma importância compreender sob quais condições a imprensa foi introduzida no Brasil durante o período colonial, tomamos como ponto de partida a chegada da Corte Real ao Rio de Janeiro em 1808, com a publicação do jornal *Correio Brasiliense*. Produzido e editado em Londres por Hipólito da Costa, o jornal se alinhava com o projeto nacional e se tornaria um dos principais porta-vozes da oposição ao governo de D. João VI. A importância do *Correio Brasiliense*, de acordo com Morel (2015), foi de trazer para o cenário nacional o debate em torno do cenário político.

Publicado pela Imprensa Régia, a *Gazeta do Rio de Janeiro* pregava a fusão do reino luso-brasileiro. Sob a bandeira de informar e atingir parcelas maiores da sociedade, o jornal era o porta-voz oficial dos interesses da monarquia.

A importância desses dois periódicos nas primeiras duas décadas do século XIX se dá pela construção de um espaço de debate político no qual se disputava a opinião pública. Embora essa noção possa ter múltiplos sentidos, adotamos aqui a seguinte definição: “a opinião pública era um recurso para legitimar posições políticas e um instrumento simbólico que visava transformar algumas demandas setoriais em vontade geral” (MOREL, 2015, p. 33). Diante do cenário nacional, a elite letrada fazia uso do periódico para expor seu projeto político de independência a fim de angariar adeptos e interferir no espaço público ditando seus rumos. Dessa forma, os jornais eram veículos de interesses políticos declarados.

Com a Revolução Liberal do Porto 1821 e a formação de uma nova constituição para Portugal, foi declarada liberdade de imprensa em Portugal. No mesmo ano, no dia 2 de março, Dom João VI assina um decreto que libera a imprensa brasileira da censura. Foi o marco inicial da imprensa livre no Brasil.

O que chama atenção em relação ao conteúdo desses jornais pós-independência, quando a liberdade de imprensa já havia se tornado uma realidade, era o estilo panfletário dos seus redatores. A separação entre opinião e informação era inexistente, e os periódicos

adotavam claramente a posição política dos seus colaboradores. O estilo panfletário é definido por Morel como:

capacidade de convencer e de atacar, espírito mordaz e crítico, linguagem literária, sátira, requerendo ao mesmo tempo densidade doutrinária e ideológica e agilidade para expressar, em situações específicas e circunstanciais, uma visão de mundo geral e definida (MOREL, 2015, p. 37).

Outras características como número reduzido de páginas, poucos anúncios a publicação de trechos de obras literárias compunham os elementos que marcaram a imprensa nessa primeira fase. Uma imprensa artesanal, feita por homens de letras que, em conjunto com seus colaboradores e apoiadores, tornavam os jornais instrumentos de luta política.

Alguns jornais e seus redatores ficaram famosos por encarnarem esse estilo, como *Aurora Fluminense* (1827-1839) de Evaristo da Veiga e *O Observador Constitucional* (1829) de Líbero Badaró, defensores de ideias liberais e da República, ferrenhos críticos do governo de Pedro I. Do outro lado, jornais que faziam a defesa dos interesses da monarquia como a *Gazeta do Brasil* e *Diário Fluminense*, ambos produzidos e distribuídos no Rio de Janeiro.

**Figura 1** – O Observador Constitucional, edição de 29 de outubro de 1829



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Para fugir da censura imposta no Primeiro Reinado, *O Observador Constitucional* era impresso na Inglaterra e chegava ao Brasil por meio de navios. Esteve em circulação no país entre 1829 a 1932 e foi um dos mais ferrenhos críticos da monarquia e defensor da República. Seu editor, Giovanni Battista Libero Badaró foi assassinado em novembro de 1830 o que causou ampla agitação na capital federal contra o governo de Pedro I.

Com a renúncia do imperador em 1831, em parte explicada pelo contexto das revoluções liberais que variam a Europa na mesma época, mas sobretudo devido à crise interna do governo, o debate político por meio dos periódicos aumenta a tensão entre as propostas de liberais moderadores, liberais exaltados e caramurus. Por todo o Brasil proliferaram associações entre periódicos que defendiam interesses análogos, como as Sociedades Defensoras e as Sociedades Federalistas, que levantavam bandeiras por meio

de jornais espalhados pelas províncias. Em disputa estava o projeto nacional, que, na ausência de um representante da realeza, foi entregue às elites nacionais as quais alternavam suas propostas entre um sistema centralizador e um federalista de governo.

Em meio à ebulição de revoltas sociais que marcaram o período Regencial (1831-1841), “ocorreu uma verdadeira explosão da palavra pública, com crescimento de associações” (MOREL, 2015, p. 42). Diferentes grupos de interesses incluindo mulheres, soldados de baixa patente, homens negros, camadas pobres urbanas e rurais passam a organizar manifestos coletivos em defesa de seus interesses.

Entretanto, a partir de 1841, com a chegada de Pedro II ao poder, de tendência centralizadora, os debates políticos não desapareceram, porém tenderam a diminuir na imprensa assim como a quantidade de publicações. Ademais, o surgimento de grandes jornais a partir de 1850, principalmente na capital do país, como *O Constitucional*, o *Diário do Rio de Janeiro* e *Correio Mercantil*, contribuíram para a profissionalização dos ofícios de jornalista e tipógrafo.

Além disso, a estabilidade política e econômica, marcada pela conciliação entre liberais e conservadores e pela expansão da produção cafeeira, estimulada pelo aumento do consumo na Europa e nos Estados Unidos, assim como a chegada de imigrantes e o fim do tráfico negreiro, proporcionaram um clima de modernização. Os periódicos passaram a atender novas temáticas com o intuito de atender às necessidades da sociedade, entre as quais estavam a publicação de anúncios de serviços e de propagandas e a difusão de hábitos considerados civilizados.

Nesse contexto, não só as temáticas sofreram alterações como também os tipos de periódicos. Em São Paulo, devido à riqueza gerada pelo café e à criação da Academia de Direito do Largo do São Francisco, fundada 11 de agosto de 1827, formou-se um quadro de intelectuais que utilizaram os jornais para divulgar suas ideias políticas e literárias. Sobre o papel da Faculdade de Direito, Martins (2015) afirma que “a instituição, nascida à sombra do romantismo, aninhou talentosos escritores e possibilitou toda a sorte de ensaio da palavra nos campos da poesia teatro, ficção, filosofia, história e, naturalmente, no da imprensa” (MARTINS, 2015, p. 59).

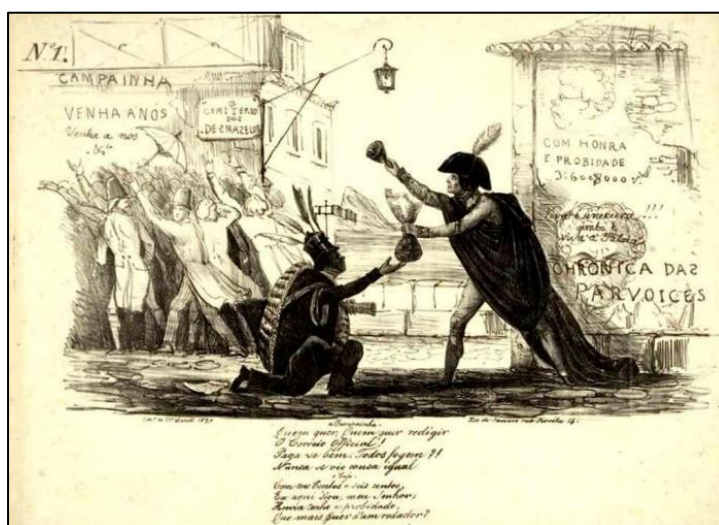
Jornais como *O Paulista* (1823), *Correio Paulistano* (1854) e *A Província de São Paulo* (1875) foram alguns exemplos desse tipo de periódico que misturava alta cultura com ideias políticas e que fizeram brotar a figura do literato, termo que designava os homens com formação superior que se tornariam as futuras elites políticas do país.

Em meio aos jornais comerciais, políticos e literários, um outro gênero de publicação periódica começou a conquistar o gosto do público a partir de 1850: começava a era das revistas. Mesmo que seu início seja marcado desde os tempos em que D. João VI ainda estava no Brasil, com publicações como *As Variedades e Ensaios de Literatura* (1812) e *O Patriota, jornal literário, político e mercantil* (1813), é durante o Segundo Reinado que esse gênero prolifera. Com estilo despojado, carregado de ilustrações e caricaturas, de leitura fácil e divertida, mesclada com textos literários e anúncio, abordavam temas do cotidiano e conquistavam grande espaço em uma sociedade de poucos letrados.

As revistas introduziram o riso como informação por meio das charges e caricaturas. Segundo Martins,

a válvula de escape do humor funcionou como antídoto contra a censura vigente, bem como o desenho, como expressão plausível de fácil e imediata comunicação. [...] O traço caricaturado tornou-se uma das linguagens de maior aceitação do Brasil (MARTINS, 2015, p. 65).

**Figura 2** – Primeira charge publicada no Brasil por Manoel Araújo Porto Alegre em 1837, retrata uma situação de suborno.



**Fonte:** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Na charge de Porto Alegre temos uma representação da cultura política do século XIX, marcada pela corrupção e pelas fraudes eleitorais. As oligarquias agrárias utilizavam de recursos como voto de cabresto para vencer eleições.

A proliferação de revistas como a *Semana Ilustrada* (1860) e *O Besouro* (1878), foi acompanhada do destaque de grandes caricaturistas estrangeiros, como o alemão

Henrique Fleuiss e o italiano Ângelo Agostini, entre outros. Utilizando da litogravura<sup>11</sup>, técnica de impressão de imagens que reduzia os custos da produção, e da crítica política, esses pioneiros da caricatura e da charge no Brasil atacavam geralmente a Igreja, o Governo e a escravidão.

**Figura 3** – Capa da Revista Semana Ilustrada, 1898, edição 02.



**Fonte:** Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

A *Semana Ilustrada* foi criada em 1860 no Rio de Janeiro por Henrique Fleuiss e teve como colaboradores figuras ilustres como Machado de Assis e Quintino Bocaiuva. Esteve entre as primeiras revistas de humor a utilizar charges para representar os acontecimentos políticos nacionais. Na figura 3 a charge ironiza a relação entre Estado, Igreja e oligarquias rurais no comando no controle político do país.

Nas últimas décadas do século XIX, mudanças no contexto político nacional refletiram nos conteúdos de jornais e revistas. A campanha abolicionista movimentava os periódicos e figuras letradas como José do Patrocínio, Luiz Gama e Castro Alves, que se destacavam na produção de textos e poemas contra a escravidão. No campo das imagens, as charges de Ângelo Agostini se tornaram símbolo da luta contra o regime escravocrata. Além disso, os atritos entre Igreja e Estado e a ascensão do discurso republicano em São

<sup>11</sup> Forma de impressão na qual o artista desenha ao contrário em uma pedra calcárea e depois repassa para o papel.

Paulo, a partir de 1870, com a fundação do Partido Republicano, recheavam as páginas de periódicos defensores das ideias liberais. A imprensa torna-se, pois, veículo de questionamento do Estado.

A *Revista Ilustrada* (1876-1898) é considerada um marco na imprensa ilustrada de oposição à monarquia, na defesa da causa abolicionista e das ideias republicanas. Tinha em média oito páginas e alternava pequenos textos literários com caricaturas e notícias do cotidiano, custando 500 réis o exemplar, o que a tornava pouco acessível a grande parte do público. No seu segundo exemplar, trazia na capa o personagem D. Beltrano, figura que representava o líder do periódico, o italiano Ângelo Agostini, pedindo a benção dos demais jornais consagrados do Império em uma cena que ironiza o espírito de facção que pairava sobre a imprensa que e seus interesses políticos declarados.

**Figura 4** – Capa da Revista Ilustrada, ano 1, n. 2, 8 de janeiro de 1876



**Fonte:** Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

O fim do período imperial em 1889, que marca a vitória do movimento republicano, foi dos momentos áureos da imprensa como instrumento da crítica contra o sistema monárquico. Segundo Martins (2015), uma das marcas da imprensa do Segundo Reinado foi a ampla liberdade de expressão, fato que contribuiu como “propulsora

daquela rica produção, de credos diversos e ensaios múltiplos, em busca do ideal maior: a construção da nação” (MARTINS, 2015, p. 79).

A transição para a República não foi apenas um evento político; outras transformações estavam sendo gestadas no cenário nacional. O crescimento econômico gerado pela expansão do café e pelo desenvolvimento industrial dos setores de transporte, navegação e têxtil, foi acompanhado pelo crescimento das cidades. Era preciso preparar a população para a modernidade que se instalava, com novos hábitos, novos padrões estéticos e, sobretudo, construir um imaginário do Brasil moderno. Os impactos dessas mudanças na produção de periódicos foram significativos, segundo Eleutério (2015),

a imprensa conheceu múltiplos processos de inovação tecnológica que permitiram ilustrações diversificadas, assim como aumento das tiragens, melhor qualidade da impressão, menor custo do impresso, propiciando o ensaio da comunicação de massa (ELEUTÉRIO, 2015, p. 84).

Assim sendo, a imprensa artesanal dos homens de letras do século XIX foi aos poucos substituída pela grande empresa capitalista, com grandes investidores, nacionais e estrangeiros, que visavam sobretudo conquistar o maior número de consumidores e, para isso, deveria atender aos mais variados gostos. A sociedade se moderniza e a imprensa se torna a porta voz dos novos padrões civilizatórios.

De acordo com Eleutério (2015), a grande empresa jornalística se apoiava sobre quatro pilares: o avanço tecnológico das impressões; o aumento da alfabetização popular e da fabricação de papel e o advento do telégrafo e do telefone que permitiam maior agilidade na circulação de informações no vasto território nacional. É nesse momento que a imprensa se torna o principal veículo de informação do Brasil e grandes jornais despontam, sobretudo na região Sudeste.

Na capital federal, o *Jornal do Brasil* (1891) foi exemplo da nova fase dos periódicos. Não só as técnicas de impressão foram renovadas, com o uso de linotipo e impressão a cores, mas também os conteúdos foram se diversificando, com histórias em quadrinhos, coluna de esporte, comentários sobre rádio e cinema, além de correspondentes internacionais. Em São Paulo, o antigo *A Província de São Paulo* se tornou o famoso e até hoje em circulação *O Estado de São Paulo*, resultado da aliança entre a elite cafeeira e a nova burguesia industrial que se instalava na grande cidade.

Os jornais não cresceram apenas na qualidade das técnicas e na diversificação dos conteúdos; a rede ferroviária criada para atender as demandas do café permitiram também



a chegada da informação no interior com mais rapidez. Os novos hábitos urbanos chegavam cada vez mais longe das capitais dos Estados por meio da imprensa que criava e atendia, ao mesmo tempo, necessidades de públicos variados.

Entretanto, o caminho para a consolidação da grande empresa de informação no Brasil sofreu com as tentativas de censura por parte de alguns presidentes da Primeira República (1889-1930). Logo após a proclamação da República, foi publicada uma lei de censura da imprensa em 23 de novembro de 1889. No Art.1 a lei considera crime sujeito a julgamento militar aqueles que usarem da palavra para incitar revoltas contra o governo. Vários jornais e seus responsáveis foram presos como “Saturnino Cardoso, redator da *Democracia*; Pedro Tavares, redator da *República*; Carlos von Koseritz, redator da *Reforma*” (ELEUTÉRIO, 2015, p. 85).

Em 1922, durante o governo tumultuado do presidente Arthur Bernardes, devido à Revolta dos 18 do Forte no Rio de Janeiro e à Revolta de 1924 em São Paulo, além das greves comandadas pelo anarcossindicalismo por várias capitais estaduais, o governo aprovou no dia 19 de julho a Lei Adolfo Gordo, que ampliava a repressão contra movimentos de oposição e tornava crime manifestar-se contra o governo.

Mesmo com a repressão e a censura, esse período foi marcado pela explosão de um gênero que se alinhava com as mudanças sociais e culturais provocadas pela urbanização e pela influência do movimento europeu *Bela Época*; foram os anos de ouro das Revistas Ilustradas. É vasto o número de publicações diferentes, como a *Kosmos* (1904-1909), a *Fon-Fon* (1907-1945), *O Malho* (1902), *O Tico-Tico* (1905-1962), *Revista da Semana* (1906-1929), *A Vida Moderna* (1906-1929), e a mais longeva, *Careta* (1908-1964).

Embora cada um desses periódicos tenha suas características próprias, é possível conceituar alguns traços comuns entre eles e que os diferenciam dos jornais convencionais. A primeira marca é o destaque que as imagens, tanto em quantidade como em qualidade, recebem; a saber, fotografias, anúncios, charges e caricaturas recheavam grande parte do conteúdo.

A título de prova, *Kosmos*, dedicada a temas mais eruditos como filosofia, música e literatura, no seu primeiro exemplar de janeiro de 1904, possuía 53 páginas com 35 imagens, divididas entre fotografias, anúncios, desenhos e caricaturas. O exemplar de 2 de janeiro de 1922 da *Fon-Fon* possuía 60 páginas com um total de 122 imagens, em sua

maioria fotografias que retratavam obras na cidade do Rio de Janeiro e eventos sociais das elites cariocas.

O uso excessivo de imagens pode ser explicado pelas condições técnicas de impressão que foram introduzidas no Brasil no começo do século XX e pela valorização das imagens devido à invenção do cinema e à popularização da fotografia. O baixo custo, entre 300 e 500 réis, devia ser compensado pela tiragem e pela quantidade de financiadores, assinantes, colaboradores diretos ou anúncios. Em meio a uma sociedade em que grande parte da população era analfabeta, as imagens tornam-se ferramentas de conquista de mercado, de sedução de consumidores.

Essas revistas e tantas mais, muitas vezes de vida efêmera, entretinham com informações leves e, sobretudo, apuro gráfico. Naqueles impressos, os ilustradores foram fundamentais no quadro de uma população com alto índice de analfabetismo, para a qual imagens comunicavam mais que texto. Coube à fotografia fazer da cidade a matriz ideal para percepção do propalado progresso, ilustrações que confirmavam graficamente a transformação da cidade (ELEUTÉRIO, 2015, p.91).

De acordo com Cohen (2015), embora houvesse diferenças entre as revistas de variedades, em comum todas utilizavam a temática da novidade como sinônimo de modernidade. Em meio às grandes transformações tecnológicas do começo do século XX que atingiram cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, eletricidade para os bondes e postes de luz, automóveis, fábricas, noticiar novidades tornou-se o grande atrativo da imprensa. A celebração da modernidade urbana, por meio de novos hábitos, costumes e estilos de vida, aparecia estampada nos anúncios de produtos importados ou em fotografias que retratavam eventos sociais das elites nas revistas de variedades.

Em síntese, o progresso e a civilização eram retratados pelas imagens e crônicas das revistas, criando um imaginário social determinado por comportamentos e gostos próprios daqueles novos tempos. “As revistas ilustradas do final do século XIX e início do XX ratificaram modelos estéticos tidos como “corretos” e em congruência com a premissa da modernidade, definindo o consumo de bens específicos a partir de padrões distintivos” (BOM, 2016, p. 153).

**Figura 5** – Revista Careta, 16 de janeiro de 1909, n. 33, ano II.



**Fonte:** Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

A fotografia apresenta famílias da elite carioca fazendo aulas de equitação e participando de um piquenique no Jardim Botânico. Na legenda “Iracema, filha do capitão Meira Lima. II e III carruagens conduzindo convivas”, um exemplo do que era ser moderno e socialmente distinto nos primeiros anos do século XX.

Além do uso de imagens, do baixo custo de aquisição e da missão civilizadora, as revistas se destacavam pelo humor. Por meio de crônicas, caricaturas e charges, o riso não vigorava apenas como forma de entretenimento, mas sim como crítica social e política de forma irônica e ácida. As charges, por exemplo, faziam a síntese de eventos do cotidiano que muitas vezes não poderiam ser traduzidos no formato de texto escrito.

Para Saliba (2002), as representações humorísticas, como tirinhas, cartoons, charges, anedotas, são capazes de “desmascarar o real, de captar o indizível, de surpreender o engano ilusório de gestos estáveis e de recolher, enfim, as rebarbas das temporalidades que a história, no seu construto racional, foi deixando para trás” (SALIBA, 2002, p. 29). A tradução que a representação humorística faz do acontecimento é temporal, imediata, só faz sentido dentro de um contexto específico em que o riso pode

ser associado ao real satirizado, pois tão logo o cotidiano segue seu caminho a comicidade da representação se esvai.

Para rir é preciso conhecer aquilo que se ri. Dessa forma, as revistas utilizavam do humor para retratar eventos políticos de grande importância, tais como disputas eleitorais, guerras, governos, crises econômicas, aprovação de leis, ou satirizavam características culturais por meio de personagens estereotipados em suas atitudes.

Na figura 6, por exemplo, temos uma charge abordando problemas que frequentemente assolavam o povo brasileiro, como fome e crises econômicas. Na legenda diz “atrás [sic] dos apedrejados correm as pedras!”, e o título “Um ditado em ponto grande” somado à figura de um homem sendo perseguido pela pedra e outro escondido, porém assustado, dá a ideia de que ninguém sabe quem será o próximo a ser atingido pela crise.

**Figura 6** – Careta, 12 de abril de 1930, n. 1138, ano XXIII



**Fonte** – Hemeroteca digital de Biblioteca Nacional

“Um ditado em ponto grande”, como diz o título da charge, sugere um ditado que se repete sempre, um ditado que é sempre o mesmo e não modifica com o tempo, como é o caso do povo correndo da fome e da crise.

Na charge, o “povo apedrejado” que muito em breve será esmagado pela crise que corre ladeira abaixo foi nomeado pelo chargista, porém o homem que observa o povo ser

apedrejado e perseguido não é nomeado. Devemos observar que o causador do desmoronamento e do apedrejamento vem de cima do morro, onde a charge não mostra, mas que o personagem que está encostado no morro, assustado, porém protegido da situação, está apoiado no mesmo morro, de onde vêm as pedras, o que pode significar algum privilégio.

Nos anos 1930, os impactos da crise de 1929, que assolou a economia global devido à quebra da bolsa de Nova Iorque, ainda eram sentidos no Brasil. Como o governo federal protegia a elite agrária dos impactos da crise por meio do Convênio de Taubaté<sup>12</sup>, assinado em 1906 pelo então presidente Afonso Pena, os impactos econômicos e sociais atingiram de forma mais contundente as classes populares. Dessa forma, a classe média, representada pelo personagem que se esconde da crise/pedra, encontra-se entre as elites e o povo à espreita de ser, a qualquer momento, atingido pela avalanche econômica e social.

Em 22 de outubro de 1928, tomou posse como presidente da Paraíba João Pessoa de Albuquerque Cavalcanti. Membro de uma das famílias mais tradicionais na política local, seu tio Epiácio Pessoa havia sido Presidente da República entre 1918 a 1922, e seus primos, os irmãos Pessoa de Queirós, eram influentes políticos em Pernambuco. Ao tomar posse, João Pessoa iniciou uma série de reformas tributárias visando transferir o centro econômico do estado do sertão para o litoral, o que desagradou os coronéis do sertão que lucravam com o comércio entre Paraíba e Pernambuco.

As reformas tributárias de João Pessoa dificultavam a livre circulação de mercadorias no interior, o que desfavorecia o comércio com outros estados, obrigando os grandes proprietários a pagarem impostos para levarem seus produtos para fora da Paraíba. Tal medida favorecia os comerciantes do litoral, porém desagradava os coronéis do sertão e os comerciantes de Recife, que organizaram uma ferrenha oposição a João Pessoa. Essa oposição era liderada pelos irmãos Pessoa Queirós e por José Pereira, influente coronel da cidade de Princesa Isabel, município da Paraíba situado na fronteira com Pernambuco, além de outros coronéis e membros do Partido Republicano da Paraíba (PRP).

---

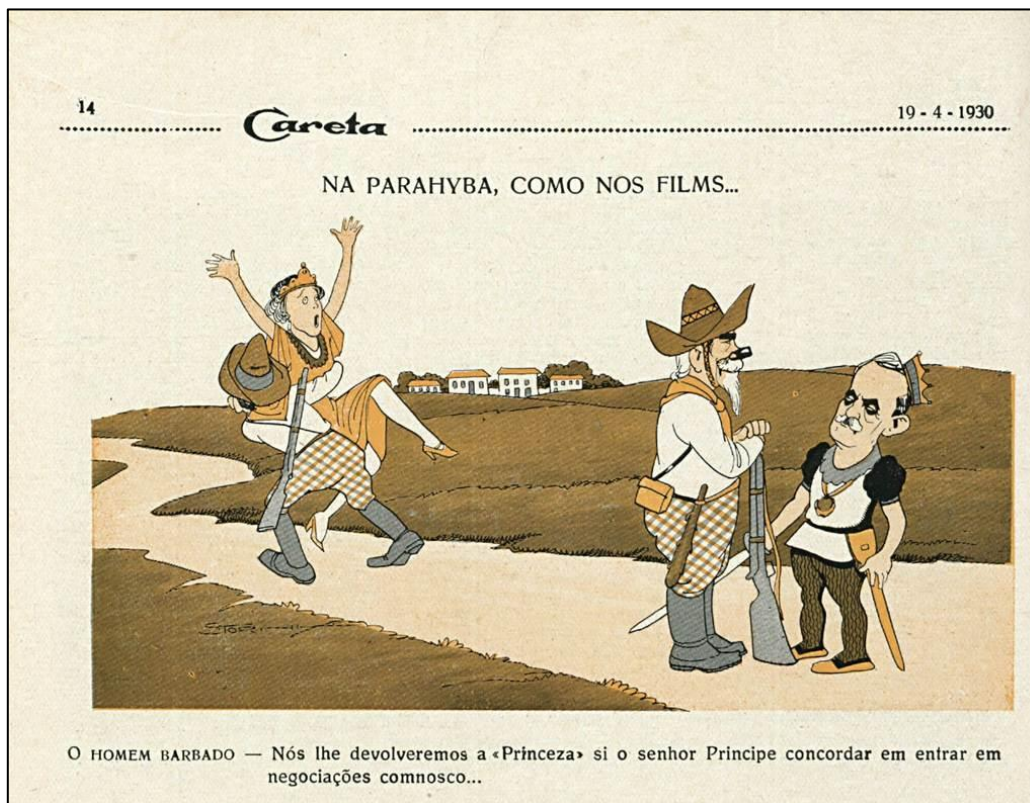
<sup>12</sup> Acordo firmado entre os governos de Minas Gerais e São Paulo com o governo federal em 1906 que estabelecia o compromisso da união em adquirir as sacas de café que fossem vendidas no mercado internacional. Essa política protecionista teve início no governo do presidente Afonso Pena em 1906 e foi mantida por Getúlio Vargas até o final do seu primeiro governo.

Nas eleições de 1930, João Pessoa, então presidente do PRP, anunciou que não apoiaria a chapa de Júlio Prestes e Vital Soares, o que provocou uma cisão nos quadros do PRP e represálias do governo federal. O então presidente Washington Luiz decide apoiar os opositores de João Pessoa reconhecendo como legítima a luta pela queda das barreiras tributárias regionais. Essa situação levou à ruptura entre José Pereira e João Pessoa e marcou o início do levante de Princesa. Em 9 de junho de 1930, a cidade rebelde decreta a formação de uma junta governativa e sua emancipação, dando início à luta armada contra o governo de Pessoa (CARONE, 1979, p. 110-114).

Na figura 7 a “princesa” é sequestrada por um coronel, usando trajes de cangaceiro, enquanto o que parece ser o “príncipe”, João Pessoa empunhando uma espada, é interrompido por outro coronel, que pelos traços se assemelha ao presidente Washington Luís, o qual exige uma negociação em troca da devolução de Princesa. Nessa charge, Storni utiliza do tema da princesa e do príncipe, típico de filmes e contos de fadas, no qual o herói deve salvar a princesa das mãos dos bandidos. No contexto dos anos 1930, tanto o cangaço quanto o coronelismo, embora de origens distintas, eram considerados pelos grupos ligados à Aliança Liberal uma ameaça ao país e deveriam ser combatidos.

Storni ironiza essa disputa de forma caricata ao representar os personagens com trajes que reforçam a ideia de luta entre poderes locais dos coronéis contra o projeto centralizador da Aliança.

**Figura 7** – Careta, 19 de abril 1930, n. 1139, Ano XXIII



**Fonte:** Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

Mesmo sob o Decreto nº4.743, de 31 de outubro de 1923, também conhecido como Lei da Imprensa de 1923, em que críticas a chefes de Estado, fossem eles nacionais ou internacionais, revelação de segredos de Estado, ofensa à moral pública e aos bons costumes eram punidas com prisão ou multas, as revistas ilustradas e de variedades contaram com certa liberdade. Isso se deve, em partes, ao parágrafo único que garante a publicação de conteúdos que considerava “[...] permittida a discussão e critica si tiver por fim esclarecer e preparar a opinião para as reformas e providencias convenientes ao interesse público contanto que se use de linguagem moderada, leal e respeitosa” (BRASIL, 1923). Assim, as revistas valeram-se das charges para seguir produzindo críticas aos personagens e aos fatos políticos, sobretudo devido ao seu caráter ameno e bem humorado.

A chegada ao poder dos partidários da Aliança Liberal sob a liderança de Getúlio Vargas em outubro de 1930 divide opiniões no campo da historiografia nacional. O movimento destituiu os governos das oligarquias rurais e instaurou um governo provisório de quatro anos; para outros, como os intelectuais Oliveira Vianna e Francisco Campos, ambos contemporâneos do período e apoiadores de Vargas, foi uma legítima revolução

que derrubou uma república decadente, comandada pelo espírito de facção das oligarquias regionais, principalmente de Minas Gerais e São Paulo, e instaurou a verdadeira democracia no país.

Para esses autores, a Constituição de 1891, que vigorou durante a chamada Primeira República, foi fundada sobre ideias que em nada se aproximavam da realidade nacional, marcada pela fragmentação política e pela ausência de opinião pública nacional, o que favoreceu a formação de partidos políticos que incorporavam os interesses dos chefes de clãs regionais, mais interessados no poder municipal que na formação de um interesse público comum.

Em outras palavras, segundo Vianna, a democracia da Constituição de 1891 seria uma democracia em “estado atomístico”, baseada em indivíduos, enquanto a democracia deveria ser aquela baseada nos Conselhos Técnicos e nas organizações de classe, sendo o verdadeiro caminho da democracia no Brasil (ABREU, ALBERNAZ, 2022, p. 45).

Dessa forma, a Revolução de 1930 teria sido, para Vianna, um marco inicial na construção dos verdadeiros interesses nacionais, em que os anseios do povo seriam finalmente representados, soterrando assim as facções regionais. A visão de Francisco Campos se aproxima de Vianna ao afirmar que a Revolução de 1930 representou o encontro da nação com seus anseios e sua realidade histórica. Para ambos, Getúlio Vargas encarnava a solução autoritária necessária para solucionar os males da nação. A escalada autoritária de Vargas, por meio da ampliação e da concentração da burocracia estatal nas mãos do executivo federal, além dos organismos de controle ideológico na imprensa, na educação e nos sindicatos, confirma uma mudança profunda em relação à Primeira República.

Para Vannuchi (2021), a Revolução de 1930 pode ser entendida como um processo que mescla rupturas e continuidades, no qual elementos políticos e econômicos da Primeira República foram preservados, como a manutenção da política de proteção às elites cafeeiras do Sudeste; porém acompanhado de transformações, como a criação de leis trabalhistas e o incentivo à atividade industrial. Para o autor, esse o golpe de 1930 ocorreu porque nenhuma das classes teve força suficiente para criar um projeto nacional que atendesse os interesses dos mais variados grupos nacionais. Nesse caso, o Estado assumiu o papel de modernizador ao atender aos interesses da classe operária, das elites urbanas e das oligarquias rurais.

A ascensão autoritária teve grande impacto na imprensa. Segundo Luca (2015), a princípio o movimento de 1930 contou com o apoio de periódicos de renome no cenário



nacional, como *O Correio da Manhã*, *O Globo*, *Jornal do Comércio*, *Diário Carioca*, *Diário de Notícias*, *O Estado de São Paulo*, entre outros. Já outros periódicos ligados às oligarquias cafeeiras foram empastelados, como *O País*, *Gazeta de Notícias*, *A Noite*, *Correio Paulistano* e *Jornal do Brasil*. O caso mais emblemático ocorreu no dia 24 de janeiro de 1930, na rua do Carmo, em São Paulo, quando uma multidão invadiu e incendiou a sede o jornal *Folha da Noite*.

Não demorou para que a relação de apoio dos periódicos ao movimento de 1930 se convertesse em censura e perseguição à imprensa. Por meio de ampla legislação e criação de aparelhos especializados, Vargas e seus ministros exerceram o controle sobre a imprensa, rádio, cinema, educação e teatro. Entre os principais órgãos governamentais criados para o controle cultural estão: Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), fundado em 1932; Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), criado em 1936; Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (SRE), de janeiro de 1937; e Serviço Nacional de Teatro, de 1937. Em relação ao controle de imprensa, já nos primeiros anos do Governo Provisório, foi criado o Departamento Oficial de Publicidade (DOP) em 1931. Em 1934 o DOP foi substituído pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC) e em 1935 se tornou Departamento Nacional de Propaganda. Em dezembro de 1939, criou-se o mais conhecido de todos, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP); no ano seguinte, 1940, o DIP estendeu sua influência aos estados criando os Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda (DEIPs).

Segundo Fraga (2021), a ação desses aparelhos ideológicos estatais não era homogênea. O INCE e o SER, por exemplo, funcionavam sob a tutela do Ministério da Educação e tinham como objetivo principal a formação cívica, a exaltação de símbolos nacionais e a divulgação de obras e campanhas do governo federal. Durante o Governo Provisório (1930-1934), o DOP e o DPDC foram vinculados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e atuaram na divulgação de informações oficiais, na censura prévia da imprensa e na divulgação de filmes valorizassem atividades físicas. Já o DIP e o DEIPs, criados no contexto do Estado Novo, marcado por uma política cultural que se assemelha aos países totalitários na Europa (Itália de Mussolini e Alemanha de Hitler), se especializaram na produção de imagens positivas do governo e seus membros, além de agir como censores da grande imprensa cassando registros de periódicos opositores e produzindo material anticomunista.

Para Luca (2015, p. 168), “A instabilidade dos momentos iniciais foi um dos argumentos mobilizados para justificar o cerceamento da liberdade de expressão tanto nos jornais e revistas, que se constituíam nos veículos privilegiados para a formação de opinião”. Mesmo durante o chamado Período Constitucional (1934-1937), marcado pela Constituição de 1934 e pelo retorno do estado de direitos e da democracia, o governo federal se armou com ampla legislação para manter o controle e a repressão aos meios de comunicação e aos sindicatos e partidos ligados à esquerda política.

De acordo com Mourelle (2021), “a perseguição aos comunistas foi a principal meta da política repressora do governo Vargas” (MOURELLE, 2021, p.243). Entre 1930 até 1937, houve uma escalada autoritária que utilizou o comunismo como principal justificativa. Durante o Governo Provisório (1930-1934), no qual Vargas e seus apoiadores fecharam o Congresso e suspenderam a Constituição de 1891, vários decretos foram editados com o intuito de controlar a ameaça comunista, como o Decreto n. 21.530/32, que aumentava os recursos para a polícia repressora, e o Decreto n. 24.531/34, que previa a criação da Delegacia Especial de Segurança Pública e Social (DESPS). Por fim, o Decreto n. 24.776/34 limitava a liberdade de imprensa ao definir crimes contra a segurança pública (MOURELLE, 2021, p. 247). Os sindicatos foram o principal alvo da repressão, com lideranças presas e investigadas.

Talvez a mais importante medida repressiva tomada pelo governo durante o período provisório tenha sido a Lei de Segurança Nacional. Sancionada por Getúlio em 4 de abril de 1935, quase sete meses antes dos levantes comunistas no Rio de Janeiro, Recife e Natal, a “Lei Monstro”, como ficou conhecida pelo grupo de oposição, serviu para dar continuidade e legitimidade à política de propaganda anticomunista mesclada com repressão policial. Mourelle (2021) apresenta um trecho do diário de Getúlio que reforça essa estratégia: “ação enérgica de repressão reação pela propaganda, criando um ambiente próprio à ação do governo” (VARGAS, 1995, p. 398 apud MOURELLE, 2021, p. 257).

Em julho de 1935, o governo acionou a LSN para fechar a Aliança Nacional Libertadora, organização criada por anarquistas, comunistas, liberais, católicos, entre outros grupos desiludidos com os rumos do governo e dispostos a combater o fascismo no Brasil. A ala mais à esquerda da ANL era comandada pelo ex. capitão Luiz Carlos Prestes, que acabara de retornar ao Brasil de forma clandestina e possuía relação direta com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), seguindo os preceitos da Terceira Internacional Socialista. Ao saber da presença de Prestes no Brasil, o governo

Vargas passou a considerar a ANL uma organização que defendia interesses internacionais em território brasileiro e que, portanto, deveria ser fechada com o uso da LSN.

De acordo com Mourelle (2015), o ano de 1935 foi marcado por uma série de fatores que levaram a uma crise política do governo. Além de perder o apoio de Flores da Cunha, responsável por articular o apoio político no Sul, e romper temporariamente com o General Gois Monteiro, principal representante das Forças Armadas no governo, Vargas teve que amargar o aumento da oposição no Congresso. A solução para a crise veio por meio dos levantes de novembro de 1935.

Posta na ilegalidade desde julho, a ANL organizou um levante em três capitais, Natal, Recife e Rio de Janeiro, com o intuito de depor Getúlio Vargas. Sem adesão da população, os levantes ficaram restritos aos quartéis e foram rapidamente sufocados. Prestes, considerado o principal mentor do levante no Rio de Janeiro, acabou preso alguns dias depois junto com sua esposa, Olga Benário, e outros integrantes da ANL. Segundo Mourelle (2015), o impacto dos levantes repercutiu politicamente a favor do governo, e “Vargas imediatamente enviou m pedido para decretar estado de sítio em todo o território nacional, por sessenta dias” (MOURELLE, 2015, p. 175). Oposição e governistas discordavam quanto à forma do Estado de sítio: a oposição defendia que a medida deveria valer apenas para os locais do levante; já os governistas eram favoráveis ao estado de sítio em todo país, porém ambos concordavam com sua instauração.

O clima de terror contra a ameaça vermelha foi difundido pela imprensa e contribuiu para ampliar o apoio ao governo.

Vargas tratou de trabalhar a opinião pública em declarações à imprensa, algo comum em seu governo até aquele momento. *O Diário da Noite*, na edição do dia 28 de novembro de 1935 trazia a declaração de Vargas de que “a violência sanguinária constitui a antítese da alma e do sentimento brasileiro”. Estampava igualmente uma enorme manchete, afirmando que “a Revolução de 1930 conferiu ao trabalhador direito que ele nunca os teve”, além de outra reportagem intitulada, “a nação contra extremismos” (MOURELLE, 2015, p. 177).

Com o recuo da oposição no Congresso, Vargas lança duas novas medidas para ampliar seu poder. A primeira foi a reforma da recém criada Lei de Segurança Nacional, aprovada pelo Congresso ainda em 1935, cujas alterações facilitavam a expulsão de estrangeiros acusados de envolvimento com comunismo, reduziam o direito de defesa e retiravam a necessidade de processos judiciais para demissão de funcionários públicos. A

segunda medida, já no ano de 1936, foi a aprovação da alteração do estado de sítio para estado de guerra, em que os cidadãos passam a ser tratados por lei marcial.

O intervalo que se deu entre julho de 1935 e dezembro de 1937 pode ser considerado uns dos períodos de maior repressão política da história do Brasil. De acordo com Mourelle (2021), entre 1936 e 1937, cinco mil pessoas foram indiciadas pelo Tribunal de Segurança Nacional. Três mil pessoas foram presas nos primeiros quatro meses após o levante de 1935 (MOURELLE, 2021, p. 260).

Sob o pretexto de nova tentativa comunista de tomar o poder, Vargas organiza um novo golpe no dia 10 de novembro de 1937, fechando o Congresso, cancelando a Carta Constituinte de 1934 e outorgando uma nova Constituição. A nova Carta considerava a imprensa utilidade pública e obrigava jornais e revistas a publicarem comunicados do governo. Em nome da paz e da ordem, os direitos individuais, como a liberdade de expressão, foram reduzidos, e a imprensa teve que se adequar às novas regras que exigiam registro no DIP para poder funcionar. Segundo Luca (2015), cerca de 30% dos impressos deixaram de circular por não conseguirem essa licença.

Curiosamente, a *Careta* não deixou de circular em nenhum dos períodos do governo Vargas. O semanário atuou até 1960, quando finalmente fechou as portas da redação. Para compreendermos melhor os motivos que levaram à longevidade e à sua capacidade de driblar a censura nos anos do Estado Novo (1937-1945), faremos um breve histórico da *Careta*.

### **2.3 “Por trás”, “por dentro” e “pela frente” da revista *Careta* durante o governo Vargas (1930-1945)**

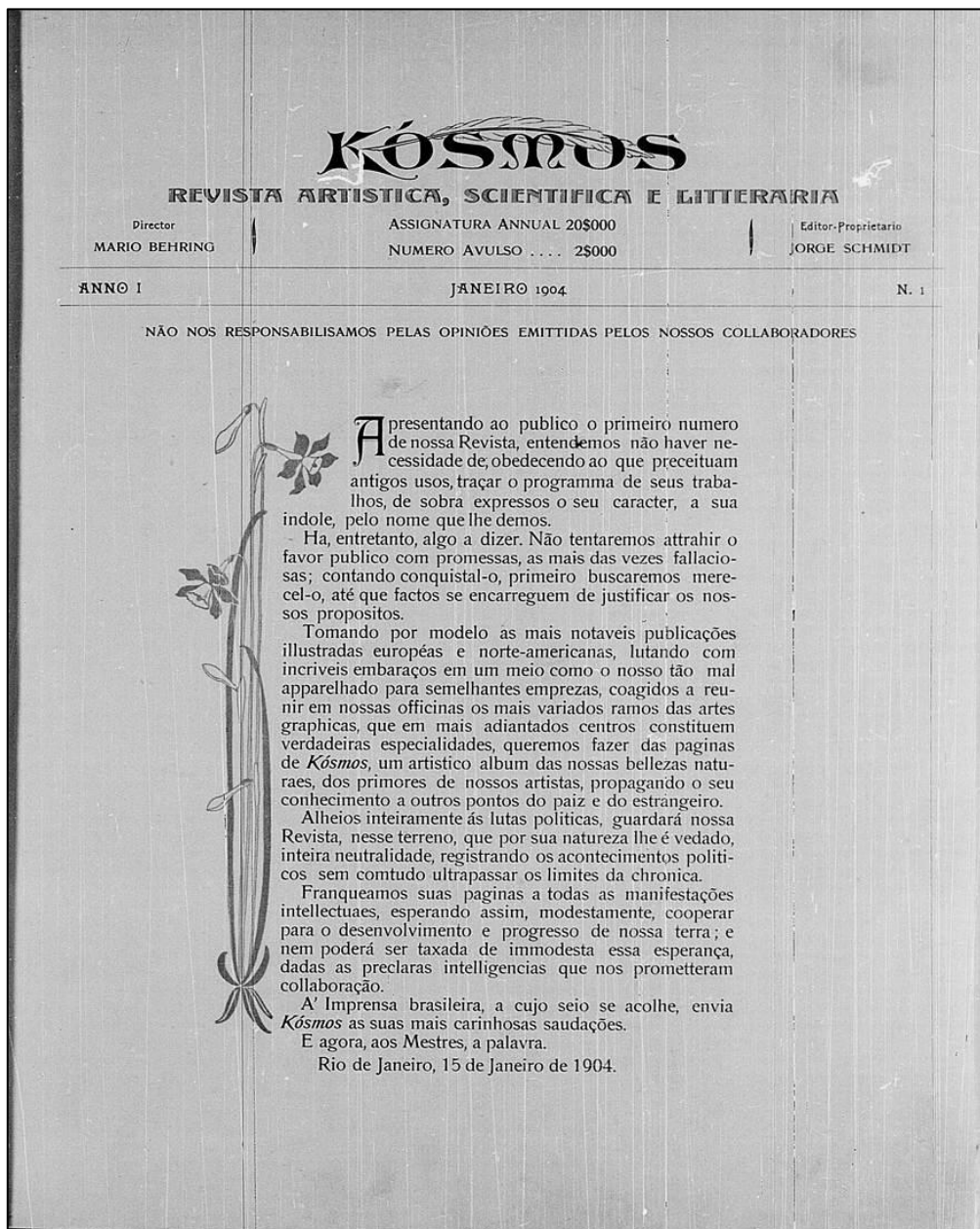
Depois de abordarmos o espaço que as revistas de variedades ocuparam na primeira metade do século XX no Brasil, partimos para a análise mais específica e minuciosa do semanário *Careta*. A escolha desse periódico se deve ao fato de possuir charges em abundância em cada exemplar, e sobretudo por ter sido uma das poucas revistas que sobreviveram à ditadura do Estado Novo (1937-1945), chegando até o início do Regime Civil-Militar de 1964. Nosso objetivo consiste em analisar os bastidores da revista, bem como seu conteúdo e para que público estava direcionada, a partir das categorias de análise emprestadas de René Zicmann: “por trás”, “por dentro” e “pela frente” da revista.

A revista foi fundada em 6 de julho de 1908, por Jorge Schimdt, na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, momento em que as obras de reformas da cidade abriam espaço para entrada do Brasil na *Belle Époque* e o estilo de vida urbano industrial ganhava corpo nas avenidas largas do centro. Situada na rua da Assembleia, n.70, custava 15 mil réis a assinatura anual, 8 mil a assinatura semestral, 300 réis o exemplar avulso na capital e 400 réis nos demais estados. A revista tornou-se uma das mais populares de sua época, o que lhe rendeu o Grande Prêmio da Exposição Nacional de 1908.

A equipe editorial era formada pelo proprietário, Jorge Schmidt, e por José Carlos de Brito e Cunha, o J. Carlos, como diretor e ilustrador. Esse último foi um dos mais renomados ilustradores do começo do século XX, tendo atuado como ilustrador e chargista em outras revistas como *O Malho*, *Fon-Fon*, *Tagarela*, *Tico Tico*. No campo literário, nomes como Lima Barreto, Olavo Bilac e Martins Fontes foram alguns dos colaboradores da revista.

Segundo Garcia (2005), o estilo simples e popular da *Careta* se deve ao fato de Jorge Schmidt ter amargado uma experiência dispendiosa e frustrante com a revista *Kosmos: revista artística, científica e literária*. O próprio título da revista sugere seu objetivo; foi criada para um público letrado, pouco representativo no Brasil no início do século XX. A pouca tiragem e a dificuldade de receber as produções dos colaboradores no prazo estimado fez com que a *Kosmos* durasse apenas quatro anos. Na apresentação do seu primeiro exemplar, a revista se compromete com a neutralidade e a imparcialidade das questões políticas nacionais e com a formação intelectual da nação rumo ao progresso.

**Figura 8** – Primeiro exemplar da Revista Kosmos, janeiro 1904, Ano I, n.I.



**Fonte:** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

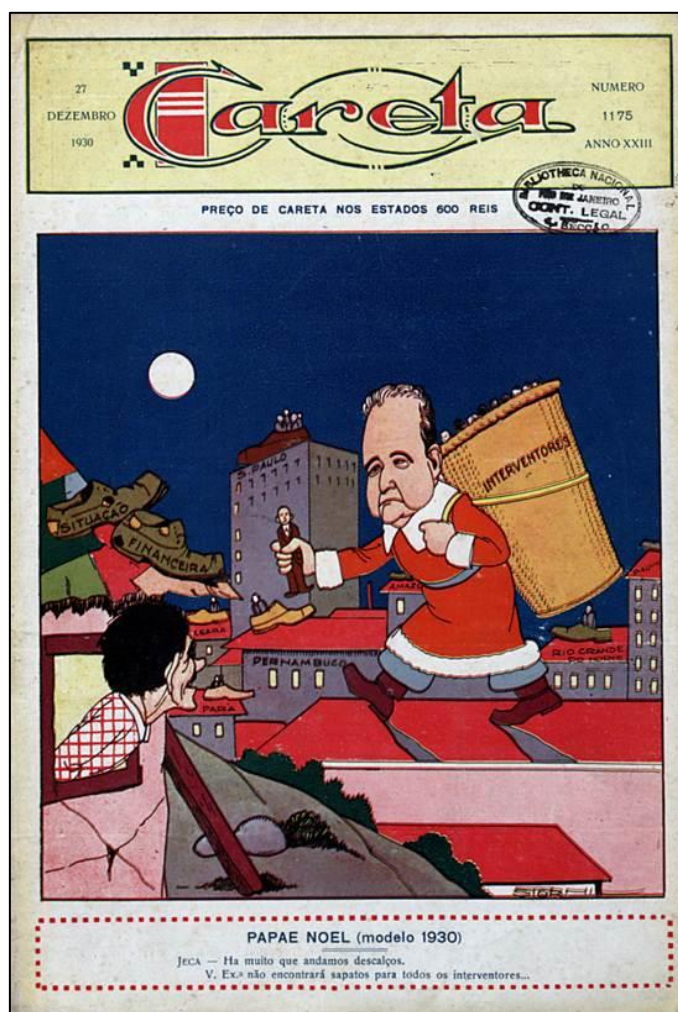
Ao contrário da *Kosmos*, a *Careta* possuía um apelo popular mais evidente. Publicada semanalmente aos sábados, com 40 a 50 páginas em média, seu formato original era de 18,5 por 26,7 cm; apresentada com capas chamativas e coloridas, quase sempre com uma caricatura ou charge, sua leitura era leve, recheada de anúncios e fotografias. O leitor não precisava de grande repertório intelectual para acessar seu conteúdo, o que fez da *Careta* uma revista para um público maior do que a *Kosmos*.

No editorial de apresentação, publicado em 6 de junho de 1908, a revista se apresenta com o objetivo fazer caretas para que o público “morra” pela careta, uma referência ao humor e à irreverência. Ao mesmo tempo, o texto compara a revista com as

sessões do Instituto Histórico afirmando que ambos são sérios e perfeitamente semelhantes. O uso da ironia e do humor com assuntos políticos do cotidiano eram temas frequentes das capas e das oito charges, em média, que cada exemplar trazia no seu interior.

Para alcançar o público, os atrativos visuais, como fotografias, charges e caricaturas, seduziam com suas cores; mas eram suas capas extremamente coloridas, feitas em papel *couché*, sempre com ilustrações que abordavam temas de fácil identificação, que faziam da *Careta* um periódico para todos os públicos.

**Figura 9** – Careta, 27 de dezembro 1930, Anno XXIII, n.1175



**Fonte:** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Na capa deste exemplar n. 1175, de dezembro de 1930, apenas dois meses depois da chegada de Getúlio Vargas ao poder, a *Careta* publica uma charge na qual Vargas, vestido de papai Noel, carrega nas costas um balaio com interventores estaduais. Os prédios ao fundo representam os estados da federação com sapatos colocados nos tetos

para receber os interventores, como se fossem presentes do líder maior da nação. Na legenda, o Jeca, personagem que faz referência ao povo, exclama “Jeca – Há muito que andamos descalços, V. Ex<sup>a</sup> não encontrará sapatos para todos os interventores”.

Por meio da charge, Alfredo Storni<sup>13</sup>, uma dos mais celebres chargistas a trabalhar na *Careta* nos anos 1930, satiriza a situação de Vargas após chegar ao poder e ter que dar conta de oferecer tantos cargos quanto havia prometido aos seus apoiadores. Ao retratar a pobreza do povo mediante a frase “há muito que andamos descalços”, o artista satiriza a situação de esperança que se criou sobre a figura do novo ditador.

De acordo com Garcia (2005), a linguagem satírica com que seus editores retratavam os fatos políticos rendeu à revista problemas com governos durante a Primeira República (1889-1930). Um exemplo disso foi a prisão do seu fundador, Jorge Schimidt, em 1914, durante o estado de sítio decretado pelo então presidente Hermes da Fonseca. Mesmo assim, isso não impediu que o tom crítico e irônico fosse sua característica principal, mesmo durante os anos do Estado Novo.

Em relação a seu formato e conteúdo, a *Careta* trazia sempre nas capas uma charge ou caricatura satirizando acontecimentos políticos nacionais ou internacionais. O título *Careta* vinha escrito centralizado na parte superior, do seu lado esquerdo constava a data de publicação, enquanto do lado direito, o ano e o número da revista. Logo abaixo do título, a charge que ocupava quase toda a parte central da capa, e na parte inferior sua legenda. O formato da capa sofreu pouquíssimas alterações ao logo dos anos; apenas algumas mudanças na fonte utilizada no título e a posição da data de publicação.

Os anúncios de produtos de beleza, medicamentos, roupas, perfumes e afins ocupavam grande espaço no interior da *Careta*. Muito mais do que apenas divulgar mercadorias, esses anúncios definiam tendências de moda e consumo que marcavam o estilo de vida urbano e moderno. Segundo Garcia (2005),

No que concerne à divulgação destes novos hábitos e padrões de comportamento, a imprensa, de forma geral, e as revistas, em particular,

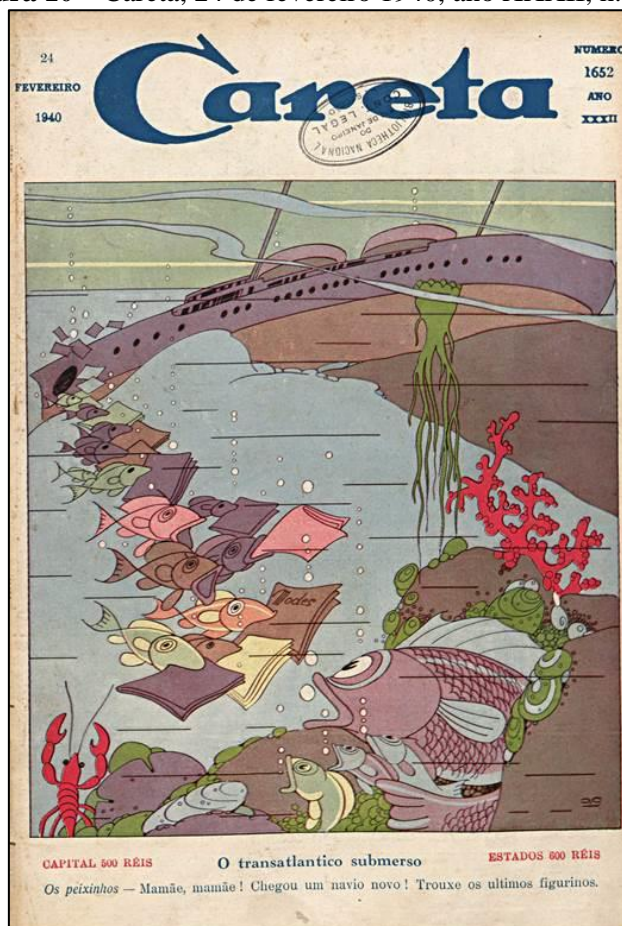
---

<sup>13</sup> Alfredo Storni nasceu em Santana do Livramento, Rio Grande do Sul, em 1881. Sua carreira como chargista começa em 1904 quando cria sua própria revista, O Gafanhoto, retratando cenas políticas do seu Estado. Em 1906 inicia seu trabalho de colaborador criando charges para a revista O Malho, produzida no Rio de Janeiro, e onde conhece J. Carlos. No ano seguinte, 1907, muda-se para a então capital federal e passa a trabalhar na redação de O Malho ao mesmo tempo que produz charges para a revista infantil Tico-Tico, onde cria seus personagens mais famosos, Zé-macaco e o cachorro Serrote em 1908. Em 1922, Storni assumi a direção artística da *Careta*. Nos anos 1920, Storni se assume as capas da *Careta* alterando seu estilo, adotando traços mais finos e personagens mais suaves, diferente do estilo grotesco adotado em O Malho. Nos anos 1930, especificamente entre 1936 e 1937, Storni vai sendo substituído por J. Carlos que retorna como diretor artístico da *Careta*. (REIS, 2021, p. 106-112).



foram seus principais veículos difusores. J. Carlos retrata o assunto por meio da imagem de um cardume de peixes que se apressa para obter milhares de revistas saídas do casco de um transatlântico submerso. A curiosidade era informar-se sobre os últimos figurinos divulgados pelas revistas (GARCIA, 2005, p. 38).

**Figura 10** – Careta, 24 de fevereiro 1940, ano XXXII, n. 1652



**Fonte:** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Cada exemplar trazia em média 24 a 25 anúncios, geralmente concentrados nas primeiras e nas últimas páginas. Os mais comuns eram de cosméticos e outros produtos de beleza, voltados ao público feminino, sempre acompanhados de gravuras de mulheres utilizando roupas que representavam as tendências da moda europeia. Bebidas, alimentos e medicamentos ficavam em segundo plano.

Entre um anúncio e outro, a *Careta* preenchia os espaços com piadas, pensamentos, dicas domésticas e divulgação de descobertas científicas; tudo para seduzir os mais variados tipos de leitores, dos mais curiosos aos menos letrados. Em uma mesma página, podíamos encontrar anúncio de cintas femininas para modelar a cintura, uma

piada sobre comportamento feminino e uma notícia sobre comportamento de aranhas e caracóis<sup>14</sup>.

As fotografias eram tão abundantes quanto os anúncios e seus temas, variados. Retratos de acontecimentos de nível nacional, como a chegada do primeiro zepelim a fazer a travessia do Atlântico a Recife, no dia 22 de maio de 1930; e de nível local, como acontecimentos cotidianos da capital federal, a exemplo de marchas, festas e solenidades políticas. O tema era sempre a vida urbana, sobretudo os hábitos das elites cariocas: pessoas indo às praias, famílias realizando festas em centros de eventos, políticos se encontrando com chefes de Estado de outras nações; além da divulgação de peças de teatro e reuniões de intelectuais.

Havia sempre uma página dedicada ao editorial da revista, cujo formato e número variaram ao longo dos anos de publicação. Na primeira década de sua existência (1908-1920), o editorial ficava entre a página 5 e 10, trazendo na parte superior o nome da revista, o endereço, os valores para assinaturas anuais e semestrais e o preço do exemplar avulso na capital e nos demais estados, assim como o ano e número da edição. No centro da página, uma charge ocupava quase todo o espaço, com a legenda na parte inferior. Curiosamente os nomes dos editores e ilustradores não constavam na página de edição, nem em outras páginas da revista; apenas a assinatura dos colaboradores no final dos textos ou nas charges. A partir de 1920, a página do editorial passou a conter um breve texto explicando aos leitores o esforço da revista em manter o preço mesmo diante do aumento do valor do papel devido à guerra na Europa.

Os leitores já conhecem toda a sorte de sacrifícios sofridos pela imprensa diária no país para a conservação do preço de venda avulsa durante a guerra, preços esses que as empresas jornalísticas se viram na contingência de elevar. “Caretta”, que desde a sua fundação manteve o preço de 300 reis, se vê forçada a igualar o seu preço ao das demais publicações congêneres (CARETA, 1920, p. 13)<sup>15</sup>

A revista alterou o formato da página editorial a partir de 1920; ao invés de trazer a charge no centro, passou a publicar uma sessão chamada *Looping the Loop* dedicada a mensagens da equipe ao público leitor, a artigos de opinião sobre eventos importantes no cenário nacional e a crônicas carregadas de ironia. Os textos dessa sessão eram críticos em relação à sociedade brasileira, ora atacando a cultura política de buscar no passado,

<sup>14</sup> Careta, 21 de junho 1930, ano XXIII, n. 1148.

<sup>15</sup> Careta, n. 602, Ano XIII, Rio de Janeiro, 3 de janeiro de 1920.

no “antigamente”<sup>16</sup>, uma justificativa para o fracasso do tempo presente, ora ironizando a mudança de moeda para resolver os problemas financeiros da nação, argumentando que não basta mudar as roupas sem mudar a mentalidade.

Figura 11 – Careta, 2 de janeiro de 1927, Ano XIX, n. 915

**Careta**

J. Schmidt. — Director Proprietario  
Roberto Schmidt. — Gerente

REDACÇÃO E OFFICINAS: — RUA REPUBLICA DO PERU N. 70 — RIO DE JANEIRO

ASSIGNATURAS ANNO . . . . . 25\$000 | SEMESTRE . . . 13\$000

NUMERO AVULSO CAPITAL. . . . . 500 Rs. | ESTADOS . . . 600 Rs.

END. TELEG. KÓSMOS TELEPHONE CENTRAL 5341

Este numero contém 52 pagas.

---

N. 915 RIO DE JANEIRO — SABBADO — 2 — JANEIRO — 1927 ANNO XIX

## Looping the Loop

### Antigamente...

— Nesta republica não ha nada de extraordinario! Declarou em aparte um deputado nos ultimos dias de sessão passada.

Enganou-se o filho da patria, ha nesta republica coisas extraordinarias e a mais de todas é a regressão do pensamento, da critica, da mentalidade ao triste, vergonhoso e sombrio passado da nossa miseria politica e social.

Quando os factos logicos da democracia se publicam e se definem com espanto inexplicavel por parte dos mais conservadores do regimen que a desorientação social implantou no nosso paiz, a primeira palavra de critica que se oppõe é: antigamente...

Antigamente não se fazia assim. Antigamente não havia disso. Antigamente isso seria impossivel.. A que passado remontam essas exclamações? A que época immaculada da historia se referem os alaridos e os que acolhem com surpresa as coisas ordinarias da democracia em fallencia?

Dentro da mesma geração republicana, na época em que as minorias eram virtuosas já se sentia a pulsação febril da negociata, e mais antes ao tempo da monarchia a nação mercadejava as patacas officias como hoje os dobitões da fortuna do paiz.

Antigamente... Mas antigamente nunca a escola foi risonha e franca, ao contrario, era soturna e triste. Os negocios e as tramoias se faziam nas intimidades aristocraticas e clericas onde o ouro tambem se azeitavava com o suor do negro e a lagrima do subdito.

A monarchia era herdeira da decomposição brigantina e se impunha a uma colonia que por trezentos annos viveu da espoliação, do saque, do roubo, da violencia, por todos os processos de legislação e coacção usuas nas velhas monarchias absolutas.

Antigamente, mas antigamente ainda, a simonia, a rapacidade, e os confiscos enchião as arcas da religião e do estado e os meios iam ao extremo da iniquisção e da morte moral. Nessas eras negregadas, a gente chega a duvidar de que houvesse uma

humanidade sobre a terra: o imperio do latrocínio e do assassinio eram tão vastos que nos parecem innocentes brinquedos as devastações dos elephantes e dos leões na Africa.

Mais além, para os limites das épocas historicas, entre francos, romanos, gregos, persas ou assyrios surgem os mesmos devoradores, apparecem os mesmos feitos, os mesmos subornos, a mesma corrupção que espanta os ingenhos da nossa republica e que são bem a prova horrivel de nunca ter havido uma sociedade humana e sim enfurecidas alcateias em que os lobos do direito e da moral devastavam em nome do amor e da ordem a fortuna e o pelo dos rebanhos.

Antigamente, sabem-no bem os pudendos evocadores do passado historico, as coisas eram taes e de tal furia que foi preciso inventar um deus para justificar o terror e a devastação.

Nenhuma differença ha sensível entre as coisas dos nossos dias democraticos e os que a historia annistiu em peculatos e transações de alto e baixo bordo. Antigamente era tambem assim e ora mais, ora menos conforme a ambição e a cultura dos heroes.

O que é pena em tudo isso é a regressão da mentalidade crioula quando apella para o peor cerrando os olhos á fulgurante esperanza do porvir, quando da decomposição e dos escombros não cuida ver surgir a flor de lotus de uma humanidade melhor.

Não antigamente, mas futuramente. Os tardigrades e retardatarios ignoram ou se esforçam por ignorar que tudo isso está determinado e assim é como simples effeito de uma causa positivamente conhecida.

A impaciencia pelo tempo, o nervosismo pelo espaço em que se dão as coisas extraordinarias da republica não se podem consolar com suspiros por um *antigamente* que foi a base e o alicerce dos desdobramentos do immenso mal contemporaneo.

Hoje nós sabemos que o tempo e o espaço são a mesma coisa e que dentro desse continuo o relativismo é inexoravel. Tudo isso só é extraordinario pelo recuo mental dos criticos do dia, restauradores inefficazes de um passado que apenas foi a causa de desastrosos effeitos.

Si alguma coisa ainda resta a admirar na coordenação das causas é a pequenez de seus resultados; mais e muito mais se verá pela lei das accelerações que da innocencia do primata trouxe-nos até a sociologia democratica dos desfiladeiros e dos pantanacs.

D. RIBEIRO FILHO

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Durante a década de 1930, os nomes Jorge Schmidt, diretor e proprietário, e de seu filho, Roberto Schmidt, gerente, começaram a aparecer na página do editorial, assim como a mudança de endereço da revista, agora localizada à rua Frei Caneca N. 383, no Rio de Janeiro.

<sup>16</sup> No parágrafo 16 o autor do texto, D. Ribeiro Filho, faz uma dura crítica ao apelo ao passado dizendo “A impaciência pelo tempo, o nervosismo pelo espaço em que se dão as coisas extraordinárias da república não se podem consolar com suspiros por um *antigamente* que foi a base e o alicerce dos desdobramentos do imenso mal contemporâneo” (CARETA, ano XIX, n. 915, 1927, p. 11).

Com a chegada de Vargas ao poder através de um golpe de Estado, em outubro 1930, pondo fim ao período conhecido como Primeira República (1889-1930), o editorial da *Careta*, bem como suas charges, elogiou o movimento político, porém, não sem ressalvas. A edição n. 1168 de 8 de novembro de 1930 trouxe no editorial um trecho do um discurso de Vargas no qual o gaúcho promete reduzir impostos, combater a corrupção e realizar reforma no sistema tributário; seguido de comentário de apoio aos revolucionários, no qual o autor, que não assinou o texto, define a revolução como o início de uma nova era para nosso país.

Na edição de n. 1170, de 22 de novembro de 1930, quase um mês após o golpe, a capa trazia uma charge com Vargas e seus ministros fazendo uma limpeza nas principais instituições sociais e econômicas, como a Justiça, o trabalho, a agricultura, as Forças Armadas e a polícia. Na mesma edição, a sessão *Looping the Loop* tratava o golpe como revolução e não poupava críticas à Primeira República, chamada de estrutura artificiosa que escondia nossa decomposição social, ou ainda, de cínica aventura republicana. Entendemos que a revista adota uma postura de adesão ao levante de 1930 e o defende como necessário para a transição da “verdadeira” democracia. Esse pode ser um dos motivos que levaram a *Careta* a manter suas atividades mesmo sob a perseguição aos meios de comunicação que viria nos anos seguintes.

A dureza e a forma direta com que o editorial criticava o período anterior não são tão claras quanto os elogios ao movimento de 1930. A Revolução é comemorada, porém, sempre com ressalvas, com apontamentos sobre seus limites e possíveis caminhos. No trecho a seguir podemos notar essa característica:

É preciso que a revolução prossiga sua marcha impetuosa e, da superfície das coisas, penetre no interior da nossa vida social; é preciso que a Revolução modifique a velha e crie a nova mentalidade com a qual as gerações actuates e futuras viverão dentro da democracia que se desenha<sup>17</sup> (CARETA, 1930, p. 14).

Aqui podemos notar dois fatores que revelam a adesão da revista ao movimento de 1930: primeiro, a esperança de que o movimento possa mudar não só o quadro político, mas sim as mentalidades e a vida social; segundo, o desejo de que essas mudanças sejam profundas, capazes de reformar velhas práticas, associadas ao período da Primeira República. Em outro trecho, o texto afirma ser impossível criar uma vida nova dentro de

---

<sup>17</sup> Careta, 22 de novembro 1930, ano XXII, n. 1170.

um corpo velho, e que o corpo (a Primeira República) e suas partes (representantes das oligarquias estaduais) devem ser enterrados em uma cova profunda para que não se sinta o cheiro da sua decomposição.

Nas últimas edições de 1930, a sessão continua com seu estilo cauteloso em relação ao movimento político varguista, elogiando seus feitos e questionando seus rumos. Na edição 1172, de dezembro de 1930, no artigo intitulado “A Revisão da Constituição”, o autor Dierre Effe, pseudônimo de Domingos Antônio Alves Ribeiro Filho, importante colaborador da revista, chama atenção para os perigos da revisão da Constituição proposta pelo Governo Provisório. Para Effe, há dois caminhos para a reforma: para trás, o que reforçaria as antigas práticas oligárquicas anteriores, ou para frente, que poderia causar uma situação ainda pior, caso os anseios autoritários dos revolucionários de 1930 fossem implementados.

Durante os meses de novembro de 1930 até fevereiro de 1931, todas as capas e editoriais abordaram o mesmo tema, a Revolução de 1930. No entanto, o tom positivo e otimista com que o editorial tratou o tema começou a mudar a partir de edição 1178, publicada em 17 de janeiro de 1931. O texto assinado por D. inicia com a frase “a febre já desceu”, isto é, o ânimo revolucionário aos olhos do autor já dava sinais de arrefecimento e tudo parecia se repetir como na antiga República. D. compara a situação política do país a uma família que muda constantemente levando sempre as mesmas pessoas e a mesma mobília; sob a bandeira da casa nova as mesmas práticas continuam sendo reproduzidas. Nas palavras do autor, “a república nova é aquela mesma república velha que achou na casa nova a mesma família com a mesma mobília e o mesmo horário”.

O levante constitucionalista foi o grande acontecimento político de 1932, período em que Vargas governava de forma provisória e centralizada, sem Congresso ou Constituição. Os governadores estaduais foram retirados do poder e substituídos por interventores nomeados pelo governo federal, cujo objetivo era conter o poder das oligarquias regionais ligadas à Primeira República. O quadro de interventores foi composto por membros do movimento tenentista<sup>18</sup>. A ação dos tenentes repercutiu de forma mais contundente na região nordeste e no estado de São Paulo. No Nordeste os

---

<sup>18</sup> Movimento formado por militares de baixa patente, como sargentos, cabos e capitães, que teve ampla atuação política fora do campo institucional de poder. Defendendo a moralização da política, a educação pública e a centralização política, os tenentes organizaram uma série de levantes contra o governo federal nos anos 20 do século XX. Entre seus mais conhecidos líderes estavam Juarez Távora, Luiz Carlos Prestes, Siqueira Campos, Eduardo Gomes e Miguel Costa.

tenentes expropriaram terras das elites e tomaram medidas populares como a redução dos preços dos aluguéis. Já em São Paulo, a nomeação do tenente João Alberto provocou reações das elites e da classe média paulista que resultou no movimento armado de 1932.

As reivindicações dos constitucionalistas paulistas, reunidos na Frente Única paulista, eram a realização de novas eleições, a nomeação de um interventor civil para o estado e a formação de uma assembleia constituinte ainda em 1932. O governo federal respondeu promulgando o Código Eleitoral de 1932, no qual tornava o voto obrigatório, secreto e estendido para as mulheres, além de nomear um novo interventor para o Estado, Pedro de Toledo. Entretanto, nem as eleições nem a constituinte avançaram; outros eventos, como a morte dos quatro estudantes que invadiram a sede de um jornal tenentista, provocaram uma onda de reações contra Vargas em São Paulo e a perseguição aos jornais que faziam crítica ao governo, fazendo com que as elites paulistas se armassem contra o governo federal. No dia 9 de julho de 1932 estourou a Revolução em São Paulo.

Na primeira capa de 1932, a *Careta* trazia uma charge na qual Vargas, pilotando um tanque de guerra e acompanhado de membros do seu governo, como o tenente Juarez Távora e o ministro do trabalho Lindolfo Collor, passa por cima da Constituinte de 1932, representada por uma enorme pedra. De perto, um personagem chamado “Zé”, provavelmente representando o povo, afirma “Ahí pessoal! Com jeito, em pedra dura, o tanque bate até que fura...!”. A charge de Alfredo Storni brincava com as reais intenções de Vargas de adiar ao máximo a elaboração da nova constituinte. A tendência de apresentar, por meio das charges das capas, uma postura autoritária do governo e o desinteresse na elaboração de uma nova constituinte foi tema de várias capas de 1932.

Durante o movimento constitucional de 1932, entre julho e setembro, a *Careta* dedicou grande parte do seu conteúdo iconográfico ao evento. A sessão de fotografias trazia imagens dos soldados e oficiais do Exército, leais ao governo, marchando para o *front* de batalha contra as tropas paulistas. As tropas paulistas aparecem em poucas fotografias, geralmente retratadas no momento da derrota ou sendo feitos prisioneiros pelo Exército. Podemos dizer que tal atitude dos editores de imagens da revista aponta para um apoio ao governo federal, pois ao compararmos as imagens com outros elementos textuais do conteúdo da revista concluímos que a equipe editorial assume essa postura.

Nos editoriais publicados durante o levante paulista, na página *Looping de The Loop*, não encontramos textos que fizessem referência direta aos acontecimentos e às movimentações militares de 1932. O editorial, ao contrário dos anos 1930 e 1931, nos

quais fazia críticas diretas aos eventos políticos, adotou uma postura mais reflexiva, abordando temas sobre a psicologia humana e sobre a importância da retomada de Dionísio na vida (deus grego do vinho e dos prazeres). No número 1258, publicado no dia 30 de julho de 1932, o editorial trazia um texto assinado por Domingos Ribeiro Filho no qual lançava a seguinte indagação logo no primeiro parágrafo: “Por que razão vivemos a nos atormentar uns aos outros? Não há nenhum motivo para que nos atormentemos uns aos outros”. O texto segue afirmando a importância da união, sobretudo contra as “heranças odiosas de um passado odioso”. Entendemos que, nesse editorial, o autor declara seu apoio ao governo federal ao fazer referência ao passado nefasto da Primeira República como justificativa para unir a nação e deixar de lado os atritos entre “nós”.

Já as capas, todas assinadas por Alfredo Storni, traziam Vargas como vitorioso e ao mesmo tempo complacente com as reivindicações dos rebeldes paulistas. Dessa forma, ao analisarmos as fotografias, as charges e os editoriais da *Careta* entre julho e dezembro de 1932, podemos perceber uma postura de não se opor diretamente às ações do governo. Pelo contrário, ao analisarmos os três elementos citados, parece que a revista tomou a decisão de reduzir o teor crítico do seu conteúdo em relação ao governo e adotou uma postura mais conciliadora, sobretudo na página editorial.

Acreditamos que as razões para essa mudança de postura da revista se devem ao contexto de perseguição aos órgãos de imprensa carioca no ano de 1932. Vários jornais que faziam campanha pela redemocratização e constitucionalização do país foram fechados pelo Exército. O mais marcante foi o caso do Diário Carioca, que tinha sido entusiasta do movimento de 1930 e que teve sua redação invadida e destruída por membros do exército em 1932 por apoiar a redemocratização. Outro caso marcante foi a prisão de Assis Chateaubriand e de seu irmão Oswaldo devido ao apoio que o seu periódico, os *Diários Associados*, deu à causa paulista.

Com o fim do conflito de 1932 e a instalação da constituinte de 1933, a imprensa volta a ter certa liberdade de atuação. Com a promulgação da Constituição em 1934, a liberdade de imprensa aparece como parte dos direitos e das garantias individuais. No Art. 113, nº 9, a Carta estabelece que

Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento, sem dependência de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um pelos abusos que cometer, nos casos e pela forma que a lei determinar. Não é permitido anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos independe de licença do Poder Público. Não será, porém, tolerada propaganda, de guerra ou de

processos violentos, para subverter a ordem política ou social (BRASIL, 1934).

O excerto mostra que, embora a liberdade estivesse garantida, as ressalvas em relação à perturbação da ordem, à proibição do anonimato e à incitação à guerra e à violência devem ser entendidos diante do contexto político que rondava a Europa e a América nos anos 1930. A ascensão de regimes totalitários na Itália, na Alemanha, na Espanha e em Portugal, marcados pelo controle social, pela censura e pelo uso da propaganda por parte do Estado, tiveram forte influência no Brasil. A criação da Ação Integralista Brasileira em 1932, liderada por Plínio Salgado, cujos lema era “Deus, Pátria e Família”, defendia o nacionalismo e a criação de um Executivo forte e centralizado.

O “perigo vermelho” se tornou o principal temor das elites europeias e brasileiras. Esse temor atingiu nível acentuado em 1935, ano em que Luiz Carlos Prestes e outros membros do Partido Comunista Brasileiro realizaram uma frustrada tentativa de tomada de poder, no dia 24 de novembro, em Recife, e dia 27 de novembro, na capital federal e também em Natal. Esse episódio serviu de justificativa para que o governo prendesse inimigos políticos e voltasse seu olhar para imprensa.

A Revolta forneceu o mote para que o governo iniciasse uma série de perseguições a opositores, entre eles políticos e intelectuais, como Jorge Amado e Graciliano Ramos. Na imprensa, de acordo com Luca (2019), jornais da grande circulação como *O Estado de São Paulo*, de propriedade de Júlio de Mesquita, e *O Estado de Minas*, de Assis Chateaubriand, até então opositores ao governo Vargas, decretaram seu apoio à repressão ao movimento comunista de 1935. Entretanto, “os proprietários das empresas jornalísticas, ainda que apoiando as medidas do governo, eram vigiados de perto, uma vez que novamente os censores instalaram-se nas redações” (LUCA, 2019, p. 170).

Para compreendermos o posicionamento da *Careta* em relação ao levante comunista de 1935, analisamos os editoriais, a sessão de fotografias e as charges publicadas entre janeiro e abril de 1936. Nossa intenção era analisar também as edições de novembro e dezembro de 1935, uma vez que a Intentona ocorreu entre os dias 24 e 27 de novembro de 1935, entretanto não foi possível encontrar as publicações desses meses no site da Biblioteca Nacional. Não descobrimos as causas dessa exclusão, mas intuímos que, devido a descontinuidade dos números da publicação que salta do número 1423 de 28 de setembro de 1935 para 1427 do dia 4 de janeiro de 1936, foram tirados de



circulação os exemplares desse período com o objetivo de promover o apagamento de memória coletiva em prol dos interesses políticos.

A primeira edição de 1936 dedicou duas de suas charges aos efeitos do levante comunista. Na primeira delas temos Vargas segurando uma espingarda na qual está escrito “lei de segurança nacional”; à frente do presidente há uma cerca que separa o Brasil de uma matilha de lobos que descem de uma floresta de pinheiros. Na legenda o personagem Zé, ao lado de Vargas, questiona, “Que fará ele dá espingarda depois que não houver mais lobos?”. O título da charge, “Dolorosa Interrogação”, questiona os próximos passos do governo depois da publicação da Lei de Segurança Nacional.

**Figura 12** – Careta, 4 de janeiro 1936, ano XXIX, n. 1437



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Os acontecimentos referenciados na charge estão inseridos no contexto do chamado Governo Constitucional (1934-1937), no qual Vargas, após aceitar a criação de uma assembleia constituinte em 1934, foi eleito presidente de forma indireta pelos constituintes.

Em julho de 1935, o VII Congresso da Internacional Comunista, realizado em Moscou, propunha a criação de frentes populares para combater a disseminação do fascismo. No Brasil, a ANL estava alinhada à proposta soviética, o que a tornava alvo da Lei de Segurança Nacional. No dia 5 de julho de 1935 o presidente da ANL, Luis Carlos

Prestes, escreveu um manifesto condenando o governo Vargas e clamando a população para tomar o poder. Prestes e outros membros do Partido Comunista realizaram, entre os dias 23 a 27 de novembro, uma tentativa de tomar o poder e destituir Vargas.

O questionamento levantado pela charge (figura 12) sobre o que o governo faria com a LSN depois que a ameaça comunista fosse neutralizada revela a percepção do chargista sobre as tendências autoritárias de Vargas. A resposta à pergunta “O que fará ele com a espingarda depois que não houver mais lobos?” foi respondida nos eventos que ocorreram entre 1936 e 1937.

O estado de sítio, decretado logo após os eventos de novembro de 1935, foi substituído pelo estado de guerra que perdurou até 1937; além disso, a prisão de parlamentares que apoiavam a ANL e a criação da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo, criada pelo ministro da Justiça Vicente Paulo Francisco Rao, ilustram o pânico e o clima de repressão que permeavam a sociedade brasileira. A charge da figura 13 demonstra que não comunistas foram presos e perseguidos, mas todos que de alguma maneira era considerados suspeitos de atividade subversiva.

**Figura 13** – Careta, 4 de janeiro 1936, ano XXIX, n. 1437



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A repressão parece ter afetado a equipe editorial e gráfica da *Careta* no ano 1936. Das 52 edições publicadas nesse ano, apenas uma trazia o presidente Vargas na capa, algo incomum quando comparada às edições de anos anteriores. Em 1935 foram publicadas 38 edições e apenas 10 delas não traziam Getúlio Vargas na capa. Os temas mais comuns das capas de 1936 foram questões internacionais, como os conflitos na África e os eventos que precederam a Segunda Guerra na Europa. As charges do interior da revista também diminuíram as críticas ao governo, preferindo abordar temas relacionados à crise econômica e aos conflitos internacionais.

Em relação à página editorial, o posicionamento da revista frente à crescente repressão do executivo foi de distanciamento e até mesmo de apoio ao governo. Na edição n. 1437, de janeiro de 1936, o texto da página editorial tecia comentários favoráveis ao ato de queima de 30 mil livros apreendidos de livrarias pela Polícia de São Paulo. O texto defende a queima de livros considerados ruins, que atrapalham o tripé da civilização (ordem pública, moral e bons costumes) como uma medida higiênica necessária. No último parágrafo podemos ler a seguinte frase “Deixemos, sem a menor mágoa, que se ateia a grande fogueira livros de coloração berrante”<sup>19</sup>.

O texto não traz assinatura do autor, o que, de acordo com Garcia (2005), representa a opinião coletiva da equipe editorial. “O editorial constitui um espaço da opinião institucional, podendo, muitas vezes, prescindir de autoria. Neste caso, os posicionamentos defendidos espelham a filosofia da publicação como um todo” (GARCIA, 2005, p. 50).

Sob o clima de tensão que marcou a virada de 1936 para 1937, foram definidos os candidatos para as eleições presidenciais previstas para ocorrer em janeiro 1938. Os candidatos eram Armando Salles de Oliveira, representando o Partido Democrático União Democrática Brasileira; José Américo, que representava a coligação de vários estados do Nordeste com as elites paulista e mineira, além do apoio dos tenentes e da ala getulista no Rio Grande do Sul; e Plínio Salgado, líder dos integralistas.

Com as eleições marcadas, houve, segundo Fausto (2012), um afrouxamento das medidas repressivas. O Congresso Nacional não renovou o pedido do presidente de prorrogar o estado de guerra e vários presos políticos foram soltos em 1937 no evento conhecido como “Macedada”. Vargas se apresentava de forma desinteressada em relação

---

<sup>19</sup> CARETA, 18 de janeiro 1936, ano XXIX, n. 1439.

a sua reeleição em 1938, entretanto suas atitudes apontavam outra direção. O fato de não ter apoiado nenhum dos candidatos reforçava suas intenções. Para resistir a um possível passo autoritário de Vargas, os governadores do Rio Grande do Sul, São Paulo e Bahia firmaram um pacto pela legalidade.

Sob o pretexto da ameaça comunista, Vargas promoveu uma nova onda de intervenções nos estados. Em Mato Grosso, no Maranhão e no Distrito Federal, os governadores foram substituídos por homens próximos a Getúlio. Para neutralizar a ameaça dos outros estados oposicionistas e seus líderes, na Bahia, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul e em São Paulo, Vargas e seu Chefe do Estado-Maior do Exército, Góes Monteiro, realizaram transferências estratégicas de comandantes do Exército nesses estados por pessoas ligadas ao governo federal, a fim de garantir a adesão dos militares estaduais em caso de golpe.

No ano de 1937 a *Careta* dedicou grande parte de suas capas a ironizar a campanha eleitoral. Em uma delas, Vargas aparece colocando cascas de banana na frente do palácio do Catete para que os candidatos que almejam o poder escorreguem nelas, demonstrando o ardid do presidente e seus anseios autoritários. Em outra capa, publicada em outubro do mesmo ano, o presidente, vestido com farda que remete ao uniforme utilizado por Mussolini, com uma mangueira nas mãos, apaga incêndio no qual está escrita a palavra “DEMOCRACIA”. Ao lado, os candidatos José Américo e Armando Sales, em conjunto com uma multidão, assistem à cena. A legenda diz: “A democracia vai passar alguns dias em águas virtuosas”. O conjunto de elementos da charge dá a entender que Vargas, mesmo disposto a aceitar o pleito democrático, não esconde suas pretensões autoritárias. Quando levamos em consideração o contexto internacional, marcado pelo período entreguerras, pela ascensão dos governos totalitários e pelo crescimento do comunismo internacional, inferimos que Vargas realmente não estava interessado em deixar o poder. Diante do jogo político, a *Careta* optou por apoiar sutilmente as ações políticas de Vargas.

**Figura 14** – *Careta*, 30 de outubro 1937, ano XXX, n. 1532



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Não tardou para que as pretensões de golpistas de Vargas se concretizassem. No dia 30 de setembro os próprios integrantes do governo de Getúlio, entre eles o general Góis Monteiro, ex-ministro da guerra durante os anos 1934 e 1935, e o Capitão Olímpio Mourão Filho, membro do Estado Maior do Exército e chefe do Serviço Secreto da Ação Integralista Brasileira, anunciaram a descoberta de um suposto plano comunista, conhecido como Plano Cohen<sup>20</sup>, para tomar o poder.

De acordo com Schwarcz e Starling (2015), o contexto estava marcado pela “censura, repressão e propaganda que produziu uma tempestade ideológica que demonizou a atuação dos comunistas, infundiu terror na população católica e das classes

<sup>20</sup> Pouco antes das eleições de 1938, Vargas com o auxílio de Plínio Salgado, General Eurico Gaspar Dutra e General Góes Monteiro, ambas figuras de destaque no cenário político nacional nas décadas de 1930 e 1940, anunciaram na Rádio Nacional a descoberta de um plano comunista para tomar o poder. Com o intuito de disseminar o medo na sociedade e criar condições para um golpe, Vargas e seus aliados nas semanas seguintes decretaram estado de sítio e concentraram todo poder nas mãos do executivo federal.

médias e altas, e consolidou o imaginário anticomunista” (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 374).

No dia primeiro de outubro o documento foi lido no Congresso e o estado de guerra foi aprovado, permitindo ao presidente suspender os direitos civis. Dias depois o Congresso foi fechado, as eleições foram suspensas e o poder foi concentrado nas mãos do Executivo.

Mesmo que a “farsa” tenha sido uma ficção arquitetada por membros do movimento integralista e por militares do Exército, seus efeitos foram reais e enérgicos. Segundo Fausto (2012), não houve resistência ao golpe por parte das elites ou das classes populares; o Congresso foi fechado e oitenta dos seus membros decretaram fidelidade e apoio ao presidente. Nos anos seguintes o Brasil viveria a ditadura do Estado Novo, e a imprensa sofreria mais intensamente os efeitos da censura e da repressão.

Durante o Estado Novo, o projeto político nacionalista de Vargas ganha contornos ideológicos mais bem definidos. Para Garcia (2005), houve a montagem de um aparato político ideológico repressivo em relação às manifestações contrárias ao governo na imprensa, ao mesmo tempo em se que promovia uma imagem oficial do regime. A imprensa, o rádio e o cinema foram os principais veículos de divulgação de atividades culturais que valorizassem o patriotismo e a identidade nacional.

O uso da propaganda por regimes totalitários, segundo Capelato (2009), foi caracterizado pelo uso de recursos e técnicas extremamente avançadas para conquistar o apoio das massas. Ao analisar o populismo na Argentina e no Brasil de Vargas, a autora demonstra como esses governos tiveram ampla inspiração fascista e nazista em relação ao uso da propaganda para divulgar uma imagem de unidade nacional, centrada na figura do líder carismático e no apelo aos símbolos nacionais; tudo isso com o intuito de conquistar corações e mentes e produzir um imaginário social favorável ao regime, prática comum em governos totalitários, conhecida como psicologização das massas.

Capelato (2009), ao citar o pensamento de Bronislaw Bazcko, aponta para a capacidade de manipulação do imaginário por parte dos meios de comunicação de massa nas sociedades contemporâneas. Nos regimes totalitários, sobretudo,

a propaganda política é para o exercício de poder, mas ela adquire uma força muito maior naqueles em que o Estado, graças ao monopólio dos meios de comunicação, exerce a censura rigorosa sobre o conjunto das informações e as manipula procurando bloquear toda atividade espontânea (CAPELATO, 2009, p. 40).

Seguindo os princípios da propaganda de orientação fascista, o Estado Novo (1937-1945) exerceu forte controle sobre a imprensa por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda e pelo Ministério da Educação de Saúde Pública. O DIP, fundado em 20 de novembro de 1939, assumiu as atribuições do extinto Departamento de Propaganda e Difusão Cultural. Para Capelato (2009), o DIP “tinha como função elucidar a opinião pública as diretrizes doutrinárias do regime, atuar na defesa da cultura, da unidade espiritual e da civilização brasileira” (CAPELATO, 2009, p. 81). Nesse sentido, a atuação do Ministério da Educação de Saúde Pública ampliou o controle sobre a produção cultural por parte do regime por meio da produção de filmes educativos.

Na Constituição outorgada em 1937, a imprensa passou a ser definida como órgão atrelado aos interesses do Estado. Dessa forma, jornais e revistas de oposição tiveram seus registros cassados. Entre 1940 e 1945, segundo Capelato (2009), 420 jornais e 346 revistas não tiveram seus registros aprovados pelo DIP. Um exemplo da intervenção do Estado na imprensa ocorreu em 1940, quando o jornal de oposição a Vargas, *O Estado de São Paulo*, foi expropriado e convertido em periódico oficial do Estado. “*O Estado de São Paulo, A Noite*, de São Paulo, e *O Dia*, do Rio de Janeiro, tornaram-se os principais órgãos de propaganda do regime” (CAPELATO, 2009, p. 87).

Os periódicos que conseguissem aprovação do DIP para funcionar deveriam veicular discursos oficiais do presidente, noticiar atos de inaugurações de obras e decretos por meio de fotos e textos fornecidos pela Agência Nacional. Ficava censurado aos jornais e revistas publicar críticas ao governo, divulgar notícias sobre problemas econômicos, desastres, acidentes, naufrágios, queda de avião, corrupção, crimes, descontentamento da oposição (CAPELATO, 2009, p. 87).

A atuação do DIP afetou a produção humorística nacional veiculada pela imprensa, principalmente charges e caricaturas publicadas em revistas e jornais devido ao seu caráter combativo e crítico. Garcia (2005) cita um trecho do anuário do DIP de 1942 no qual a caricatura é definida como uma arma de combate político e meio de enquadrar a sociedade. Entretanto, com o advento do Estado Novo, o teor crítico das caricaturas tornou-se obsoleto e desnecessário. Portanto, o Estado Novo alterou a função da caricatura; ao invés de denunciar problemas sociais e políticos, deveria exaltar os costumes (GARCIA, 2005, p. 22).

Para justificar a alteração dos temas das caricaturas e charges, o DIP utilizou a exaltação do presente em detrimento do passado e apelou para a harmonia entre o governo

e a sociedade. O Estado seria o grande promotor do “novo”, da sociedade unida, harmônica, ordenada e progressista, comandada pelo líder carismático. O mesmo líder seria responsável pela superação de passado corrupto, fragmentado por interesses regionais mesquinhos dos coronéis, marcado pelo descaso com a classe trabalhadora e por práticas políticas típicas de uma República que já nasceu “velha”. Na visão do DIP, no contexto de modernização e unidade nacional que o Brasil vivia entre 1937 e 1945, não era mais necessário que cartunistas e chargistas fizessem críticas à sociedade e à política, uma vez que esses problemas ficaram no passado.

Mesmo sob ataques à liberdade de imprensa, por meio da censura e do empastelamento de jornais e revistas, a *Careta* permaneceu atuante durante a ditadura do Estado Novo. Aqui cabe um questionamento: se a *Careta* sempre teve uma postura crítica aos governos, como ela conseguiu seu registro no DIP e continuou em funcionamento durante todo o Estado Novo? Que tipo de estratégia a equipe editorial utilizou para burlar e/ou conviver com a censura?

Acreditamos que o estilo humorístico e a utilização de charges e caricaturas em grande quantidade contribuíram para a compreensão das questões levantadas anteriormente. A *Careta*, em seus 55 anos de existência, sempre estampou na primeira capa uma caricatura ou uma charge, cujo tema frequentemente tinha relação com acontecimentos políticos nacionais ou internacionais. Como as capas, de acordo com Marília Scalzo (2003), são vitrines por meio das quais as revistas se apresentam ao público consumidor, elas definam, portanto, a identidade gráfica da revista e sua proposta editorial. Por outro lado, é possível que a *Careta* tenha se rendido a censura do DIP.

A proposta de estampar sempre uma charge nas capas foi um fator decisivo para que a *Careta* conseguisse burlar a censura imposta pelo DIP. Durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), Vargas foi personagem constante das capas da revista, e a forma como ele era retratado, simpático, sorridente, quase infantil, baixinho e com o tradicional charuto criou uma imagem que o tornava um personagem caricato lúdico, evitando assim sua satanização (GARCIA, 2005, p. 83). Dessa forma, os chargistas buscavam seduzir o público por meio do humor e da riqueza de detalhes de seus desenhos.

A comicidade da charge está em criar personagens com traços exagerados e situações que rompem com o que é comum e provoca risos. Ao representar personagens da política nacional em situações inusitadas, o chargista rompe com a formalidade do



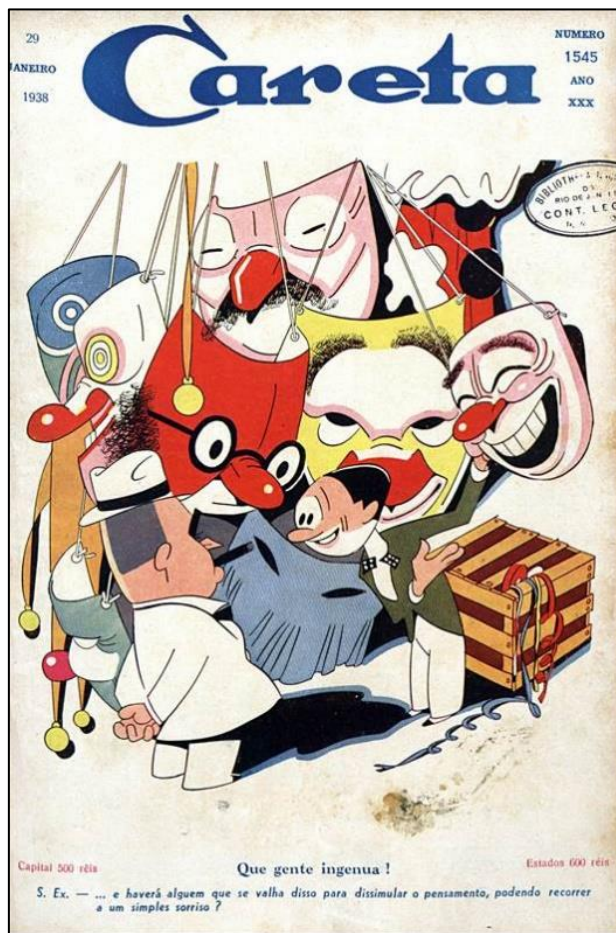
cotidiano político fazendo com que os leitores se sintam em uma posição de superioridade em relação às figuras públicas.

Segundo Saliba (2002), o efeito cômico de uma imagem ocorre quando ela é capaz de provocar uma percepção contrária, quando as expectativas são quebradas. Quando Vargas, ditador, é representado de forma exagerada em suas características físicas e em situações inusitadas, como escorregar em cascas de banana ou subindo telhados das casas vestido de papai Noel, ocorre uma ruptura de expectativa, uma vez que não se espera que um presidente viva esse tipo de situação. É nesse momento, instaurando o sentimento de superioridade do leitor em relação ao personagem, que se cria o efeito cômico; o estereótipo de homem sério e autoritário dá lugar a um personagem ridículo, que se mete em confusões e problemas entendidos como impensáveis para seu cargo.

Outro aspecto importante é a forma como os chargistas representavam as situações políticas em que Vargas se via envolvido. O personagem aparece sempre contornando, com esperteza e malícia, as armadilhas do jogo político, enganando seus adversários, costurando alianças, mas sempre vitorioso. Dessa forma, em contraste com o avanço centralizador e autoritário do governo, no qual Vargas assume cada vez mais o papel de ditador, as charges de J. Carlos, Theo e Storni, representam essas situações como se fossem cômicas, na qual o homenzinho gordo e com um sorriso enigmático vai superando os obstáculos que lhe impedem de governar. Por outro lado, podemos entender essa mudança na forma de retratar o personagem como uma crítica à personalidade dissimulada do líder carismático.

Na capa da edição 1545, de janeiro de 1938, apenas alguns meses depois do golpe que levou à ditadura do Estado Novo, o presidente aparece com seu terno branco diante de um conjunto de máscaras que representam formas de ocultar as expressões faciais. O título “Que gente ingênua!” denota a qualidade do presidente em não precisar utilizar máscaras para esconder suas intenções. Na legenda o próprio Vargas afirma “haverá alguém que se valha disso para dissimular o pensamento, podendo recorrer a um simples sorriso?”.

**Figura 15.** – Careta, 28 de janeiro 1938, ano XXX, n. 1545



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Na página *Looping the Loop*, dedicada ao editorial, a edição número 1545 traz um texto intitulado “A Melhor Frase” no qual o sorriso de Vargas, enigmático e sereno, é visto como uma das características mais marcantes do líder da nação. No texto consta que Vargas foi abordado por um jornalista, no momento em que iria inaugurar uma ponte entre Brasil e Argentina, que pediu que o presidente dissesse algumas palavras sobre a importância desse acontecimento, ao que Getúlio respondeu apenas sorrindo. O sorriso deve ser interpretado como linguagem corporal que possui múltiplos significados, como alegria, cinismo, dissimulação, loucura, mistério, entre outros. No caso de Vargas, seu sorriso era representado nas charges como símbolo de enganação, estratégia para enganar adversários.

Ao associar as charges com o editorial, percebemos que a forma como a *Caretta* representa Vargas está ligada à percepção que a equipe editorial faz do presidente: misterioso, sereno, de poucas palavras e sempre confiante em suas decisões e atitudes.

Durante o ano de 1938, houve uma redução do número de capas com charges que traziam Vargas como personagem. Entretanto, no interior da revista, há um aumento do número das charges com teor crítico ao governo. Entendemos que essa mudança pode ser vista como uma estratégia para burlar a censura imposta pelo governo. Temas como aumento de impostos, perseguição a opositores e o centralismo político, representado pela nomeação de interventores estaduais, foram frequentes nas charges internas durante 1938. O teor crítico frente ao governo se manteve durante os anos da ditadura do Estado Novo, porém de forma menos aparente.

Ao analisarmos as capas, as charges e os editoriais da *Careta* entre os anos 1930 a 1945, percebemos dois momentos distintos. Durante o Período Provisório (1930-1934) e o Período Constitucional (1934-1937), a revista adotou uma postura que alternava apoio e repúdio às medidas tomadas pelo presidente. A forma como o golpe de 1930 foi retratada nas charges apresentada e comentada nos editoriais demonstrava um certo apoio ao movimento, sobretudo na forma como Primeira República (1889-1930) era representada, um período marcado por corrupção e crises econômicas. Essa tendência se manteve em relação ao levante constitucionalista de 1932: as charges e as fotografias privilegiavam o governo federal em detrimento dos revolucionários paulistas. A Intentona Comunista pode ser vista como um divisor de águas no posicionamento da *Careta* em relação ao governo Vargas. As charges que abordam o tema demonstram aversão ao comunismo, porém denunciam as perseguições arbitrárias aos opositores e o aumento da concentração de poderes por parte do Executivo.

A segunda fase ocorreu após o golpe de 1937 que instaura a ditadura do Estado Novo (1937-1945). A *Careta*, mesmo sob a censura imposta pelo DIP, engrossa o tom crítico em suas charges no interior da revista contra o centralismo político e os ataques às instituições democráticas, como os governos estaduais e o Congresso Nacional. As charges internas se tornaram mais agressivas do que as capas, que agora traziam mais temas relacionadas aos costumes e aos acontecimentos internacionais, e faziam críticas ácidas às situações políticas do cotidiano nacional.

## Capítulo III

### ENSINO DE HISTÓRIA E CHARGES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Como foi apresentado no primeiro capítulo, o uso de fontes como objeto de estudo nas aulas de História passou a ser uma recomendação recente dos currículos oficiais. Embora documentos educacionais anteriores já prescrevessem a importância de trabalhar com imagens e documentos, como a Reforma Francisco Campos de 1931, esses apenas eram indicados como forma de despertar a curiosidade nos alunos. Foi apenas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1996 e 1998, e a publicação da versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular, em 2019, que as imagens e os documentos históricos passaram a ser tratados como fontes que merecem ser investigadas e analisadas a fim de despertar nos alunos o gosto pela pesquisa.

Diante da necessidade de atender às orientações da BNCC, por ser o mais recente documento que versa sobre educação no Brasil, pretendemos neste capítulo trabalhar as possibilidades teórico-metodológicas do uso de charges nas aulas de História do ensino médio a partir do conceito de *imaginário social*. Nesse sentido, o objetivo central desse trabalho é apresentar as charges não apenas como imagens ilustrativas de acontecimentos históricos que aparecem em livros didáticos e manuais de História, mas analisá-las como fontes pelas quais serão reveladas as disputas políticas e ideológicas que envolvem indivíduos e grupos em um determinado contexto histórico. No caso, o período que vai de 1930 a 1945, conhecido como governo Vargas, será nosso recorte temporal, justificado, em partes, pelo interesse dos alunos por esse tema, e por ser um momento de ampla atuação de chargistas em revistas e jornais tecendo críticas irônicas sobre os acontecimentos políticos e seus personagens.

#### 3.1 Caricaturas, Charges e Cartoons: sentido humorístico da charge

Na busca de um conceito de *charge*, deparamo-nos com duas definições possíveis. A primeira trata charge e caricatura como coisas semelhantes, nas quais os personagens são exagerados em seus traços marcantes com o intuito de provocar o riso

no receptor da mensagem. A segunda atribui a charge e caricatura gêneros textuais diferentes, sendo esta um desenho cômico sobre um personagem, enquanto aquela seria uma representação humorística que aborda uma situação política específica.

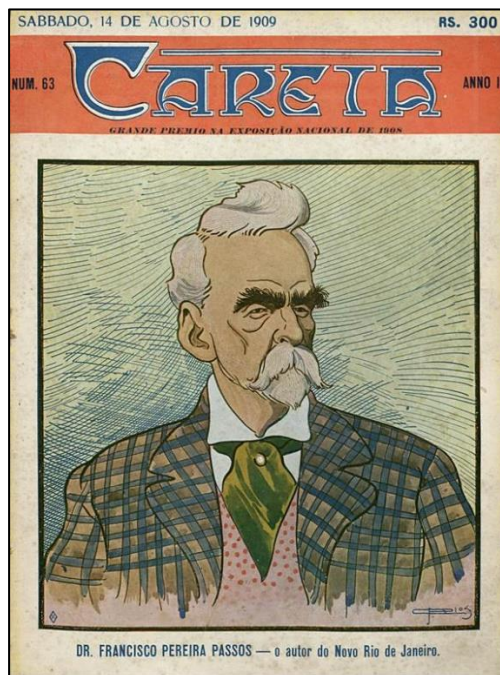
Em seu trabalho sobre a história das expressões gráficas de humor, Petry (2009) apresenta a caricatura como um desenho burlesco que exagera determinados traços de um personagem do cotidiano, portanto, do presente, com o intuito de produzir um efeito satírico ou crítico. Dessa forma, a caricatura não é apenas uma forma de provocar riso sobre personagens do cotidiano, mas uma intenção do caricaturista de produzir uma interpretação específica sobre o real. Quando retrata um personagem de relevo político, por exemplo, o caricaturista procura demarcar traços que provocam uma interpretação da aparência e da personalidade do sujeito a partir da sua visão de mundo.

Romualdo (2000) define a caricatura como integrante de jornalismo opinativo, no qual a opinião do produtor e do periódico sobre determinados fatos e personagens do cotidiano são manifestas em um texto visual. A caricatura não retrata simplesmente um personagem, mas o interpreta, analisa suas qualidades e defeitos, transportando para os traços físicos elementos próprios de sua personalidade. Por ser um recurso jornalístico de convencimento, a caricatura “possui uma função social mais profunda que a rotineira opinião nos veículos de comunicação coletiva, uma vez que a imagem motiva o leitor de tal modo que se torna instrumento eficaz de persuasão” (ROMUALDO, 2000, p. 27).

Por estar relacionada ao cotidiano, a caricatura possui uma temporalidade, ou seja, seu sentido é efêmero e se esvai com o distanciamento do seu contexto. Seus sentidos humorístico e crítico só podem ser compreendidos quando inseridos dentro do contexto social, político e cultural de produção, no qual os personagens e os eventos que motivaram sua produção ainda estão no imaginário social dos receptores.

As caricaturas, assim, tornam-se objetos de estudo da história por preservarem representações coletivas de determinados contextos históricos. Além disso, por ser um texto visual que utiliza o recurso humorístico, a caricatura contribui para a compreensão do humor no tempo em que o desenho foi produzido; ao pesquisador fica a tarefa de investigar quais eram esses elementos históricos do riso.

**Figura 16** – Careta, 14 de agosto de 1909, ano II, n.63



**Fonte:** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A figura 16, publicada pelo semanário *Careta*, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, consiste em um exemplo de caricatura que retrata um dos personagens de destaque no cenário político nacional na primeira década do século XX: trata-se de Francisco Pereira Passos, engenheiro e prefeito do Rio de Janeiro entre 1902 a 1906. Na imagem, J. Carlos exagera nos traços físicos, como o cabelo, a barba e as sobrancelhas, além dos olhos que foram diminuídos para dar uma aparência austera, sisuda. A legenda traz a seguinte frase: “Dr. Francisco Pereira Passos – o autor do Novo Rio de Janeiro”, que faz referência ao contexto de reformas urbanas organizadas por Pereira Passos e Rodrigues Alves entre 1902 e 1906.

Nesse exemplo, podemos notar duas características da caricatura definidas por Petry (2009) e Romualdo (2000). A primeira diz respeito ao uso do burlesco ao retratar uma figura pública com seus traços exagerados; já a segunda consiste em criar uma representação do personagem que tem como objetivo convencer o receptor a aceitar uma visão específica da realidade. Ao utilizar a frase “autor do novo Rio de Janeiro”, o caricaturista e o periódico ironizam o conjunto de reformas da capital nacional como se fossem obras de um único homem. Dessa forma, a revista busca construir uma imagem de Passos e das reformas como modernizadoras da cidade. Além disso, a caricatura associada à legenda forma a historicidade da imagem, uma vez que não é possível compreendê-la sem o contexto histórico do Rio de Janeiro do começo do século XX.

O cartum caracteriza-se pela universalidade do tema, que não depende do contexto social e político para ser compreendido. Ao contrário da caricatura, o cartum aborda temas relacionados à condição humana, geralmente mais filosófico ou amplo, que atingem praticamente qualquer indivíduo independente do seu contexto. Segundo Petry (2009), a independência do cartum em relação ao seu tempo pode ser vista na representação dos personagens, os quais geralmente não são representações de indivíduos reais. “O cartum sugere uma dimensão temporal que funde horizontes e aproxima a memória da narrativa histórica, possibilitando a construção de uma hermenêutica do cotidiano” (PETRY, 2009, p. 847). Romualdo (2000) reafirma que o cartum é uma anedota cômica, uma narrativa curta e atemporal que não se apega a personagens nem a fatos históricos específicos.

O cartum, devido a sua flexibilidade de temas e de personagens, admite uma leitura do cotidiano nas suas facetas mais gerais e ao mesmo tempo mais profundas. As situações retratadas podem ser compreendidas por um público maior, uma vez que não há a necessidade de estar bem-informado para fazer leitura de um cartum.

**Figura 17** – Careta, 1 de janeiro 1938, Ano xxx, n. 1541



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A figura 17 consiste em um exemplo de cartum ao trazer dois personagens fictícios que se encontram em uma situação comum nos grandes centros urbanos, a inflação dos preços dos aluguéis. O diálogo entre os homens, aparentemente pobres

devido aos seus trajes, discutem sobre um barulho ouvido por um deles no barraco do outro na noite anterior. Ao questionar se o barulho era do elevador enguiçado, o homem responde com espanto: “Elevador?”. Nesse ponto a comicidade está na ironia de que em casa de pobres não há elevador, mas apenas o senhorio que eleva os aluguéis.

A compreensão do cartum e sua comicidade não dependem do contexto, uma vez que a situação é facilmente transportada para qualquer época, independente dos personagens serem ou não representações de pessoas reais.

A charge, ao contrário do cartum, é essencialmente histórica, pois depende de personagens e acontecimentos, geralmente políticos, que estão diretamente relacionados ao contexto histórico. Ao analisar o funcionamento discursivo da charge política, Machado (2000) retoma a origem do termo. *Charge* é uma palavra de origem francesa que significa carga, ou carregar, “é um desenho pesado, crítico, que tem características temporais momentâneas” (MACHADO, 2000, p. 41).

Para que a charge cumpra sua função humorística e provoque no leitor o riso, é necessário que o público possua um mínimo de conhecimento sobre o tema representado; seja uma declaração de guerra, uma revolta, uma lei criada, ou demais acontecimentos políticos. Para Romualdo (2000), a charge, quando publicada por uma revista ou jornal, provavelmente retrata um acontecimento que foi abordado pelo periódico por meio de textos ou imagens. Dessa forma, o leitor pode obter no próprio impresso as informações necessárias para compreensão da charge. O intuito dela é produzir um discurso crítico e humorístico que ao mesmo tempo chame atenção, seja fácil compreensão para o leitor e provoque nele o riso.

A charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chárstico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor (ROMUALDO, 2000, p.17).

O humor nas charges é um dos elementos mais importantes para sua definição. Saliba (2002), em sua célebre obra sobre as representações humorísticas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, apresenta duas definições clássicas sobre o humor na *Belle Époque*: as de Henri Bergson e Freud.

Para Bergson, o humor é uma característica humana, no sentido que só se ri daquilo que é propriamente humano. Dessa forma, o homem é um ser que ri e faz rir quando atribui suas características a animais e seres inanimados. Rimos de um macaco ou gato quando atribuímos a ele comportamentos e sentimentos humanos; rimos de um



objeto, como uma caixa ou sacola, quando entendemos que ele possui elementos próprios do homem. Entretanto, mesmo que o humor esteja relacionado à capacidade humana de espelhar-se nas coisas e objetos, não são todas as qualidades e defeitos humanos que provocam riso.

Em sua obra “O Riso: ensaio sobre a significação da comicidade”, Bergson (2004) apresenta algumas características e condições para que a comicidade aconteça. O humor, antes de mais nada, é uma inadaptação do indivíduo à sociedade. Se entendemos que a vida social é mais harmônica quando somos capazes de nos emocionar com as alegrias e as dores alheias, o humor é uma quebra da empatia, pois é “quando a pessoa do próximo deixa de nos comover, só aí pode começar a comédia” (BERGSON, 2004, p.100). Rimos quando não somos atingidos emocionalmente pela situação vivenciada pelo outro, quando nos posicionamos de forma superior ao outro.

A comicidade, dizíamos, dirige-se à inteligência pura; o riso é incompatível com a emoção. Descreva-se um defeito que seja o mais leve possível: se me for apresentado de tal maneira que desperte minha simpatia, ou meu medo, ou minha piedade, ponto, já não consigo rir dele. Escolha-se, ao contrário, um vício profundo e até mesmo, em geral, odioso: ele poderá tornar-se cômico se, por meio de artifícios apropriados, conseguirem, em primeiro lugar fazer que ele me deixe insensível. [...] Ele não deve comover-me: essa é a única condição realmente necessário, embora não certamente suficiente (BERGSON, 2004, p. 104).

A definição Bergson se manifesta na charge por meio dos traços caricatos pelos quais o artista representa figuras de alto prestígio social e político em situações burlescas e embaraçosas. Ao retratar membros da elite política em situações ridículas, o chargista rompe com a mecânica do cotidiano, já que as estruturas institucionais de poder hierarquizam os indivíduos em diversas instâncias de dominação, de modo que a inversão da relação entre dominante e dominado provocada pela charge causa um efeito cômico entre indivíduos que não se encontram na esfera maior de poder que é o Estado.

Saliba (2002) atribui a Bergson outra característica do humor, a de provocar riso por meio da ruptura temporal entre elementos mecânicos e elementos vivos. Os elementos mecânicos estão relacionados ao cotidiano e as ações que realizamos de acordo com o tempo cronológico. A rotina mecânica e previsível do dia a dia, quando rompida, provoca risos, como um indivíduo que caminha com pressa para o trabalho e escorrega em uma casca de banana. Nesse tipo de situação a mecânica da rotina é substituída pelo

imprevisível, que nos faz lembrar o quanto a própria ideia de vida organizada e mecânica é, na verdade, uma ilusão, que quando percebida, torna a própria vida uma piada.

A definição de Freud, segundo Saliba (2002), atribui ao humor a função social de libertar emoções reprimidas pela sociedade. “O riso compensa, em seus efeitos, o dispêndio contínuo de energia exigido para manter as proibições que a sociedade impõe sobre os indivíduos” (SALIBA, 2002, p. 23). Nesse sentido, o riso produz efeitos tranquilizadores que aliviam a tensão resultante da vida social. Para Freud, a ruptura com o determinismo é o fator essencial para o efeito cômico. Quando um comediante, por exemplo, inicia uma piada, sua intenção é provocar tensão e expectativa no público, criando assim um certo determinismo; o humor vem quando a direção da narrativa muda de sentido de forma abrupta, rompendo com as expectativas e aliviando a tensão. O riso nasce justamente no momento da “guilhotina verbal” que, segundo Saliba (2002), é o momento em que é revelado o desfecho da história. Nas palavras do autor

O riso provém da imediata compreensão da ruptura e de seu sentido. Esta ruptura pode constituir-se num acontecimento, numa ação real ou simples trocadilho, numa alusão involuntária ou voluntária, enfim, naquela ambiguidade irresolúvel que, como afirmava Freud, estaria no âmago daquilo que ele mesmo chamou, inspirando-se em Goethe, de piadas sérias (SALIBA, 2002, p. 24).

A definição de humor como ruptura de sentido e alívio de tensão proposta por Freud pode ser identificada nas charges. Como a charge busca representar personagens que são conhecidos do grande público, cria-se uma espécie de expectativa em relação aos seu comportamento e sua personalidade; logo, espera-se que o homem público se comporte dessa ou daquela maneira de acordo com os traços conhecidos de sua personalidade. Dessa forma, a charge cria uma tensão narrativa que envolve o público e a representação do personagem caricaturado pelo artista. É por meio da situação desenhada, ou pela fala dos personagens, que ocorre o momento da ruptura, quando o inesperado coloca o personagem em uma situação na qual o público não estava esperando. Nesse momento, a seriedade e a palidez do mundo político dão lugar às cores do riso.

Entendemos, dessarte, que o sentido humorístico da charge está na ruptura com a mecanicidade do cotidiano e na capacidade do artista em inverter a situação entre o público e as autoridades políticas, atribuindo ao primeiro o poder de rir dos seus líderes. Ao fazer isso, o público se vê em uma situação de superioridade, causando assim a perda de empatia necessária para que o riso ocorra. Além disso, a surpresa que a charge provoca no leitor ao criar uma situação inesperada de ruptura com uma narrativa cotidiana, por

meio de situações burlescas envolvendo as autoridades de uma nação, completa o sentido humorístico da charge.

Outro sentido atribuído à charge é o seu teor crítico em relação à realidade política e social que visa retratar. Não podemos esquecer que a charge, assim como o periódico pelo qual é publicada, são integrantes do cenário político de disputa de narrativas que constroem o imaginário social de uma determinada época. É, pois, um texto que usa de recursos iconográficos e humorísticos para expressar uma opinião sobre um determinado fato que revela o posicionamento político do seu criador ou dos seus contratadores. Desse modo, não se trata de uma arte neutra, mas de um discurso ideológico que busca o convencimento, a adesão do público a uma visão de mundo específica. Segundo Miani (2001), “outra qualidade da charge que é a de se constituir como instrumento de persuasão, intervindo no processo de definições políticas e ideológicas do receptor, através da sedução pelo humor, e criando um sentimento de adesão que pode culminar com um processo de mobilização” (MIANI, 2012, p.40).

Para Miani (2012), a charge não é apenas um recurso visual que revistas e jornais empregam para mesclar textos com imagens e atrair os leitores; pelo contrário, a charge em si informa, diverte e revela o posicionamento do periódico como se fosse um “editorial gráfico”. Por utilizar uma linguagem gráfica com forte apelo visual, a charge atinge um público maior do que o texto escrito, o que amplia sua capacidade de convencimento.

A intertextualidade da charge é outro fator determinante para sua interpretação. Isso quer dizer que a charge deve ser entendida como parte integrante de um contexto maior, como do conjunto de textos internos do jornal ou revista da qual ela faz parte, ou ainda do contexto social político em que está inserida. De qualquer forma, é preciso, para compreender a charge, relacioná-la com outros textos que podem ou não estar expostos no periódico.

Romualdo (2000) ao trabalhar a intertextualidade da charge define dois tipos de contextos essenciais para sua compreensão: contexto intra-icônico e contexto extra-icônico; além do suporte textual. A charge, como toda imagem, possui um caráter icônico. Segundo Romualdo, um ícone é um signo que apresenta semelhanças com objetos da realidade, como desenhos, fotografias, quadrinhos, entre outros. Dessa forma, uma charge é sempre um conjunto de ícones que possuem uma relação com a realidade, o que exige a compreensão do contexto no qual ela foi inspirada.

Primeiramente, o conjunto de ícones que compõem uma charge, como linhas, cores, traços verticais e horizontais, onomatopeias, deve ser compreendido de forma interligada para que tenha sentido. O contexto intra-icônico é formado pela relação entre ícones que formam a figura.

Pontos, círculos e traços nada significam isoladamente, não ultrapassando a representação de formas geométricas, mas combinados, podem passar a ter uma significação. Isto porque, devido à combinação, um elemento faz o outros significar e recebe do outro seu significado (ROMUALDO, 2000, p. 35).

Dessa maneira, quando o chargista transfere para uma imagem elementos que representam a realidade de forma crítica e cômica, o faz utilizando elementos icônicos que se organizam para dar um sentido ao desenho. Compreender a relação entre personagens, cores, traços, falas e pano de fundo é essencial para a decifração da charge e da intenção do artista.

Todavia, os elementos internos que formam a charge apenas revelam parcialmente a mensagem; ainda é preciso enquadrar a imagem dentro de um contexto exterior. O contexto extra-icônico depende de elementos externos de natureza variada, como o tempo, o grau de instrução do público, o evento representado e o contexto regional ou global. Segundo Romualdo (2000), esse suporte contextual é de suma importância para a compreensão da charge, pois ela só terá efeito se o receptor estiver ciente dos contextos internos e externos da arte.

Portanto, a charge pode ser definida como um texto imagético que utiliza das caricaturas para retratar acontecimentos políticos de forma crítica e cômica. O seu sentido cômico provém da capacidade de provocar uma ruptura com a mecanicidade do cotidiano e alterar expectativas a partir de uma narrativa que cria uma certa tensão. Além disso, o humor na charge pode ser explicado também pela ridicularização de personagens que geralmente são vistos como detentores de poder, alterando a lógica hierárquica da sociedade e permitindo rir dos dominantes. Por se tratar de uma imagem inscrita em uma temporalidade efêmera, sua compreensão depende da intertextualidade que a charge mantém com outros contextos, sejam eles internos ou externos.

Por estar vinculada a um contexto social específico e por fazer parte do jogo de disputas pela formação de opiniões e consciências, a charge possui um caráter político ideológico. Logo, entendemos que ela faz parte do imaginário social de uma determinada época.

### 3.2 Charge como parte do imaginário social

A história do imaginário enquanto campo de estudo ganha espaço a partir da segunda metade do século XX, graças à crise dos paradigmas dos modelos históricos positivista, historicismo e marxista e aos esforços da segunda geração da Escola dos Annales. Nomes como Jacques Le Goff, Roger Chartier e George Duby impulsionaram a busca por novas temáticas, voltadas para as culturas das sociedades que ficaram no passado, sobretudo na Idade Média. Mesmo no campo do marxismo houve uma preocupação em explorar novos caminhos para compreensão da luta de classes que ultrapassasse a clássica análise econômica baseada na relação entre estrutura e superestrutura. E.P. Thompson, Christopher Hill, entre outros, buscaram nos costumes, nos hábitos, na religiosidade e nas tradições da classe operária na Inglaterra as raízes dos movimentos de luta do século XIX.

De acordo com Pesavento (1995), na virada do século XIX para o século XX, os estudos nos campos da psicanálise e da antropologia, com Freud e Levi Strauss, contribuíram para a valorização do imaginário social e outros aspectos considerados não racionais das culturas. Entretanto, os historiadores, inicialmente, permaneceram alheios a essas mudanças e seguiram sob orientação das escolas historiográficas do século XIX, positivismo, marxismo e historicismo. Apenas nas décadas de 1960 e 1970 que a história, influenciada por outras ciências sociais, abre caminho para novas tendências que se distanciam dos modelos do século XIX, abandonando o cientificismo e a busca de verdades absolutas. Nas palavras da autora:

Estimulando novos olhares e abordagens com a realidade, em uma e outra vertente, a história social dos anos 60 e 70 restabeleceu o “ofício do historiador”. Como o mestre da narrativa, este é alguém que, munido de um método, resgata da documentação empírica as “chaves” para recompor o encadeamento das tramas sociais. No decorrer dos anos 80, a história social desembocou na chamada “nova história cultural”, que passou a lidar com novos objetos de estudo: mentalidades, valores, crenças, mitos, representações coletivas traduzidas em arte, literatura, formas institucionais (PESAVENTO, 1995, p. 12).

A abrangência de novos temas e a mudança de paradigma, da economia e da política para o campo da cultura, alteraram a própria ideia do fazer historiográfico; o abandono da busca da verdade transformou as pesquisas em narrativas que sustentam suas versões por meio de métodos e fontes. O imaginário ganha status de objeto de análise, e

fontes antes consideradas de pouco valor, como cantigas, fotografias, charges, poemas e orações, passam a ter seu lugar reconhecido como testemunhas do passado.

A história do imaginário muitas vezes é confundida com a história das mentalidades. Primeiramente, ambas as tendências fazem parte da história cultural e abordam aspectos sociais que entrelaçam as representações coletivas produzidas pelos homens a partir das relações sociais que contraem. As representações se manifestam em valores, sonhos, ideologias, visões de mundo, humor, arquétipos e demais ideias que os homens produzem para compreender sua realidade. Dessa forma, por mentalidades entende-se todas as representações que determinado grupo social cria em um período relativamente longo para interpretar o mundo a sua volta.

No campo das mentalidades, o imaginário, de acordo com Pesavento (1995), seria o conjunto de representações que se manifestam por imagens que se colocam como definição de realidade. Entretanto, mesmo que o imaginário tenha a pretensão de realidade, elas não são necessariamente uma expressão fidedigna do real, uma vez que as representações são construções que os indivíduos criam a partir de suas experiências, o que envolve interesses específicos de grupos políticos em disputa. As representações, portanto, estão inseridas em campos de disputa pela consagração de uma visão de mundo que servem para manipular ou determinar as mentalidades e ações práticas dos indivíduos.

Por ser um conjunto de imagens que representam um outro ausente, o imaginário evoca um sentido que não está explícito na coisa representada. Nesse sentido, o imaginário possui um caráter simbólico, no qual o significante (a coisa em si) e o significado (sua representação) se entrelaçam para dar sentido ao objeto. O conjunto dessas imagens formam o universo simbólico da sociedade que não é a realidade, mas tampouco está excluído dela. “Embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de ideias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência” (PESAVENTO, 1995, p. 16). Essas representações criam identidades, orientam práticas políticas, organizam papéis sociais e influenciam na forma como os indivíduos pensam suas práticas cotidianas.

No caso da história, as imagens que formaram um dia o imaginário coletivo de uma dada sociedade se tornam cada dia mais opacas e de difícil acesso. Só é possível conhecê-las a partir de fontes que preservam indícios de seu contexto. Segundo Gizburg (1989), é preciso desenvolver um saber venatório, que “é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não

experimentável diretamente” (GIZBURG, 1989, p. 152). A decifração de pistas, da mesma forma que um caçador que segue os indícios e os interpreta para captura de sua presa, deve levar em conta não só as particularidades do objeto, mas todo o contexto que o envolve. Deve estabelecer conexões, comparar, analisar os elementos que permitem compreender o sentido do objeto e sua relação com seu entorno. “Retorna-se ao contexto, pois, ao contexto como fonte de significância que dá sentido à representação” (PESAVENTO, 1995, p. 19).

Para Chartier (2002), as representações que formam o imaginário e as práticas sociais não se opõem, pois ambas fazem parte da realidade. Dicotomias entre estruturas concretas promotoras de relações políticas e econômicas organizadas e estimuladas por instituições objetivas *versus* representações coletivas subjetivas, que por muito tempo foram o *modus operandi* da história, sobretudo no século XIX, devem ser questionadas. Segundo o autor, as representações que os grupos elaboram devem ser encaradas como “verdadeiras instituições sociais, incorporando sob forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social” (CHARTIER, 2002, p. 18). As representações coletivas e o imaginário social, portanto, não compõem um universo separado do real, mas são parte dele e influenciam na sua formação; as representações estimulam práticas e as práticas influenciam nas representações.

Ao analisar a mentalidade medieval, Chartier (2002) elabora uma definição que engloba três modalidades da noção de representação coletiva: enquanto sistema de classificação e delimitação da realidade a partir da visão de mundo e das contradições que determinados grupos vivenciam; reveladora das identidades e da maneira própria de estar no mundo desses grupos; por fim, demarcadora das disputas entre grupos e da institucionalização e permanência de determinadas visões de mundo (CHARTIER, 2002, p. 23). Dito de outra maneira, as representações coletivas são de grande valia para a história cultural pois podem revelar a visão de mundo, disputas em torno da hegemonia simbólica em um contexto histórico específico, e as práticas e condições de vida de grupos.

O discurso e a imagem, mais do que meros reflexos estáticos da realidade social, podem vir a ser instrumentos de constituições de poder e transformação da realidade. Concluindo, a representação do real, ou o imaginário, é, em si, elementos de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo (PESAVENTOS, 1995, p. 18).

Em relação à produção do campo simbólico, as representações possuem uma dimensão alegórica, uma vez que se baseiam em elementos que não as próprias

representações. Isso implica uma relação entre o objeto real e sua forma pensada por meio de textos ou imagens mediada pela ação criativa dos sujeitos históricos. Dessa forma, o imaginário social não é totalmente descolado do real, pelo contrário, o utiliza como matéria prima para criação, o que limita a liberdade criativa, visto que as imagens possuem alguma relação de semelhança com o objeto representado.

Para Patlagean (1990), os estudos sobre a Idade Média realizados por George Duby e Henri Facillon contribuíram não só para o conhecimento sobre arte medieval, mas também para definição do que seria o imaginário social. Para Facillon, a arte medieval não é apenas uma criação descolada da realidade, mas parte integrante, ativa e transformadora da realidade medieval. Duby considera que a realidade se desenvolve em três instâncias: “mundo social das formas políticas inspiradoras das formas culturais; mundo imaginado, em que a sociedade projeta suas realidades e suas insatisfações; e, entre os dois, a mediação das formas e dos temas da arte” (PATLAGEAN, 1990, p. 297). Para esses autores, não há uma distinção estanque entre o imaginário e o mundo social; ambos atuam um sobre o outro definindo formas de pensar e agir.

O potencial das imagens como indícios do passado foi objeto de destaque no pensamento de Peter Burke (2004). Para o autor, mesmo que seu espaço na historiografia tenha sido atrasado devido à preferência por documentos escritos, as fontes iconográficas se tornaram, nas décadas de 1960, uma das mais promissoras fontes de pesquisa. As pinturas, as fotografias e as esculturas, por exemplo, permitem ao historiador outro tipo de experiência que difere dos textos escritos. Por meio de imagens do passado, é possível imaginar experiências não verbais vivenciadas, como persuasão, transmissão de informações, devoção de fiéis, opiniões sobre o cotidiano. As “imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p. 17).

A charges podem ser consideradas parte do imaginário social por representar situações políticas concretas por intermédio de caricaturas que utilizam o humor de forma crítica. Nelas, é possível identificar a posição do artista ou do grupo em relação ao acontecimento representado, sua visão de mundo, e o espaço que ocupam nas disputas políticas e simbólicas, seja este transformador ou conservador em relação a essa realidade vivida. Por estarem inseridas em suportes materiais, como jornais e revistas, que formam os principais veículos de informação de grande tiragem no contexto da primeira metade do século XX, as charges se tornam um potencial difusor de imagens que manipulam e



convencem ampla parcela da sociedade. Por meio delas, é possível revelar o complexo jogo de representações e práticas que orientam corações e mentes.

### **3.3 Imagem e Ensino de História: o potencial pedagógico das charges nas aulas de História**

Acresce que as imagens não são apenas representações construídas por um espectador que se encanta com seu tempo e busca atribuir sentido subjetivo aos fatos; elas também despertam novas representações quando apresentadas a um público específico. A forma como reagimos a uma imagem, seja uma fotografia ou pintura, depende de múltiplos fatores como contexto social e político do receptor e seu conhecimento prévio sobre o assunto retratado.

Ao analisar a forma como os textos impressos, publicados entre os séculos XVI ao XVIII, modificavam as práticas sociais, Chartier defende que na leitura ocorre o encontro de dois mundos, o do texto e do leitor. Da mesma forma que o contexto de produção do texto é essencial para seu entendimento, é necessário entender que o público leitor também está inserido em uma temporalidade, uma classe, um lugar que influem sobre a produção de sentido. “O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente aprendidos manipulados, compreendidos” (CHARTIER, 1991, p.181).

Da relação entre leitor e texto são produzidas representações sociais que articulam identidades e práticas que definem as formas de ser e de estar no mundo. Os adolescentes do ensino médio, quando confrontados com as charges que representam acontecimentos históricos, produzem novas formas de conhecimento que envolvem seu contexto social e formas de sentir próprias do seu tempo. A imagem, portanto, age como conector ente diferentes temporalidades e permite a criação de diferentes representações.

De acordo com Bittencourt, representações não são apenas reações via imagem, texto ou outros objetos culturais, mas uma modalidade específica de conhecimento. Nas palavras da autora:

Considerando a representação social na situação educacional, o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropria do real, tornando-o inteligível (BITTENCOURT, 2018, p.198)

Diferente do professor que aborda o objeto de forma científica e pedagógica, seja ele uma fonte histórica ou um texto de livro didático, o aluno o interpreta a partir do seu conhecimento prévio, de sua sensibilidade, da sua posição social, que definem sua forma de estar no mundo. Compreender como o estudante responde aos desafios propostos pelos conteúdos e currículos é revelador de sua identidade pessoal e de grupo, bem como de suas referências (televisão, internet e outros meios de comunicação) e das mudanças que o contato com o objeto cultural provoca na sua percepção.

O trabalho com representações em sala de aula pode alterar também os conteúdos e os métodos de ensino e, dessa maneira, a própria prática de ensino do professor. A forma como os alunos reagem a determinados fontes é reveladora de o quanto o tema está distante ou não de sua realidade, se ele consegue ou não estabelecer uma relação com o fato apresentado. O diagnóstico sobre a relação entre aluno e conteúdos favorece a formação e a reformulação de métodos de ensino mais eficientes para produção de conhecimento em sala de aula.

Para organizar um método que ao mesmo tempo envolva os alunos no desafio de decifração de fontes iconográficas, valorizando suas representações e sua forma de sentir, é necessário primeiramente selecionar os materiais que serão apresentados. O professor deve levar em consideração o nível escolar do seu público-alvo. O erro na seleção de imagens, demasiadamente complexas ou muito simplistas, podem gerar tédio e desprezo pela aula. O segundo passo consiste na forma como a imagem será abordada; se por meio de instrumentos de reprodução, se a partir de uma televisão ou *data show* ou impressa e distribuída de modo individual. Embora pareça trivial, alguns alunos se sentem mais livres para participar da aula quando não precisam falar na frente de todos; muitos preferem escrever suas impressões ou mesmo analisar a imagem sozinhos.

Nas sequências, o professor deve se preocupar com planejamento da aula, isto é, se o conteúdo será apresentado antes da análise da imagem ou depois. Se o professor optar pela primeira opção, a vantagem consiste em compreender como o aluno relacionou os conteúdos com as imagens a partir de sua vivência. É possível questioná-los sobre por que viram como viram e por que associaram a imagem com determinado tema. Já o segundo caminho, no qual a imagem vem antes do conteúdo, evidencia os conhecimentos prévios e as representações dos alunos. É possível posteriormente retornar à imagem para perceber o que mudou na visão dos alunos.

No caso das charges, por se tratar de um texto imagético que aborda fatos políticos do cotidiano utilizando o humor, a dificuldade reside em reconhecer quanto os alunos possuem alguma noção sobre o contexto de publicação. Para isso, é necessário buscar sempre períodos históricos que despertam o interesse dos estudantes, como grandes guerras, Idade Média, revoluções modernas e guerras mundiais. No caso, optamos pelo governo Vargas (1930-1945), com base nas experiências em sala de aula, por perceber que grande parte dos alunos demonstram interesse por esse período, sobretudo em relação à participação do Brasil na Segunda Guerra (1939-1945) e pelas mudanças econômicas e políticas.

Por fim, chega-se à forma como a análise da imagem será conduzida. Inspirado no método iconográfico e iconológico proposto por Burke (2004), propomos a divisão da decifração em cinco etapas: Seleção, descrição dos bastidores, análise interna, análise externa e sequenciamento; lembrando que essas etapas servem para orientar primeiramente o professor no trabalho de preparação de aulas com charges.

A seleção das charges deve ser feita de forma prévia e minuciosa. Deixar para procurar a charge durante a aula pode acarretar vários problemas, como ter dificuldade de encontrar a imagem com qualidade, deixar de explorar o seu potencial simbólico, realizar interpretações equivocadas, atribuir sentidos ou associar a charge com temas que não têm relação com o fato histórico que se quer trabalhar. Para selecionar uma charge que seja bem aproveitada em sala de aula, é preciso primeiramente definir o tema que se quer representar. Por exemplo, se o professor pretende retratar o Golpe de 1930, cabe a ele investigar a charge que possui os elementos que representam o fato e, ao mesmo tempo, é acessível aos alunos. Outrossim, é preciso estar atento ao grau de complexidade da linguagem para não tornar demasiadamente acadêmica sua decifração.

**Figura 18** – Careta, 27 de dezembro de 1930, XXIII, nº1175



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A figura 18 é rica em elementos passíveis de associação com os eventos históricos do governo Vargas. As datas 1930 e 1931 gravadas em marcos divisórios representam não só uma mudança de ano, mas a esperança de transformação social e política pós golpe de outubro de 1930. O povo com roupas em frangalhos, magro, endividado e sem trabalho atravessa a fronteira política na ânsia de melhoras, porém mais pobre do que nunca. No sol que ilumina a ilusão do povo está o rosto de Vargas, como guia dos pobres que reluz em tempos sombrios de crise econômica. Em uma mesma figura temos datas, legenda, imagens e ironia; tudo que uma charge precisa ter para ser bem interpretada.

A segunda etapa consiste na compreensão dos bastidores da publicação. Nesse caso, o professor pode buscar a origem do periódico, qual sua história, qual seu posicionamento político em relação ao período histórico e aos eventos representados. Isso pode ser feito por meio da interpretação da própria charge ou pela leitura do editorial da revista. No caso da *Careta*, como já foi apresentado, o editorial era exposto na sessão *Looping the Loop*, em que a opinião da equipe era exposta por uma coluna sobre os principais eventos.

No editorial do nº 1176, publicado no dia 3 de janeiro de 1931, apenas quatro meses depois do golpe de 1930, com o título de “Pelo Anno Adiante” a sessão *Looping the Loop* apresenta sua posição em relação aos desafios que virão em 1931. O texto inicia propondo algumas previsões para 1931 e para os rumos da Revolução, como a solução dos nossos erros históricos, que não serão corrigidos a não ser com outros erros. O governo não resolverá o problema da miséria, mas o fará desaparecer sob a violência repressiva dos militares ou sob o véu dos discursos dos intelectuais. Os grupos que assumiram o poder em outubro farão de tudo para esconder seus erros culpando os erros do passado. “A luta pelo passado será mais áspera que a luta pelo futuro e isso porque nossos ardentes revolucionários a cada passo acham que já avançamos muito e que é preciso ter aquilo contra o que eles lutaram” (CARETA, 1931, p. 9). O texto termina alertando para que os líderes da revolução não sigam alheios às dificuldades sociais, econômicas e políticas.

Nesse caso, quando comparamos a charge com o editorial, podemos perceber que a equipe editorial, assim como o chargista, não se exime de apontar os limites e os desafios da nova fase política que o Brasil vivenciava. Tanto a imagem como o texto corroboram o mesmo sentido.

É importante que o professor tenha ciência de que nem sempre o posicionamento do chargista condiz com o da equipe editorial; para assegurar isso, é necessário realizar a verificação de outras fontes além de charge, como os editoriais e outras matérias do periódico.

**Figura 19** – Careta, 3 de janeiro de 1931, ano XXIV, nº 1176

# Carreta

J. Schmidt. — Director-Proprietario.  
Roberto Schmidt. — Gerente.

REDACÇÃO E OFFICINAS: — RUA FREI CANECA N. 383 — RIO DE JANEIRO

ASSIGNATURA SOB REGISTRO  
ANNO . . . 43\$000 | SEMESTRE . . 22\$000  
END. TELEG. KÓSMOS

NUMERO AVULSO  
CAPITAL . 500 Rs. | ESTADOS . 600 Rs.  
TELEPHONE 8 — 4994

Este numero contém 44 paginas

N. 1176

RIO DE JANEIRO — SABBADO — 3 — JANEIRO — 1931

ANNO XXIV

## Hooping the Hoop Pelo Anno Adiante

Queiram ou não os reaccionários cujas gravatas são indiferentemente vermelhas, amarellas, verdes, brancas ou negras, o anno que vamos viver ha de importar em modificações estranhas na rude textura de nossa apathica e lamentavel mentalidade creoula.

A Revolução, coisa bem differente do movimento politico que empunhou a grave agitação de outubro, continúa a sua marcha surda e minaz não só através das coisas subvertidas pela economia, como das convertidas pelas consciencias a dentro.

E insensato fazer prophcias; uma prophcia nasce e morre pelo ridiculo, mas é facil fazer previsões. Quando se tem elementos conhecidos uma previsão é tão facil de fazer como qualquer operação.

Nós conhecemos, por exemplo, o nosso paiz, podemos affirmar que os seus graves erros, accumulados em quasi meio seculo de canalhice republicana, darão ainda alguns annos de lutas para corrigil-os.

Conhecemos a mentalidade mystica, legaleira, militar, juridica das nossas classes dominantes e podemos, com isso, affirmar que os nossos erros não serão corrigidos senão com a interpolação de outros erros que os substituíam e que fiquem para difficultar a vida das gerações vindouras.

Isso é certo, tão certo como haver no anno corrente uma crise seria derivada da incompreensão conhecida dos nossos estadistas e financistas que confundem escandalosamente a sua finança particular com a finança publica.

A revolução não se deterá deante desse duro preconceito económico; porque essa confusão amarella entre negocios de uma classe e negocios nacionaes gera e alimenta necessariamente a penuria, a fome e o desconforto de todo paiz.

Assim o problema do anno vai ser este:

Esmagamento dos esfomeados pela violencia militar e pela dictadura intellectual. O exercito, o nosso exercito typico do carro de rodas quadradas, vai ganhar mais uma revolução, e a imprensa, a nossa admiravel imprensa, typo do pamphleto em branco, vai alcançar mais um assinalado triumpho.

Quanto mais adiante pelo anno, tanto mais veremos a luta pela negação dos erros que cada um accumula enquanto não é desencantado pela força e não se deixa adherir a uma victoria que não é sua.

Aliás é o exemplo classico das revoluções victoriosas no nosso admiravel paiz, que se fazem por si e encontram sempre um grande exercito que a encampe e uma brilhante imprensa que a glorifique.

O anno seguirá entre alternativas de recuo e avanço. A luta pelo passado será mais aspera que a luta pelo futuro e isso porque os nossos ardentes revolucionarios a cada passo acham que já avançamos muito e que é preciso ter aquillo contra o que elles lutarão, isto é, prudencia, bom senso, equilibrio e não sei que mais tolices de collete amarelo.

Mas a revolução continuará, ha de continuar, isso é uma questão de determinismo, de historia, de evolução, de umas tantas coisas chamadas leis que são para a natureza social e humana o que são para a physica, a astronomia, etc.

Si os nossos estadistas não sabem disso tanto peor para elles; o navegador acaba sempre mal quando ignora os ventos, os mares as correntes oceanicas.

Verdade é que no nosso paiz admiravelmente creoulo, ser estadista é precisamente ser o homem de topete sufficiente para arregimentar um exercito e investir contra a revolução, contra a historia e contra os aneios da humanidade.

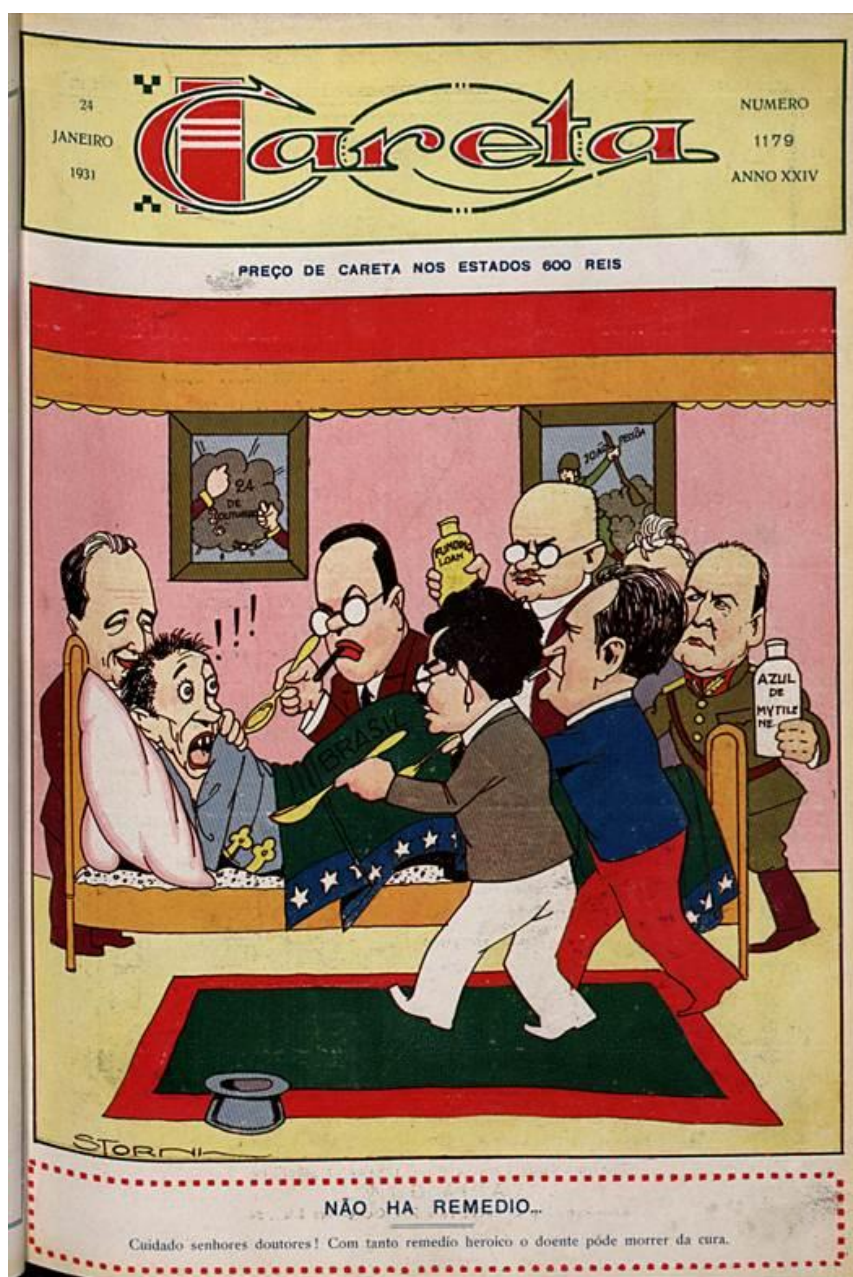
D. R. F.

Fonte – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Na análise interna, o professor pode explorar de forma prévia a relação entre os elementos internos da charge; cores, personagens, pano de fundo, legenda, expressões faciais, vestimentas, legendas e título. É importante que nessa etapa o professor tenha uma leitura da charge antes de apresentar aos alunos, a fim de evitar anacronismos. Uma vez feita a leitura prévia da charge, o professor convida os alunos para análise iconográfica. Isso pode ser feito por meio de uma proposta inicial: descrevam essa

imagem; ou por meio de uma sequência de questões como: quem são os personagens? Por que se encontram nessa disposição? Qual a relação com o pano fundo e por que ele foi desenhado dessa forma? Como a legenda e o título contribuem para a compreensão da imagem? Por que ela provoca risos? Se sim, o que você considera engraçado nela?

**Figura 20** – Careta, 24 de janeiro de 1931, ano XXIV, nº 1179



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

No exemplo da figura 20, temos uma capa publicada no final de janeiro de 1931 com uma charge carregada de elementos os quais fazem referência aos eventos

posteriores e anteriores ao golpe. Entre os personagens representados, temos um homem doente, acamado, frágil, coberto com um pano que contém as cores da bandeira nacional com a legenda “Brasil”. Entre os personagens que lhe oferecem diferentes tratamentos estão alguns ministros de Vargas, como José Américo de Almeida (Ministro da Aviação de Obras públicas), de calça branca e paletó cinza; ao seu lado, com calça vermelha e terno azul, está Oswaldo Aranha (Ministro da Justiça e Negócios Interiores); usando farda militar e segurando um frasco com a legenda Azul de Myteline (medicamento usado para memória), está o General José Fernandes de Leite e Castro (Ministro da Guerra); atrás do general Castro, temos uma figura cujo rosto não aparece, mas pelo corte de cabelo deduzimos que seja o Ministro das Relações Exteriores Afrânio de Melo Franco. Segurando um frasco com a legenda “*Funding Loan*”<sup>21</sup>, está o Ministro da Fazenda José Maria Whitaker. Mais próximo ao doente, está o Ministro do Trabalho Lindolfo Collor, segurando uma colher e com charuto nos lábios. Por fim, na cabeceira da cama, está Vargas, com seu clássico sorriso enigmático.

No pano de fundo temos dois quadros; um com a legenda “24 de outubro”, simbolizando o golpe de 1930, e outro com um soldado de arma em punho com a legenda “João Pessoa”, vice de Vargas assassinado por motivos passionais em Recife em 1930.

A comicidade está em relacionar o movimento de 1930 com a situação econômica do Brasil. Os diversos tratamentos propostos pelos ministros não apresentam novidades, mas a soma de antigas práticas que remontam aos tempos da Primeira República. A cena chama atenção mais pela forma como o novo governo impõe as medidas do que pelo resultado ou pela originalidade delas; a forma como o Brasil é representado, assustado e frágil, sendo medicado à força pelos partidários de Vargas, faz alusão ao crescente autoritarismo que se seguiu pós golpe de 1930.

O trabalho de decifração iconográfica pode ser feito com um conteúdo ainda não trabalhado, como forma de despertar o interesse do aluno sobre o tema e posteriormente avaliar qual foi a compreensão sobre o assunto; ou posterior ao conteúdo já trabalhado para que o professor identifique as representações que os alunos criaram sobre o período a partir da análise das charges. Os dois caminhos são ricos no sentido de explorar o

---

<sup>21</sup> Medida econômica implementada em 1898 no governo de Campos Salles no qual o governo brasileiro renegociou a dívida externa com bancos ingleses. O acordo previa um empréstimo de 10 milhões de libras, como garantia o governo ofereceu a receita da alfândega, Estrada de Ferro Central do Brasil e a empresa de abastecimento de água do Rio de Janeiro.



conhecimento histórico escolar, em que professores e alunos trazem para a sala de aula suas experiências e sensibilidades para a construção de um conhecimento histórico que não é simples reprodução do currículo, mas a elaboração de um saber original.

Conhecer o contexto externo à imagem, tais como acontecimentos históricos, disputas políticas, revoltas, revoluções, questões econômicas, tendências culturais da época; tudo isso faz parte do que Burke chamou de análise iconológica. Conhecer o cotidiano sobre o qual o periódico cria representações e imagens a partir de charges é essencial para uma boa compreensão da imagem. Além disso, se a proposta pedagógica for narrar um período histórico utilizando charges, deve-se ter uma compreensão clara dos acontecimentos e das disputas políticas. Dessa forma, é preciso que o professor esteja familiarizado com o período a ponto de conhecer seu cotidiano, as formas como eram representados os personagens, seus apelidos, suas características físicas, seus casos amorosos, entre outros pormenores.

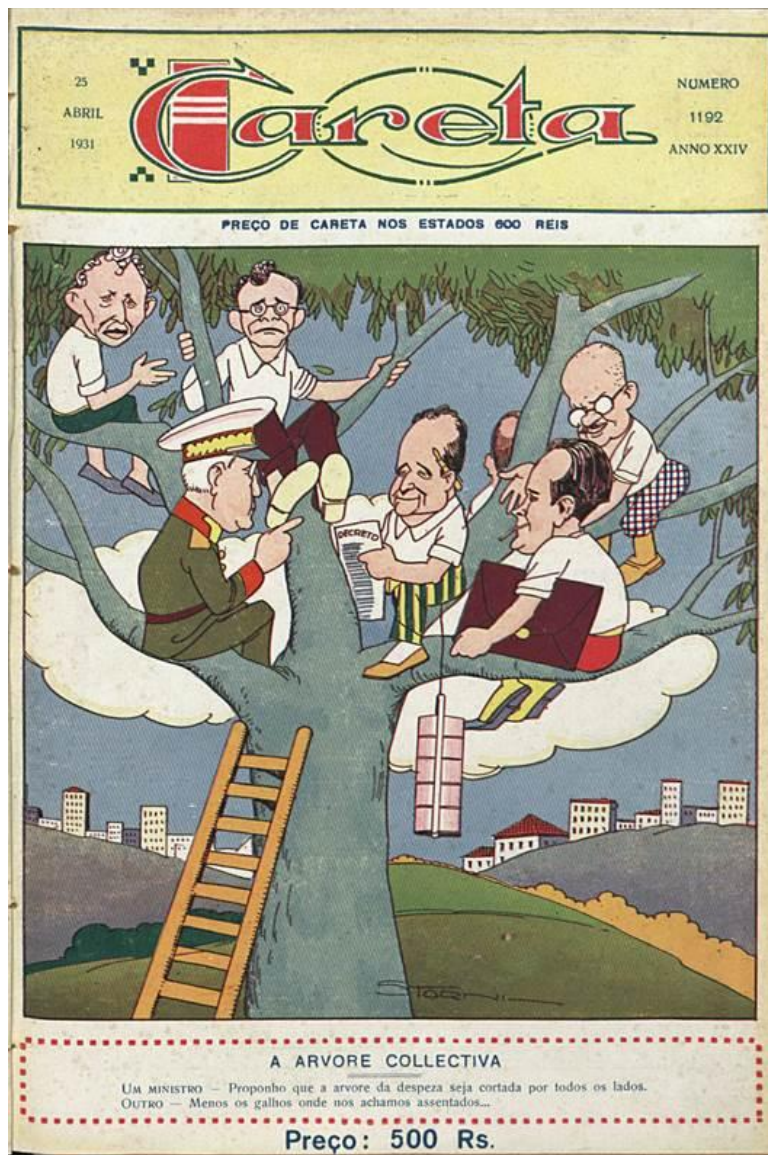
Para os indivíduos que viveram o período em que a charge foi publicada, ela representa uma síntese dos acontecimentos já conhecidos; uma sátira que pode ser facilmente interpretada pelos leitores da revista. É diferente para alunos do ensino médio no presente, que possuem outras experiências estéticas e políticas nas quais o contexto das charges ficaram no passado. Dessa forma, a charge pode ser uma porta de entrada para o universo dos acontecimentos passados; para compreensão das formas de pensar, sentir e agir de outras temporalidades com outras representações. Decifrar o contexto de uma charge, portanto, é convidar o aluno para uma experiência que envolve conhecimento, curiosidade, investigação e sensibilidade, na qual suas vivências e forma de ver o mundo participam na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

A decifração do contexto associado e sua relação com os elementos internos da charge resultam na compreensão do fator cômico. Nesse caso, o artista alterou a forma convencional e socialmente construída de como se veem os eventos do cotidiano. Criou-se uma inversão de papéis, em que o desconhecido leitor se coloca como superior aos membros da elite política por meio do riso, da chacota, do chiste. A charge é, desse modo, um discurso político que expõe relações de poder.

Na charge exposta da figura 21, temos um exemplo de situação em que os líderes da nação são colocados em situação constrangedora para provocar riso. Na imagem estão Vargas e seus ministros debatendo sobre a possibilidade de cortar gastos públicos, porém

sem cortar as verbas dos ministérios. O chargista satiriza a contradição entre redução da máquina pública e a distribuição de cargos para gerar apoio político ao presidente.

**Figura 21** – Careta, 25 de abril de 1931, ano XXIV, nº 1192



**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Por fim, se a intenção do professor for abordar todo um período histórico por meio de charges, é necessária uma sequência de imagens que criem uma narrativa processual dos acontecimentos, que permitam ao aluno ter uma noção de totalidade do período, abordando suas origens, seu desenvolvimento e seu desfecho. O caminho para o sequenciamento pode iniciar pela seleção dos acontecimentos baseada no livro didático ou em outras referências; no caso do Governo Vargas (1930-1945) optamos pela seleção prévia dos acontecimentos consagrados pelos livros didáticos (golpe de 1930, revolta

paulista de 1932, levante comunista de 1935, golpe de 1937). Outra opção é selecionar as charges e decifrar seu sentido em relação ao acontecimento histórico abordado.

De qualquer forma, a sequência das imagens deve ser feita com cuidado. O professor pode selecioná-las de diferentes formas: podem-se utilizar charges de artistas distintos sobre o mesmo tema e fazer uma comparação dos diferentes pontos de vista e dos interesses políticos; podem-se analisar várias charges de uma mesmo artista destacando permanências ou continuidades no estilo e nos temas ao longo de um determinado período; ou pode-se construir uma narrativa sobre uma sequência de eventos de forma processual. Nesse manual, optamos pelos dois últimos caminhos; selecionamos um artista, Alfredo Storni, e acompanhamos suas charges na *Careta* entre 1930-1937.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo as orientações da BNCC, propomos nessa pesquisa a utilização de charges como ferramenta pedagógica em sala de aula a partir sua análise como documento histórico. Para isso, analisamos as principais leis relacionadas à educação no Brasil, como a LDB e os PCNs, com o objetivo de encontrar referências ao uso de imagens nas aulas de história. Nesse percurso, concluímos que a relação entre ensino de história e fontes iconográficas no Brasil não é nova. Recomendações sobre o uso de fotografias e filmes já eram contempladas pela legislação educacional dos anos 1930. Entretanto, apenas com a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular em 2019 a prática de leitura de imagens e decifração de fontes iconográficas como competência a ser desenvolvida com os alunos do ensino fundamental e médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, passa a ter maior amparo e fundamentação legal.

A fim de atender às diretrizes e às orientações legais da BNCC, buscamos selecionar charges que retratassem os principais acontecimentos políticos do governo Vargas (1930-1945), como o golpe de 1930, o levante paulista de 1932, a revolta comunista de 1935 e o golpe de 1937 que deu origem ao Estado Novo. A seleção das charges foi feita por meio do site da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca, que contém um acervo considerável de periódicos publicados no Brasil nos séculos XIX e XX. Optamos por coletar fontes especificamente da revista *Careta* devido ao grande número de charges por exemplar e pela sua longa trajetória de funcionamento. Selecionamos as charges que possuíam maior quantidade de elementos simbólicos fazendo referência aos fatos políticos estudados; ao todo foram analisados 266 exemplares entre os anos 1930 a 1937. Cada exemplar trazia em média 15 charges, totalizando 3990 charges. Desse montante, selecionamos 36 para serem exploradas por meio da metodologia proposta e com o objetivo de criar um caminho possível para compreensão do período histórico mencionado.

Devido à distância temporal do período de publicação das charges, entre 1930 e 1937, tivemos algumas dificuldades na sua decifração. Primeiramente, é preciso entender que os personagens de uma charge são caricaturados, exagerados nas suas características físicas ou comportamentais, e nem sempre o leitor está familiarizado com isso, o que torna a leitura das imagens um trabalho que exige muito mais do que o olhar, mas o estudo dos bastidores políticos da charge. Muitas vezes tivemos que buscar em reportagens, colunas sociais e fotografias do período algumas referências externas à charge para

compreendê-la. O editorial da revista serviu como principal referência para a compreensão da posição política da revista, já que muitas vezes essa sessão trazia elementos que corroboravam as charges reforçando seu sentido. Outra referência importante foi a literatura historiográfica sobre o período, que possui vasta bibliografia.

Outra barreira que tivemos que transpor foi a compreensão da comicidade da charge. Entender porque aqueles desenhos com legendas, pano de fundo e personagens agindo e gesticulando provocavam riso dentro de um contexto histórico específico não foi tarefa simples. Muito mais do que uma imagem que retrata um fato político de forma cômica, a charge é parte do imaginário social de uma época, e, portanto, carrega consigo formas específicas de sentir que só podem ser parcialmente compreendidas por meio de pesquisas que buscaram este enfoque. Nesse sentido, a obra de Saliba (2002) foi fundamental para compreendermos do que se ria durante *Belle Époque* no Brasil. A dinâmica da modernidade, com o advento do automóvel, do cinema, da indústria e com o surgimento das grandes cidades, despertou o conflito com a tradição. As revistas ilustradas surgiram como difusoras do ideal de modernidade, com suas cores vibrantes, colunas sociais com fotografias, curiosidades científicas, colunas de opinião, propagandas e muitas charges. Nesse contexto, as situações que provocavam riso eram justamente o encontro do Brasil tradicional com o Brasil moderno; seja por meio do personagem Jeca, com calças rasgadas, faminto, desconfiado ou incrédulo em relação às novidades que eram apresentadas no campo político; ou por situações embaraçosas envolvendo as autoridades do alto escalão político, resultado dos conflitos entre práticas clientelistas e o sistema político republicano.

Toda imagem possui um suporte, isto é, um meio pelo qual ela é apresentada ao leitor, seja este digital ou impresso. Conhecer o suporte é essencial para a compreensão da imagem, já que, por meio do seu estudo, é possível entender as intenções e o posicionamento político ideológico e econômico daqueles que a produziram. Como as charges eram parte de uma revista que circulou no Brasil entre 1909 até 1964, a *Careta*, foi preciso percorrer o caminho da história da imprensa no Brasil. Dessa forma, fizemos um recorte temporal para compreendermos a origem das primeiras revistas no Brasil da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX. Nesse período a imprensa brasileira se profissionalizou, tanto no que diz respeito às técnicas de impressão quanto no seu conteúdo. Os periódicos deixaram de ser apenas veículos de propaganda política concentrado nas mãos de alguns homens de letras para se tornar grandes meios

de informação e entretenimento. O espaço ocupado pelas revistas foi de trazer a leitura leve, rápida, de fácil acesso para uma população de maioria analfabeta, o que influencia a forma como eram produzidas.

Nosso método de análise das charges foi construído a partir das contribuições de autores tanto do campo da teoria da História, como Burke (2004), quanto de autoras da área de ensino de História, como Bittencourt (2018) e Guimarães (2012). Dessa forma, buscamos selecionar e analisar as charges seguindo a metodologia proposta e, ao mesmo tempo, manter a preocupação com a didática para que professores de história do ensino médio possam utilizar o material selecionado ou realizar sua própria seleção de charges para trabalhar com seus alunos.

A charge serviu como elemento central para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar, no qual alunos e professores trocam experiências e visões de mundo a partir do trabalho histórico investigativo. Diferentes temporalidades e perspectivas se cruzam e a imagem revela muito mais do que fatos e representações do passado; muito além disso, a charge é formadora de identidades e contribui para que os estudantes entendam sua forma de estar no mundo e agir sobre ele. Entendemos, portanto, que a história como disciplina escolar não se limita à transmissão de conhecimentos acadêmicos construídos nas universidades, mas compreende um campo específico e dinâmico que produz um conhecimento original, o qual nasce das relações cotidianas e envolve diferentes agentes sociais.

Como resultado da pesquisa, elaboramos nosso produto pedagógico intitulado “História por meio de charges: a Careta e o governo Vargas” no qual selecionamos 14 charges que retratam os principais eventos políticos do governo Vargas (1930-1945). Das 14 imagens, 10 foram analisadas por meio da metodologia proposta e as outras 4 foram sugeridas como atividade para que o professor possa explorá-las com seus alunos. Além das imagens, apresentamos a conceituação de charges, uma síntese do governo Vargas e as regras do nosso método de maneira didática e acessível para o público-alvo.

Mesmo que o governo Vargas possua uma extensa bibliografia nas mais diferentes áreas de pesquisa, constatamos, mediante pesquisa virtual em sites como Scielo e o banco de dissertações do site do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que ainda são poucos os trabalhos relacionando ensino de história e período Vargas. Dessa forma, acreditamos que nosso trabalho possui certa relevância e pode contribuir para pensar diferentes maneiras de ensinar história nas escolas, sobretudo associando

ensino e pesquisa com o auxílio de imagens. Por fim, deixamos que claro que nosso objetivo não é esgotar o tema, tampouco propor um caminho único para o trabalho com imagens em sala de aula, mas contribuir para o debate em torno do governo Vargas (1930-1945) e do ensino de história por meio de fontes iconográficas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, ALBERNAZ, Luciano de, Cassio. **O sentido da revolução: de 1930 ao Estado Novo**. In. A Era Vargas 1930-1945.ediPUCRS, Porto Alegre, 2021.
- ABUD, Katia. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.
- ABUD, Katia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 mar. 2021.
- ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária.12ª Ed. In: **Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: Ferreira, Oliveira, Marieta Moraes, Margarida dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. "Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?". In GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.
- BARROS, José D'assumpção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Vozes, Rj, 2019.
- BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortaz Editora, Ed:5. 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; GLEZER, Raquel. Pátria, **civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988.Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- BOM, Olga. Vestindo a modernidade: revistas ilustradas, moda e consumo no Rio de Janeiro. In **Mediação: desigualdade, gênero e educação**. 2016. Disponível em <http://revista.fumec.br/index.php/mediacao/article/view/6187>. Acesso: 16/07/2021.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, 1934.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ciências Humanas e Suas Tecnologias: conhecimentos de História. Ensino Médio. Brasília MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 4.743, de 31 de outubro de 1923. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4743-31-outubro-1923-567758-publicacaooriginal-91090-pl.html>>. Acesso em 11 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 24 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em: 12 de abril 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: Acesso em: 21 abril 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de abril 2021.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Heloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas**. Revista do **Lhiste** – Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v.3, n4. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. A imprensa periódica como fonte para a história do Brasil. In: **Simpósio Nacional dos Professores Universitário de História, 5., 1969, Campinas**. Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Portos, rotas e comércio. São Paulo: FFLCH-USP, 1971, v. 2. p. 239.

CARONE, E. A Revolta de Princesa: uma contribuição ao estudo do mandonismo local, Paraíba, 1930. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 21, p. 110-114, 1979. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i21p110-114. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69581>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CEZAR, T. **Lição sobre a escrita da história historiografia e nação no Brasil do século XIX**. Diálogos, v. 8, n. 1, p. 11 - 29, 8 jul. 2017.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix**. São Paulo: Editora Unesp, 2013

- ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a Serviço do Progresso. In: LUCCA, MARTINS, Tânia Regina, Ana Luiza. **História da Imprensa no Brasil**. 2. ed, Contexto, 2015.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. 14 ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**. Manguinhos - História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, 19(2), abril-junho 2012.
- GARCIA, Sheila do Nascimento. **Revista Careta: um estudo sobre humor visual no Estado Novo (1937 – 1945)**. Dissertação de Mestrado em História. Faculdade de Ciências e Letras de Assis / UNESP-Assis, 2005.
- GIZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. – São Paulo: Cia. das letras, 1989
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto. 2001.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCA, Tania Regina de. **Leituras, Projetos e (Re)vista(s) do Brasil (1916-1944)**. São Paulo: Unesp, 2011.
- MACHADO, Rosely Diniz Silva. **O Funcionamento discursivo da charge política**. Pelotas, 2000.
- MARTINS, Ana Luiza. Imprensa em Tempos de Império. In: LUCCA, MARTINS, Tânia Regina, Ana Luiza. **História da Imprensa no Brasil**. 2ed, Contexto, 2015.
- MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxo entre Políticas e a Construção do Coletivo: currículo e a história ensinada. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.
- MATO GROSSO. **Documento de Orientação Curricular Para Mato Grosso: concepções para educação básica**. Secretária de Educação, Esporte e Lazer. 2018.
- MIANI, Rosinaldo Antônio. **Charge: uma prática discursiva ideológica**. 9ª Arte, São Paulo, vol. 1, n. 1, 37-48, 1o. semestre/2012.
- MOREIRA, Kênia Hilda. **História do Brasil para o Ensino Secundário: legislação e programas (1889-1950)**. 2017.

MOREL, Marcos. Os Primeiros Passos da Palavra Impressa. In: LUCCA, MARTINS, Tânia Regina, Ana Luiza. **História da Imprensa no Brasil**. 2ed, Contexto, 2015.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. O Ensino de História em Mato Grosso: uma análise das orientações curriculares. **História E Diversidade**, 5(2), 18. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/225>. 22/10/2021.

PEREIRA, RODRIGUES, Nilton Mullet, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, n. 29, 1995.

PETRY, Michele Bete. **As Expressões Gráficas de Humor na História: uma metodologia de leituras de fontes texto visuais**. Londrina, 2009.

REIS, Miguel, G.R. **Alfredo Storni e seu Zé Macaco: a pedagogia da subjetividade moderna nas historietas de O Tico-Tico**. Tese de doutorado em comunicação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2021.

REZNIK, Luís. “O Lugar da História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: 1998.

ROMUALDO, Carlos Edson. **Charge Jornalística: intertextualidade de polifonia**. Eduem, Maringá, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SALIBA, Elias Tomé. **Raízes do Riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio**. São Paulo, CIA das Letras, 2002.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Cristina Bereta. Conhecimento Histórico Escolar. In: Ferreira, Oliveira, Marieta Moraes, Margarida Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Ed:6, 1979.

SODRÉ, N. W. (1966/1999). **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. com capítulo inédito. Rio de Janeiro: Mauad [edição original de 1966]

VANNUCHI, Marcho Aurélio. **Revolução de 1930 e modernização conservadora**. A Era Vargas 1930-1945.ediPUCRS, Porto Alegre, 2021.

VERÍSSIMO, M. R. A. M. FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papirus, 1993. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, v. 8, n. 15, p. 117-121, 10 nov. 2008.

ZICMANN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Revista História e Historiografia**. São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985.

22  
MAIO  
1937

# Careta

NUMERO  
1509  
ANO  
XXX



# História por meio de Charges

A Careta e o Governo Vargas

Eduardo Kamitani

ESTADOS 600 RS.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT**  
**CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**EDUARDO KAMITANI**

**ENSINO DE HISTÓRIA E O GOVERNO VARGAS (1930-1945):**  
**UMA ANÁLISE DE CHARGES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Núcleo da universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

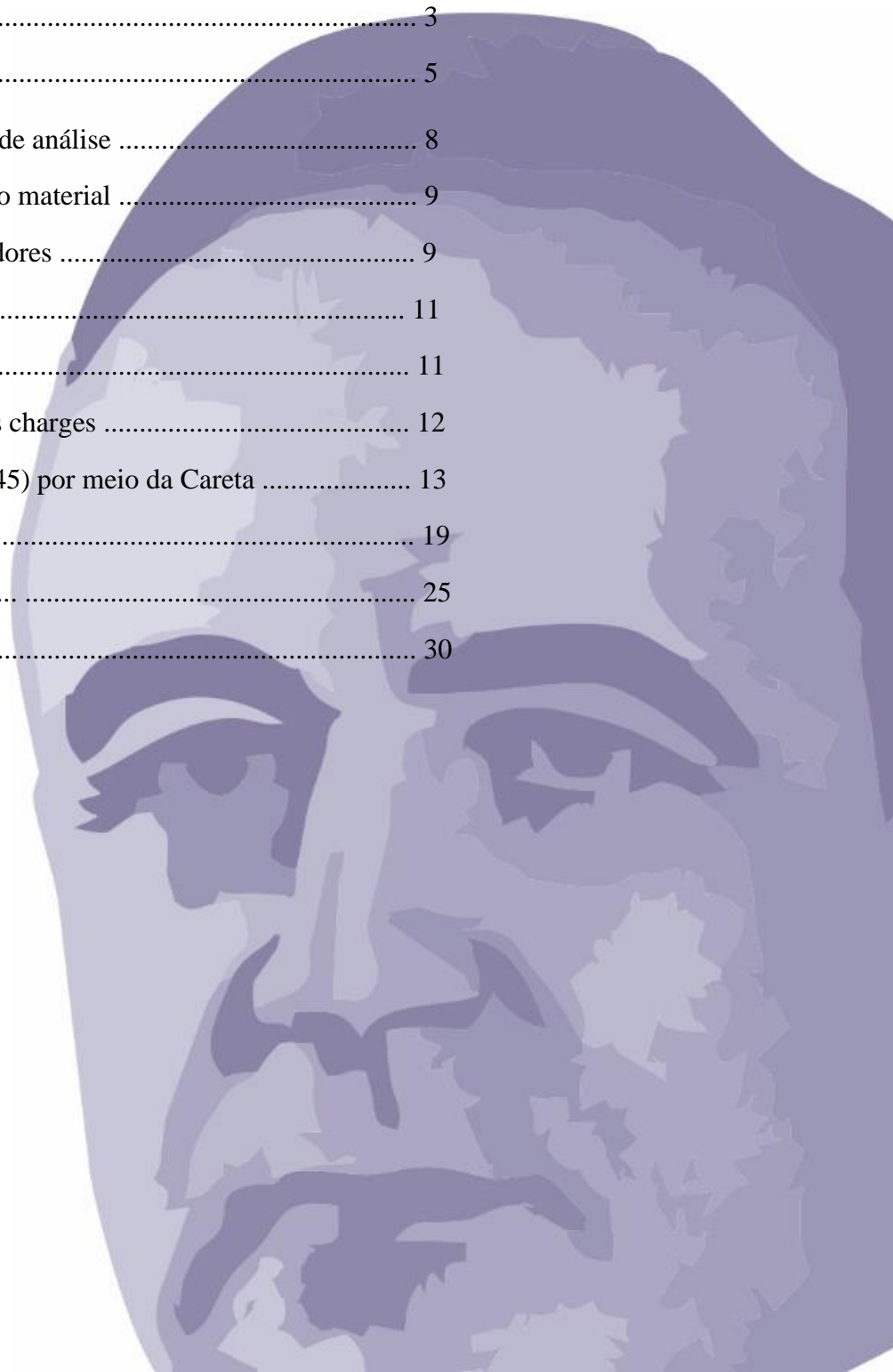
Orientador: Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira

**CÁCERES - MT**

**2022**

# SUMÁRIO

Apresentação .....	3
Charge .....	5
Decifrando charges: Método de análise .....	8
Regra 1. Seleção do tema e do material .....	9
Regra 2. Descrição dos bastidores .....	9
Regra 3. Análise interna .....	11
Regra 4. Análise externa .....	11
Regra 5. Sequenciamento das charges .....	12
O Governo Vargas (1930-1945) por meio da Careta .....	13
A revolta comunista de 1935 .....	19
Proposta de atividade .....	25
Referências .....	30



# APRESENTAÇÃO

O uso de fontes imagéticas em sala de aula para ensinar história possibilita ao professor explorar diferentes habilidades e saberes, além de despertar a curiosidade, o espírito investigativo. No entanto, para que essa atividade não se torne apenas uma simples ilustração dos conteúdos textuais escritos é necessário seguir determinados procedimentos teórico metodológicos.

Esse material tem o objetivo de oferecer aos professores de História do ensino médio um orientativo para a utilização de charges como ferramenta pedagógica para análise do período conhecido como Governo Vargas (1930-1945). Seguindo as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (2019), que apresenta como competências necessárias para a formação dos alunos na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias a capacidade de leitura e compreensão de diferentes tipos de fontes históricas, nosso trabalho busca suprir uma carência que encontramos em livros didáticos, a ausência de análises sobre imagens e de metodologias para sua realização.

Geralmente, os livros didáticos trazem textos e imagens como complemento, sem a devida problematização e análise das fotografias, pinturas e charges, entre outras. Essa prática, bastante difundida, apresenta alguns problemas. Primeiro, as imagens acabam sendo vistas pelos alunos como representação concreta do fato retratado, como única leitura possível, o que corrobora com a visão positivista de história como simples descrição dos fatos. Vale lembrar que a história não é neutra, mas sim resultado de uma guerra de narrativas que envolve diferentes agentes sociais como governos, instituições de ensino, editoras, que lutam pela construção da memória coletiva. Aqueles que definem como e o que deve ser lembrado influenciam nas práticas dos indivíduos e na formação de suas identidades no presente. Desse modo, é preciso compreender que nenhum elemento no interior de um livro didático de História foi posto por acaso.





Um segundo problema diz respeito a falta de contextualização das imagens e descrição dos seus autores. As pinturas geralmente veem acompanhadas do nome autor, título e ano de publicação, porém sem qualquer informação sobre quem era esse pintor, quais seus interesses em pintar a obra, qual sua ideologia. Isso vale para as charges, nesse caso o prejuízo é ainda pior logo que para compreendermos o sentido humorístico e crítico desse tipo de iconografia é essencial o conhecimento do seu contexto político.

Para evitar esse tipo de prática é necessário que o professor realize uma pesquisa do artista e seus traços e tendências, as cores e as formas como os personagens foram retratados, além conhecimento sobre o tipo suporte material (se revista, jornal, internet, entre outros) e são todos fatores que determinantes para decifração de uma charge.

Nossa escolha pelo recorte temporal, Governo Vargas (1930-1945) está relacionada tanto ao interesse do pesquisador quanto dos alunos. Em 13 anos lecionando história no ensino médio, percebemos que os alunos demonstram maior interesse pelos conteúdos relacionados a história da Europa, sobretudo século XX, como as duas guerras mundiais e Guerra Fria. Ao contrário, em História do Brasil a interesse é menor. Muitos se queixam dizendo que não se identificam com nossa história, que não há grandes eventos, ou que é um acúmulo de fracassos. Entretanto, com as aulas sobre Governo Vargas há uma inversão dessa situação, os alunos participam, questionam, alguns compartilham relatos de memórias de antepassados, como avós e tios que teriam conhecido ou mesmo teriam algum parentesco com Getúlio.

Para o pesquisador, esse período desperta como um enigma que carece de atenção para ser resolvida, e talvez nunca o seja. As primeiras impressões sobre esse período da História foram de encantamento pelos fatos, pelas mudanças e pelo “sacrifício” do homem político em agosto de 1954. Quem seria esse homem baixo, de poucas palavras e com personalidade enigmática que poderia agir de forma tão violenta e autoritária e ao mesmo tempo ser aclamado por multidões? Desde então nos dedicamos aos estudos sobre as ações políticas, econômicas e culturais que marcaram seu legado como presidente.

# CHARGE

Dessa forma, entendemos que a marca deixada por Vargas no imaginário da sociedade brasileira continua e continuará sendo formadora de identidades e de diferentes visões sobre a relação passado presente.

A construção do sentido da charge envolve uma complexa relação entre o contexto histórico, o acontecimento selecionado e a forma como foi retratado, a intenção chargista e a reação do receptor. Três primeiros fatores estão relacionados com a produção da charge, dependem do periódico, do artista, dos recursos e do contexto. A escolha do fato a ser representado revela o direcionamento político ideológico tanto do periódico quanto do artista, uma vez que ao selecionar um fato e excluir outros é sempre uma opção, seja ela consciente ou não. Em relação a forma (aparência dos personagens, cenário, legendas e título) o traço do artista elabora uma representação da realidade que deve ser em captada em cada detalhe. Uma cor, um objeto, um sentimento, tudo é dotado de sentido e passível de ser interpretado.

Já a intenção de provocar riso depende do quanto o leitor conhece o fato, os personagens e a relação entre eles. A revista e o artista, dessa maneira, direcionam sua produção a um público específico, de acordo com classe, grau de instrução, entre outros fatores. Nem sempre é fácil saber para qual público uma revista foi produzida, sobretudo quando se trata de publicações muito antigas. Entretanto, alguns elementos podem facilitar identificação: o tipo de papel e de impressão, o preço pelo qual o exemplar era vendido, seu grau de abrangência geográfica, qualidade das imagens, forma de linguagem utilizada nos textos, se formal ou informal.

Todos esses fatores ficam mais difíceis quando o professor se propõe a analisar charges que foram produzidas a décadas atrás. Quando se trata de charge tudo é essencialmente temporal, o contexto, o acontecimento e o riso devem ser captados no

mesmo momento em que o evento real ocorreu, caso contrário corre-se o risco de perder o sentido caso se afaste demais no tempo. A charge é uma piada contextualizada historicamente, por isso deve ser pensada como fonte e analisada com rigor metodológico. O caminho para decifração de uma charge começa com um problema: uma charge que foi preservada por décadas e chega até presente, seja por meio digital ou impresso, já está descontextualizada.

O primeiro passo é saber sua data de publicação, o periódico que lhe serviu de suporte e o acontecimento. Os dois primeiros são de fácil acesso, a data e o periódico quase sempre estão impressos no exemplar. Já o acontecimento exige uma pesquisa histórica que pode ser feita tanto por meio de outros textos, como livros de história ou jornais e revistas da época, ou dos textos do próprio periódico. O artista cria uma imagem de um acontecimento histórico marcante, como uma guerra ou golpe de estado, dialogando com eventos do cotidiano e criando uma intertextualidade. Na Figura 01 podemos observar um exemplo

## Figura 1

Hemeroteca da Biblioteca  
Nacional 1932

disso.

Na imagem o povo, no centro, é esmagado por duas grandes pedras empurradas, de um lado por militares que representam o movimento tenentista, e por outro pelas elites do sul, ambos apoiadores de Vargas no Golpe de 1930. O povo direciona ao presidente um pedido de socorro diante das disputas políticas, e como um napoleão dos trópicos, desvia do pedido de socorro afirmando não intervir na disputa.



A data de publicação, janeiro de 1932, aborda a tensão que existia em alguns estados do Brasil devido a política de interventores estaduais, parte deles escolhidos entre os tenentes ou entre as elites sulistas. Nesse caso temos um evento nacional de grande impacto para a política sendo representado com elementos que remetem a formas de representar os grandes feitos históricos dos heróis nacionais do século XIX. A cadeira verde amarela, símbolos da bandeira, somada ao vermelho, símbolo das monarquias absolutista, somado ao que parece ser o brasão do exército no topo, grupo que serviu de sustentação política durante grande parte do governo Vargas, ao fundo a nuvem branca que ilumina e legitima o poder do homem, quase santificando. A distância da cadeira em relação ao solo não é só uma representação do poder que se impõe de cima, como na teoria hobbesiana, mas pode significar o afastamento do presidente em relação ao povo e aos assuntos políticos de seu tempo.

O povo esmagado pode representar tanto os efeitos da crise econômica de 1929 quando o aumento da repressão contra sindicatos e operários durante a política de interventores.

Todos os elementos internos de uma charge são dotados de sentido. O cenário de fundo, a forma como as características físicas dos personagens (expressões faciais, vestimenta, altura, adereços) são carregadas de sentido. Decifra-los e produzir uma interpretação coesa não é tarefa fácil, exige sensibilidade, conhecimento sobre arte e sobre história, além de uma bagagem teórica necessária.

No contexto da primeira metade do século XX, em que grande parte da população brasileira era analfabeta, a charge assumiu uma função política social importante, a de convencer ou manipular a opinião pública em relação aos fatos políticos do cotidiano. Utilizando o humor por meio de caricaturas de personagens políticos em situações muitas vezes constrangedoras e infantilizando-os, a charge tornava um pouco mais acessível essa a interpretação dos fatos ao grande público iletrado.

Entre as revistas ilustradas de grande destaque estava a *Careta*. Em circulação de 1909 até 1960, a *Careta* possui formato inovador, com excesso de cores e imagens, trazia sempre uma charge na capa e outras em seu interior, além de colunas sociais, textos sobre novas descobertas científicas e crônicas do cotidiano da sociedade brasileira.

Fundada por Jorge Schimidt no Rio de Janeiro em 1909, período marcado pela influência da *Belle Epoque*, ideal de modernização urbana que inspirou o prefeito Pereira Passos na reconstrução do centro da capital brasileira, a *Careta*, assim como outras revistas ilustradas, embarcou na tendência de retratar um Brasil dividido entre tradição rural e modernidade. Muitos chargistas conhecidos na época como Theo, J. Carlos, Belmonte, Alfredo Storni, foram colaboradores a imortalizaram seus traços e estilos.

Decifrando charges:

Método de análise

Durante os anos 1930 e 1945, período conhecido como Governo Vargas, a *Careta* dedicou grande parte de suas capas e charges a retratar os eventos políticos mais marcantes. Dessa forma, analisar esses acontecimentos (levante de 1930, guerra civil paulista de 1932, levante comunista de 1935 e golpe

1937) por meio da análise das charges publicadas pela *Careta* é o caminho que seguimos para a confecção desse material.

Nossa proposta metodológica foi inspirada nas seguintes referências: em Bittencourt (2018) encontramos sugestões de como utilizar passo a passo a charge como fonte iconográfica em sala de aula; Burke (2004) foi o principal teórico sobre análise de fontes imagéticas por meio da relação entre o conteúdo e o contexto para a construção do sentido; o conceito de paradigma indiciário de Ginzburg (1989) foi essencial para o treinamento do olhar para os detalhes.

Inspirado nesses autores, propomos um método para analisar charges em sala de aula. Acreditamos que o recurso iconográfico como porta de entrada para as aulas de história pode incentivar nos alunos o gosto pela pesquisa, sua sensibilidade e a visão crítica do mundo. Diante da quantidade de imagens que povoam o universo dos jovens, saber ler fotografias, pinturas, memes e charges contribui para que ele não seja apenas um sujeito consumidor de história, mas que tenha um olhar crítico sobre as práticas sociais e históricas que ele possa alcançar durante sua vida escolar.

Propomos, portanto, os seguintes caminhos para análise:

## Regra 1. Seleção do tema e do material

Embora seja obvio que a delimitação do tema preceda a aula, é importante frisar que sua escolha deve ser feita de acordo com as possibilidades de encontrar material necessário para execução das aulas. Nem sempre as charges estarão disponíveis com uma simples pesquisa na internet, muitas vezes é preciso buscar com antecedência a coleta do material, analisá-lo com cautela, para evitar espontaneísmos. Portanto, para que a aula tenha um direcionamento voltado para análise, é preciso preparação.

O tema pode ser escolhido de acordo a partir das preferências dos alunos e do professor, é importante que seja algo que desperte o interesse, tenha material disponível e que passe por uma preparação anterior.

## Regra 2. Descrição dos bastidores

Na segunda etapa, deve-se apresentar quem produziu, por que produziu e quando foi produzida a charge. O objetivo da descrição é incentivar o aluno para a compreensão de que não se trata de um objeto neutro, desprovido de ideologia, mas sim como parte ativa de um contexto social, político e cultural. Dessa forma, a charge não deve passar a impressão de que é uma testemunha ocular que revela a verdade sobre os fatos, mas como uma visão específica de um artista, que trabalha em um periódico que atua dentro de limites determinados pelas condições materiais e simbólicas.

A identificação desses elementos pode ser encontrada no próprio periódico onde a charge foi publicada. Na página do editorial, por exemplo é possível identificar a posição da equipe em relação ao cenário político do período. No caso da *Careta*, a sessão dedicada ao editorial trazia com frequência um artigo sem assinatura, o que representa a opinião da equipe editorial, sobre assuntos relacionados aos principais acontecimentos políticos da semana. Outra fonte importante é a coluna social que retratavam os principais eventos políticos, como aberturas de estradas, acordos diplomáticos, jantares e solenidades públicas. A escolha de determinadas imagens simboliza a renúncia de tantas outras. No levante paulista de 1932, quando parte da elite paulista insurge contra o governo federal supostamente em prol da elaboração de

uma nova Carta Magna, a Careta apenas apresenta fotografias dos soldados paulistas derrotados, somado ao editorial<sup>22</sup> que destacava a importância da unidade nacional e

### Regra 3. Análise interna

o espírito patriótico, fica claro a adesão do periódico ao governo Vargas.

Nessa etapa do método nos inspiramos na sugestão de Burke (2004) sobre a análise iconográfica das imagens. O professor pode analisar de forma prévia a relação entre os elementos internos da charge, cores, personagens, pano de fundo, legenda, expressões faciais, vestimentas, legendas e título. É importante que nessa etapa o professor tenha uma leitura da charge antes de apresentar aos alunos, para evitar anacronismos. Uma vez feita a leitura prévia da charge, o professor convida os alunos para análise iconográfica. Isso pode ser feito por meio de uma pergunta inicial: descrevam essa imagem; ou por meio de uma sequência de questões, como: quem são os personagens? Por que se encontram nessa disposição? Qual a relação com o pano de fundo e por que ele foi desenhado dessa forma? Como a legenda e o título contribuem para a compreensão da imagem? Por que ela provoca risos? Se sim, o que na imagem é engraçado?

O trabalho de decifração iconográfica pode ser feito com um conteúdo ainda não trabalhado, como forma de despertar o interesse do aluno sobre o tema e posteriormente avaliar qual foi a compreensão sobre o assunto, ou posterior ao conteúdo já trabalhado para que o professor identifique as representações que os alunos criaram sobre o período a partir da análise das charges. Os dois caminhos são ricos no sentido de explorar o conhecimento histórico escolar, onde professores e alunos trazem para a sala de aula suas experiências e sensibilidades para a construção de um conhecimento histórico que não é simples reprodução do currículo, mas a elaboração de um conhecimento original.

### Regra 4. Análise externa

Conhecer o contexto externo a imagem, acontecimentos históricos, disputas políticas, revoltas, revoluções, questões econômicas, tendências culturais da época, tudo isso faz

---

<sup>22</sup> CARETA, 30 de julho 1932, ano XXV, n. 1258.

parte do que Burke chamou de análise iconológica. Conhecer o cotidiano sobre o qual o periódico cria representações e imagens por meio de charges é essencial para uma boa compreensão da imagem. Além disso, se a proposta pedagógica for narrar um período histórico por meio de charges deve-se ter uma compreensão clara dos acontecimentos e das disputas políticas.

Para os indivíduos que viveram o período em que a charge foi publicada ela representa uma síntese dos acontecimentos já conhecidos, uma sátira que pode ser facilmente interpretada pelos leitores da revista. Diferentemente dos alunos do ensino médio no presente que possuem outras experiências estéticas e políticas na qual o contexto das charges ficou no passado. Dessa forma, a charge pode ser uma porta para o universo dos acontecimentos passados, para a compreensão das formas de pensar, sentir e agir de outras temporalidades com outras representações. Decifrar o contexto de uma charge, portanto, é convidar o aluno para uma experiência que envolve conhecimento, curiosidade, investigação e sensibilidade, na qual suas experiências e formas de ver o mundo participam na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

A decifração do contexto associado e sua relação com os elementos internos da charge resulta na compreensão do fator cômico. De acordo com Saliba (2002), uma charge ou cartoon provocam risos quando quebram com o cotidiano, quando as expectativas são surpreendidas pela ruptura abrupta. Por exemplo, personagens considerados autoritários são retratados em situações constrangedoras caricaturados, as vezes diminuídos diante dos cenários ou dos outros personagens. Nesse caso, o artista alterou a forma convencional, e socialmente construída, de como se vê os eventos do cotidiano. Cria-se uma inversão de papéis, onde o desconhecido leitor se coloca como superior aos membros da elite política por meio do riso, da chacota, do chiste. A charge é, desse modo, um discurso político que expõe relações de poder.

## Regra 5. Sequenciamento das charges

Por fim, se a intenção do professor for abordar todo um período histórico por meio de charges é necessária uma sequência de imagens que criem uma narrativa processual dos acontecimentos, que permita ao aluno ter uma noção de totalidade do período, abordando suas origens, desenvolvimento e desfecho. O caminho para o



sequenciamento pode iniciar pela seleção dos acontecimentos baseado no livro didático ou outras referências, no caso do Governo Vargas (1930-1945) optamos pela seleção prévia dos acontecimentos consagrados pelos livros didáticos (golpe de 1930, revolta paulista de 1932, levante comunista de 1935, golpe de 1937). Outra opção é selecionar as charges e por meio delas decifrar seu sentido em relação ao acontecimento histórico abordado.

De qualquer forma, a sequência das imagens deve ser feita com cuidado. O professor pode selecioná-las de diferentes formas: pode-se utilizar charges de diferentes artistas sobre o mesmo tema e fazer uma comparação dos diferentes pontos de vista e dos interesses políticos; pode analisar várias charges de um mesmo artista destacando permanências ou continuidades no estilo e nos temas ao longo de um determinado período; ou pode construir uma narrativa sobre uma sequência de eventos de forma processual. Nesse manual, optamos pelos dois últimos caminhos,

## O Governo Vargas (1930-1945) por meio da Careta

selecionamos um artista, Alfredo Storni, e acompanhamos suas charges na Careta entre 1930-1937.



Selecionamos um conjunto de charges para juntos elaborarmos uma narrativa dos principais acontecimentos políticos do Governo Vargas (1930-1945) pelo olhar da revista *Careta*. Todas as charges foram extraídas do site da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca, onde há um acervo amplo e gratuito dos principais periódicos nacionais publicados desde do século XIX e XX.

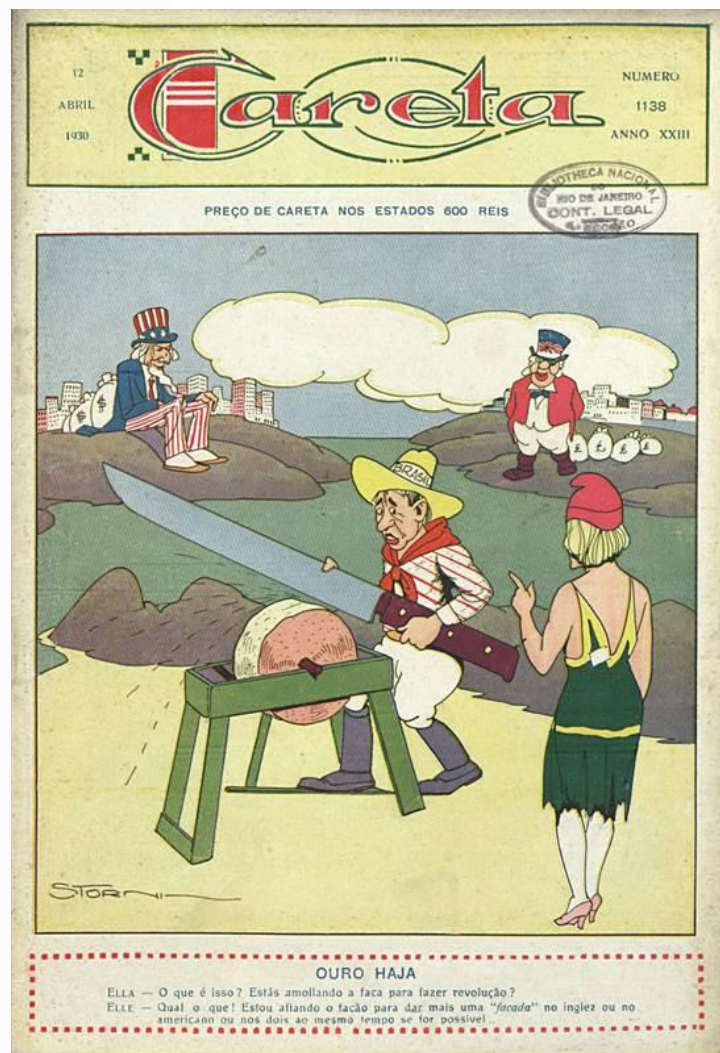
## Figura 2

Careta, 12 abril 1930, ano XXIII, n. 1138.

**Fonte:** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Em 1930 a economia brasileira amargava os impactos da Crise de 1929, a redução nas exportações de café levou a redução de divisas e a desvalorização cambial provocando um aumento da dívida externa com a Inglaterra e Estados Unidos. Segundo os dados do Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (FGV-CPDOC) “a dívida pública externa brasileira totalizava 253 milhões de libras, dos quais 65% correspondiam a títulos britânicos, 30% a títulos norte-americanos e 5% a títulos franceses” (ABREU, 1999). A dificuldade em honrar os compromissos da dívida levava o país à beira da moratória.

No contexto político, o desgaste da política dos governadores que sustentava as oligarquias do Sudeste no poder era questionado pelo aparecimento do movimento tenentista e pelas elites políticas de estados dissidentes, como Rio Grande do Sul e Paraíba. As eleições de 1930 acirrava a disputa pelo poder e a possibilidade de mudança no cenário político nacional.



Relacionando a imagem com a legenda, uma mulher usando um barrete frígio (símbolo das revoluções liberais do século XIX) questiona, “O que é isso? Está amolando a faca para uma revolução?” E o homem, com uma faca nas mãos e vestindo roupas que remetem os trajes típico dos Rio Grande do Sul responde que se prepara para dar mais uma facada no inglês ou no americano, ou quem sabe nos dois juntos. A mulher representa o anseio revolucionário da Aliança Liberal, grupo político formado pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, em caso de derrota nas eleições. Alfredo Storni ironiza essa aspiração ao apresentar que a dívida externa é mais preocupante do que as questões políticas.

Nas eleições que ocorreram em primeiro de março de 1930, na disputa pela presidência, Vargas foi o candidato pela Aliança Liberal, e Júlio Prestes foi o escolhido do Partido Republicano Paulista. Em meio a uma campanha conturbada, marcada por atos de violência, como o assassinato de João Pessoa e troca de tiros entre partidários dos dois lados, as eleições terminaram com a vitória para Júlio Prestes, candidato do Partido Republicano Paulista.

Em represália ao descumprimento do acordo, uma vez que Vargas não só fez campanha em outros estados como também costurou alianças com Paraíba e Minas Gerais, Washington Luís interferiu junto a Comissão Verificadora de Poderes (instituição que diplomava os candidatos eleitos de acordo com os interesses do grupo no poder) para “degolar”<sup>23</sup> os candidatos aliancistas. Ao todo 37 deputados de Minas e Paraíba tiveram suas vitórias impugnadas pela comissão (TRESPACH, 2021, p.116).

Na figura 3, publicada no dia 3 de maio de 1930, três dias depois das eleições, a *Careta* traz na capa uma alusão ao degola dos deputados eleitos. Na imagem o carrasco se apoia em seu instrumento de trabalho, um facão com a inscrição “reconhecimento”, faz alusão a ação da Comissão Verificadora de Poderes. Ao seu lado um balaio com cabeças decepadas de deputados mineiros e paraibanos, do outro uma espécie de tronco ensanguentado traz em sua base a legenda “congresso”. A frente do carrasco o povo questiona se o facão serve para cortar madeira, e o carrasco

---

<sup>23</sup> A degola era uma prática comum nas eleições durante a Primeira República, o partido que estivesse no poder comprava a Comissão Verificadora e alterava os resultados das eleições e não empossava os candidatos do grupo adversário.

responde que apenas o cabo é de madeira, mas a lâmina foi forjada pelos seus antecessores.

### Figura 3

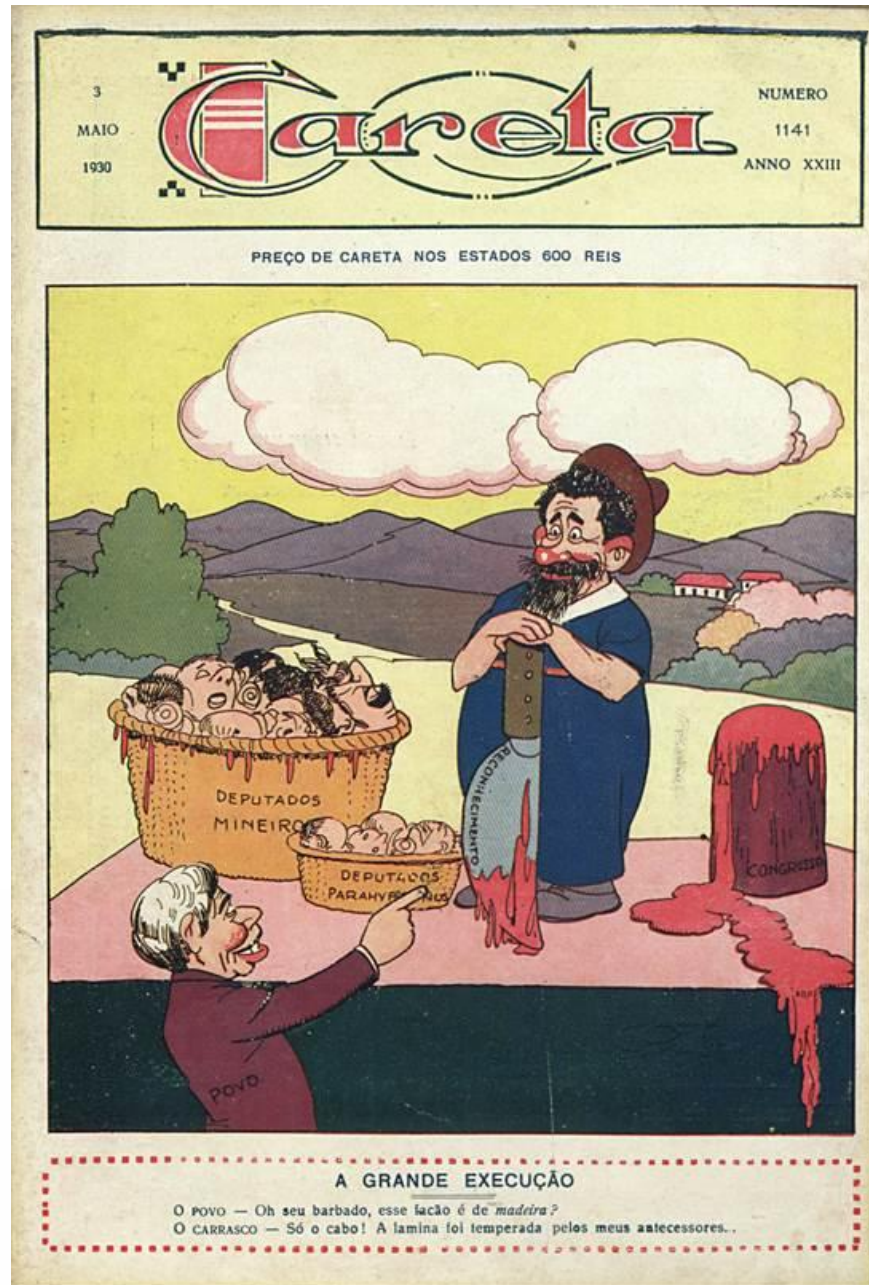
Careta, 3 de maio de 1930,  
ano XXIII, n. 1141

Fonte: Hemeroteca Digital  
da Biblioteca Nacional

Esse evento, somado ao

assassinato de João Pessoa, acirrou os ânimos da Aliança liberal que já vinha articulando um golpe já em 1929. Com apoio de militares, como o general Tasso Fragoso e Góes Monteiro, intelectuais e políticos, como Oswaldo Aranha, Lindolfo Collor, Borges de Medeiros, e tenentes, como Juarez Távora, Vargas marcha para o Rio de Janeiro para depor Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes em 24 de outubro de 1930.

Na figura 4, a charge de capa traz Vargas com sua equipe e ministros: Lindolfo Collor (Trabalho), Oswaldo Aranha (Justiça), Joaquin Francisco (Agricultura), e José Fernandes (Guerra). Na cena, Vargas comanda a limpeza das instituições políticas nacionais. O lenço vermelho foi amplamente utilizado pelos apoiadores da aliança liberal e representa os ideais republicanos, já o cenário com a legenda pode ser associado aos pronunciamentos de Vargas após assumir a presidência. Em seu



primeiro discurso como presidente provisório, em 3 de novembro de 1930, Vargas definiu como uma de suas metas “sanear o ambiente moral da pátria” organizar o caos que tinha se tornado o governo federal.



### Levante Paulista de 1932

Após o golpe de outubro, Vargas foi escolhido para governar de forma provisória até a formação de uma assembleia constituinte que deveria ocorrer em 1932. Por meio do decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930, Vargas passou a ter poder discricionário, o que levou ao fechamento do congresso e deposição dos governadores estaduais, com exceção de Olegário Maciel, governador de Minas e apoiador do levante de 1930. Entre os nomeados como interventores estaduais estavam apoiadores do golpe, como os tenentes e políticos membros da oligarquia gaúcha.

Vargas não dava sinais de que pretendia criar uma constituinte, fato que afastou alguns de seus apoiadores, como Lindolfo Collor e Batista Luzardo que deixaram o Ministério da Justiça e a Chefia da Polícia do Distrito Federal, respectivamente. Diante do quadro de indecisão em relação a constitucionalização do país, o estado de São Paulo tomou a dianteira contra o governo Vargas. Motivados pela política de interventores que desagradou e pelo decreto que proibia os empréstimos internacionais por parte dos

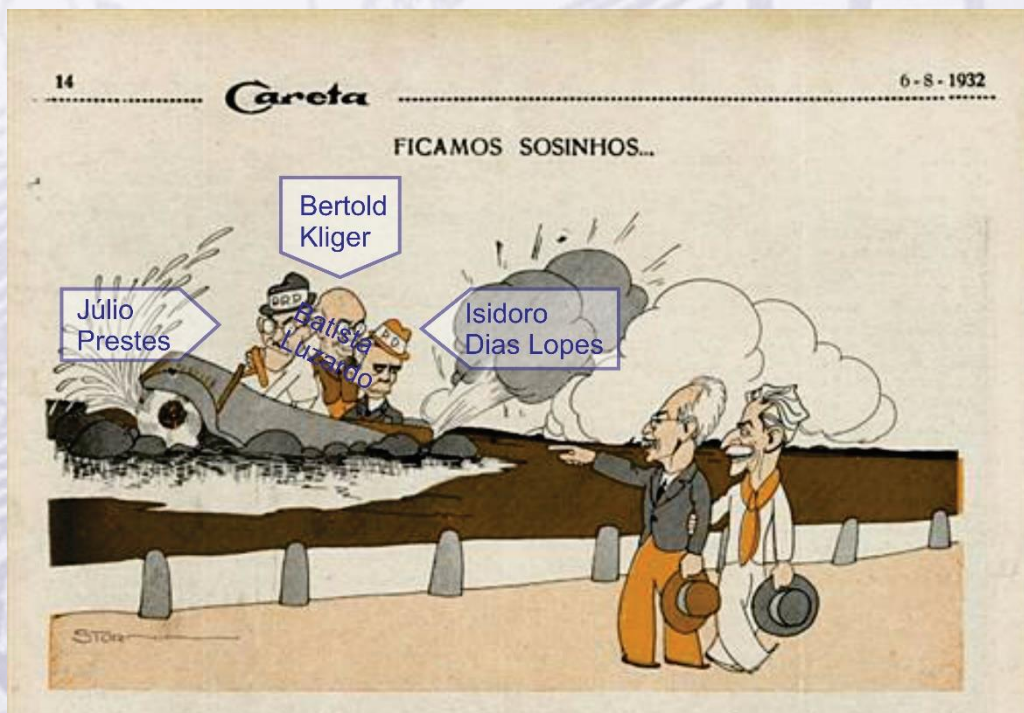
estados e a redução das forças militares estaduais em relação as forças armadas federais, o tradicional Partido Republicano Paulista (PRP) se aliou ao recém-formado Partido Democrático (PD) para formar a Frente Única Paulista.

Na figura 5 podemos ver a imagem de dois políticos gaúchos, Raul Pilla e Borges de Medeiros, antigos aliados de Getúlio e agora críticos do seu governo se negando a embarcar na aventura paulista contra o governo federal. No carro que está afundando na lama estão, da direita para esquerda, general Isidoro Dias, participante ativo do levante de 1930 e chefe da brigada militar de São Paulo. Passou de apoiador do golpe a crítico do governo em 1931 devido a política de interventores. No centro, general Bertoldo Klinger, veterano da revolta de 1924 em São Paulo, apoiador do golpe de 1930 e nomeado chefe da brigada militar de Mato Grosso por Vargas, foi o principal líder da revolta constitucionalista de 1932. Na direita, o candidato a presidência eleito em 1930, Júlio Prestes. Mesmo no exílio, Júlio Prestes apoiou o levante de 32. A imagem ironiza a luta dos rebeldes e a o fracasso em buscar apoiadores do Rio Grande do Sul. Embora tenham se tornado críticos do governo Vargas, Borges de Medeiros e Raul Pilla, importantes lideranças políticas regionais, não aderiram ao levante, fato que enfraqueceu consideravelmente as forças de São Paulo.

Figura 5  
Careta, 6 de  
agosto, ano XXV,  
n. 1259

Fonte – Hemeroteca  
Digital da  
Biblioteca Nacional

Depois de três meses de conflito, entre julho a outubro de 1932, São Paulo foi derrotada pelas forças do



governo federal. Embora os paulistas tenham fracassado na batalha, no ano seguinte Vargas convocou uma Assembleia Nacional Constituinte para redigir uma nova Carta Magna para o país que marcaria a transição do governo provisório para a democracia. Eleita em maio de 1933, seus trabalhos só iniciaram em novembro, e sua versão final ficaria pronta em 16 de julho de 1934.

O texto final permitia o retorno dos partidos políticos, garantia os direitos trabalhistas criados em 1932 pelo Ministério do Trabalho, assegurava educação primária gratuita e frequência obrigatória e criava o Conselho Superior de Segurança Nacional.

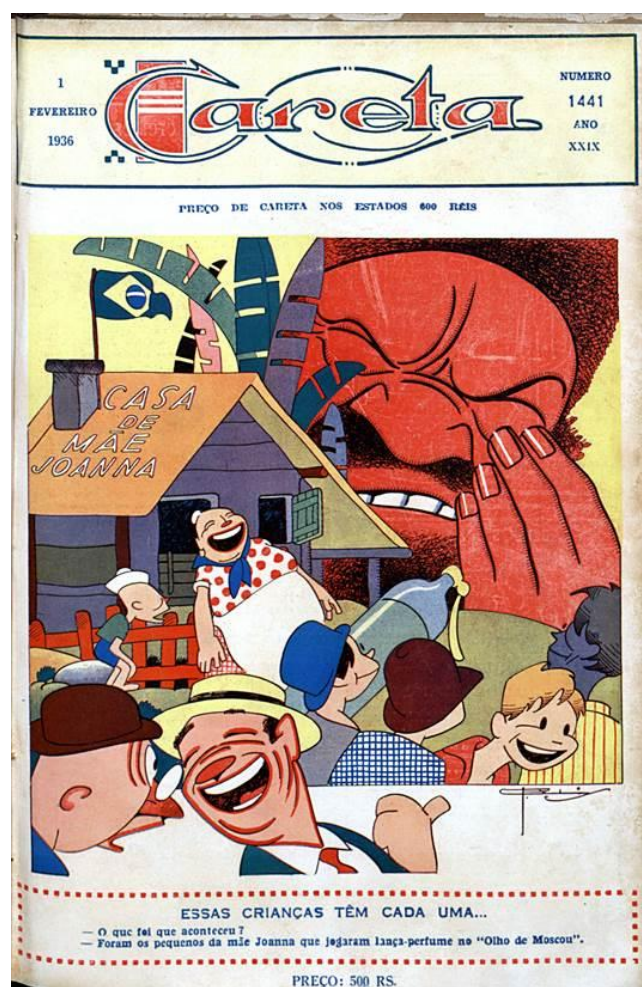
Por fim, a constituinte definiu Vargas como presidente eleito por voto indireto para um mandato de 4 anos que duraria de 1934 até o início de 1938, quando ocorreria eleições livre, por meio do voto direto deveria ocorrer.

## A revolta comunista de 1935

Figura 6  
Careta, 1 de fevereiro de 1936, Ano XXIX, n. 1441

Fonte: Hemeroteca Digital da  
Biblioteca Nacional

Infelizmente não encontramos no site da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca, os exemplares da Careta entre setembro de 1935 até janeiro de 1936, justamente o período em que o levante comunista ocorrera no Rio



de Janeiro, Recife e Natal. Não sabemos por que tal situação ocorrera, mas podemos intuir que devido ao Estado de Guerra decretado por Getúlio após a tentativa de golpe, somado a perseguição e censura aos jornais e revistas, tenha atingido a Careta que preferiu suspender temporariamente suas atividades, ou ainda, que esses exemplares tenham sido apagados dos arquivos nacionais. Portanto, as charges que utilizamos foram publicadas alguns meses depois do ocorrido e retratam o levante de forma indireta

Na figura 6 o Brasil é representado como “casa da Mãe Joana”, repleta de crianças que brincam de forma livre e desordenada, uma alusão a nossa situação política social. Ao fundo, um homem de barba utilizando um gorro que remete as vestimentas típicas da Rússia, todo pintado de vermelho é atingido por um jato d’água disparado pelas crianças. A legenda confirma que se trata da ameaça comunista que foi derrotada em novembro de 1935 pelo exército.

Com a reconstitucionalização do País em 1934 vários partidos políticos, que tinham sido criados em conformidade do código eleitoral de 1932, ao cenário nacional como o Partido Republicano Paulista e o Partido Democrático. Outros partidos foram criados, como a Ação Integralista Brasileira, criada ainda no governo provisório em 1932 por Plínio Salgado que defendia ideias nacionalistas inspirada no fascismo italiano, e a Aliança Nacional Libertadora, criada em março de 1935 por comunistas, anarquistas, liberais e dissidentes do governo que formavam uma frente anti-fascista. Sua fundação foi encabeçada por Luís Carlos Prestes, ex-tenente que partiu para o exílio depois longa marcha pelo interior do Brasil conhecida como da Coluna Prestes de 1924-1927, convertido agora ao comunismo de Moscou e recém regressado ao Brasil de forma clandestina.

Durante a reunião de abertura da ANL no Teatro João Caetano, no Rio de Janeiro, o jovem militante comunista, Carlos Lacerda, leu o manifesto escrito por Prestes que terminava incitando a população contra o “odioso governo de Vargas” e pedindo “todo poder a ANL”, parafraseando as teses de abril publicadas por Lenin durante a Revolução Russa de 1917. Tal discurso foi o pretexto que Vargas precisava para utilizar os mecanismos da Lei de Segurança Nacional (LSN) e decretar a ANL uma ameaça a nação e cassar sua licença dias depois.

Acuado e sem o apoio da maioria dos membros da organização, Prestes inicia o planejamento do levante para tomar o poder. Com o aval da União Soviética o Cavaleiro da Esperança e outros membros da ANL organizaram a chamada Intentona Comunista. O



levante, que deveria ocorrer em todo Brasil acabou eclodindo em novembro no Rio Grande do Norte, em Pernambuco e no Rio de Janeiro. Mal planejado e sem o apoio das massas e das forças armadas, o movimento foi derrotado nos três estados. Prestes e Olga Benário seriam presos em março de 1936 em um esconderijo no Méier, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A revolta comunista serviu de pretexto para o endurecimento da repressão contra sindicatos, políticos, intelectuais, assim como o aumento da censura e o empastelamento

de jornais considerados de oposição. Entre novembro de 1935 e novembro de 1937 o Brasil viveu uma onda de perseguições. Segundo Mourelle (2021), apenas nos quatro meses seguintes ao levante aproximadamente 3 mil pessoas foram presas.



Figura 7

Careta, 4 de janeiro de  
1936. Ano XXIX, n. 1437

Fonte – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Na figura 7 Vargas, com uma espingarda nas mãos com a legenda “Lei de Segurança”, é questionado “Que fará ele da espingarda depois que não houver mais lobos?”. Na imagem, os lobos descem de uma colina em direção ao Brasil. A cerca representa a proteção contra a ameaça comunista, uma vez que os lobos vêm de uma floresta que remete vegetação boreal da Rússia. A *Careta* ironiza a situação ao questionar o risco a legalidade democrática caso a LSN permaneça de forma indeterminada.

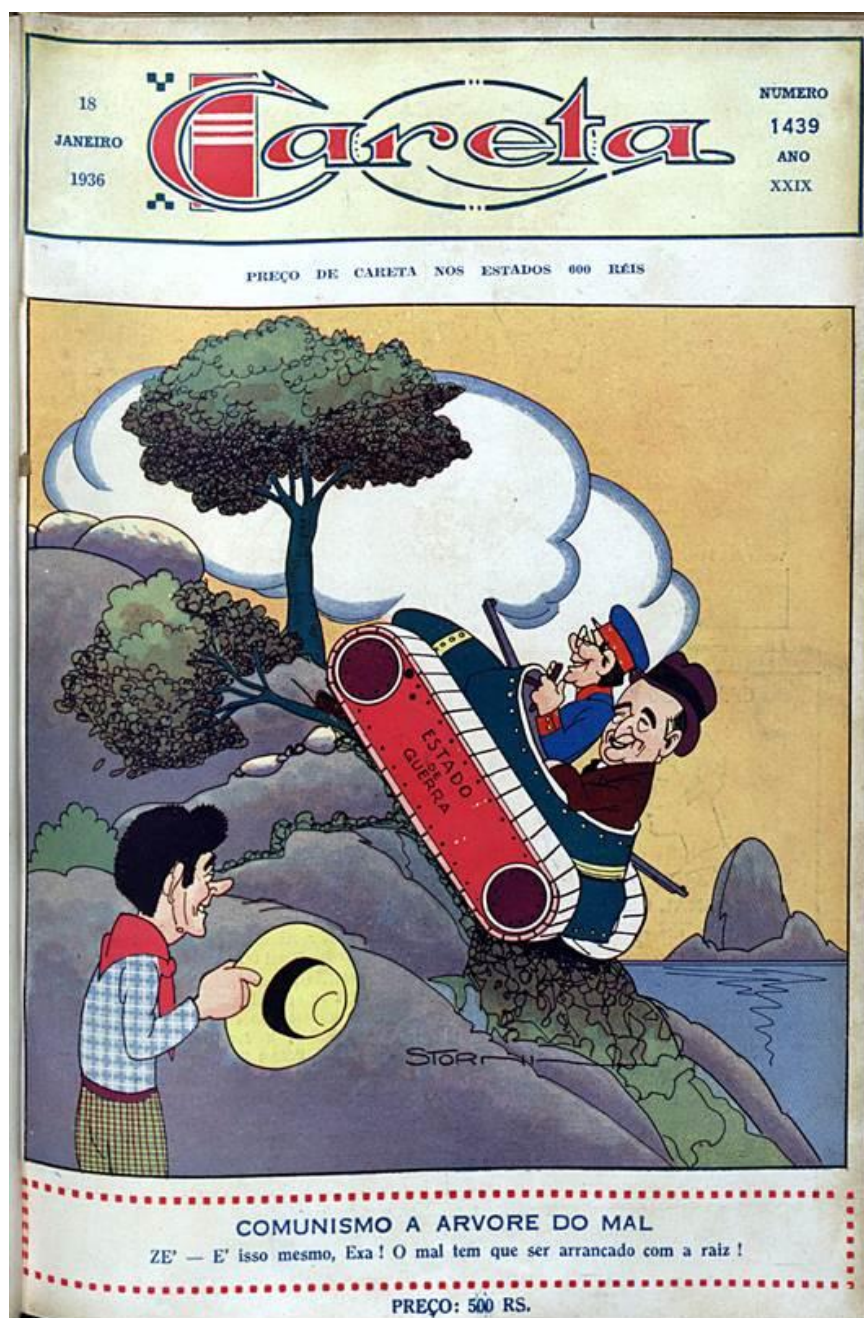
Segundo Mourelle (2021), nos primeiros meses de 1936 foi formada a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo que elaborou uma lista com diversos nomes de supostos envolvidos com o levante de 1935. Operários, políticos, líderes sindicais, funcionários públicos foram detidos. Um verdadeiro estado de terror foi instalado para eliminar os inimigos do governo. Em 23 de março de 1936 o congresso aprovou a alteração do estado de sítio para estado de guerra, “nos mesmos moldes de um confronto contra uma país estrangeiro” (MOURELLE, 2021, p.259).

## Figura 8

Careta, 18 de janeiro de 1936, ano XXIX, n. 1439

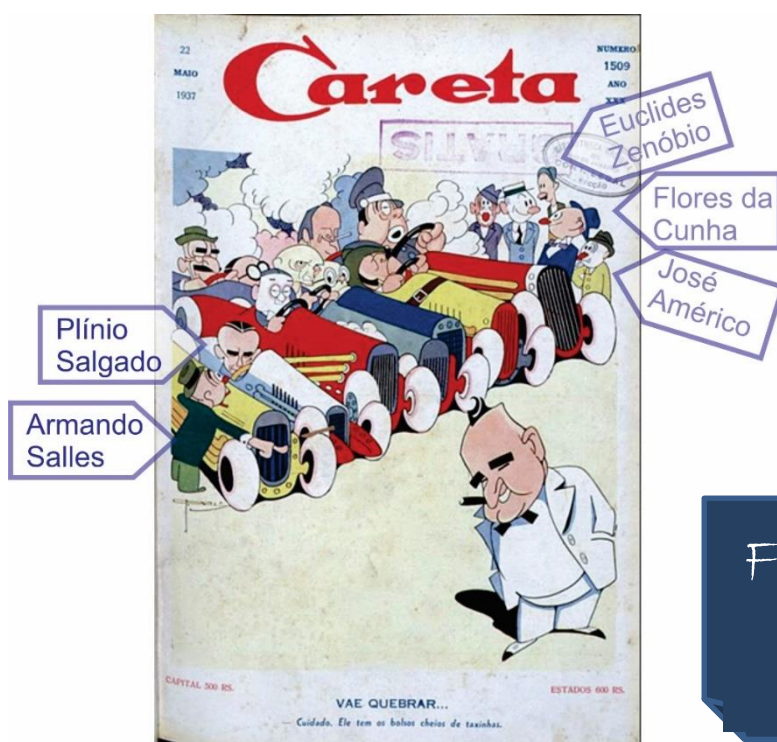
**Fonte** – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Foi sob o clima de tensão e perseguições que as chapas de candidaturas para presidente foram lançadas no começo de 1937. Os candidatos para substituir Vargas em 1938 eram Armando Salles pelo Partido Democrático e outras agremiações que representavam São Paulo, representando os governistas foi lançado José Américo, senador pela Paraíba e ex-ministro do Tribunal de Contas da União de Vargas, que se declarava o candidato do



povo. Por fim, Plínio Salgado, líder da Ação Integralista Brasileira, de orientação fascista.

Mesmo sob o véu da normalidade democrática, Vargas não escondia suas pretensões golpistas. Nos bastidores das eleições, o gaúcho buscava aliados para permanecer no poder por tempo indeterminado utilizando a ameaça comunista como pretexto. A *Careta* ironizou essa situação ao representar os candidatos à presidência ao lado de opositores do presidente em uma corrida de carros. Entre eles, Armando Salles, Plínio Salgado, General Euclides Zenóbio, ex aliado Flores da Cunha, entre outros, se preparam para a corrida presidencial. A frente dos candidatos, um Vargas com sorriso enigmático, se prepara para dar a largada, mas com a intenção de sabotar a corrida. A legenda completa o sentido ao dizer que “ele”, Vargas, está cheio de tachinhas nos bolsos.



A *Careta* foi profética, pois, assim como na charge, a corrida para substituição do presidente nunca chegaria ao fim. Em novembro de 1937, com o auxílio de Plínio Salgado e de outros membros do seu governo, como os generais

## Figura 9

Careta, 22 de maio de 1937. Ano XXX, n. 1509

Eurico Gaspar Dutra e Góes Monteiro, foi redigido um suposto plano de tomada do poder pelos comunistas. O plano Cohen foi amplamente divulgado por rádios, jornais e revistas com o intuito instaurar pânico e servir de justificativa para a suspensão das eleições de 1938 e a obtenção da permanência de Vargas no poder.

No dia 10 de novembro de 1937, a Polícia Militar do Rio de Janeiro cercou o Congresso. No mesmo dia, à noite, Vargas anunciou a instauração do Estado Novo e

a instituição de uma nova constituição, redigida por Francisco Campos, ex-ministro da Educação e Saúde Pública. Começava um dos períodos mais autoritários da história do Brasil.

Na figura 10 os candidatos à presidência e líderes de partidos de oposição são retratados como crianças em férias escolares, com bolas, pipas, varas de pescar, objetos relacionados a atividades recreativas. Suas roupas também remetem às roupas típicas de crianças da época. Somado à legenda, o chargista Théo brinca com a dissolução do Congresso e o fechamento dos partidos políticos, oficializado pelo Decreto Lei nº 37 de 2 de dezembro do mesmo ano.

Fonte – Hemeroteca  
Digital da Biblioteca  
Nacional

## Figura 10

25 de dezembro de 1937.

Ano XXX, n. 1540



### Gente... do brinquedo

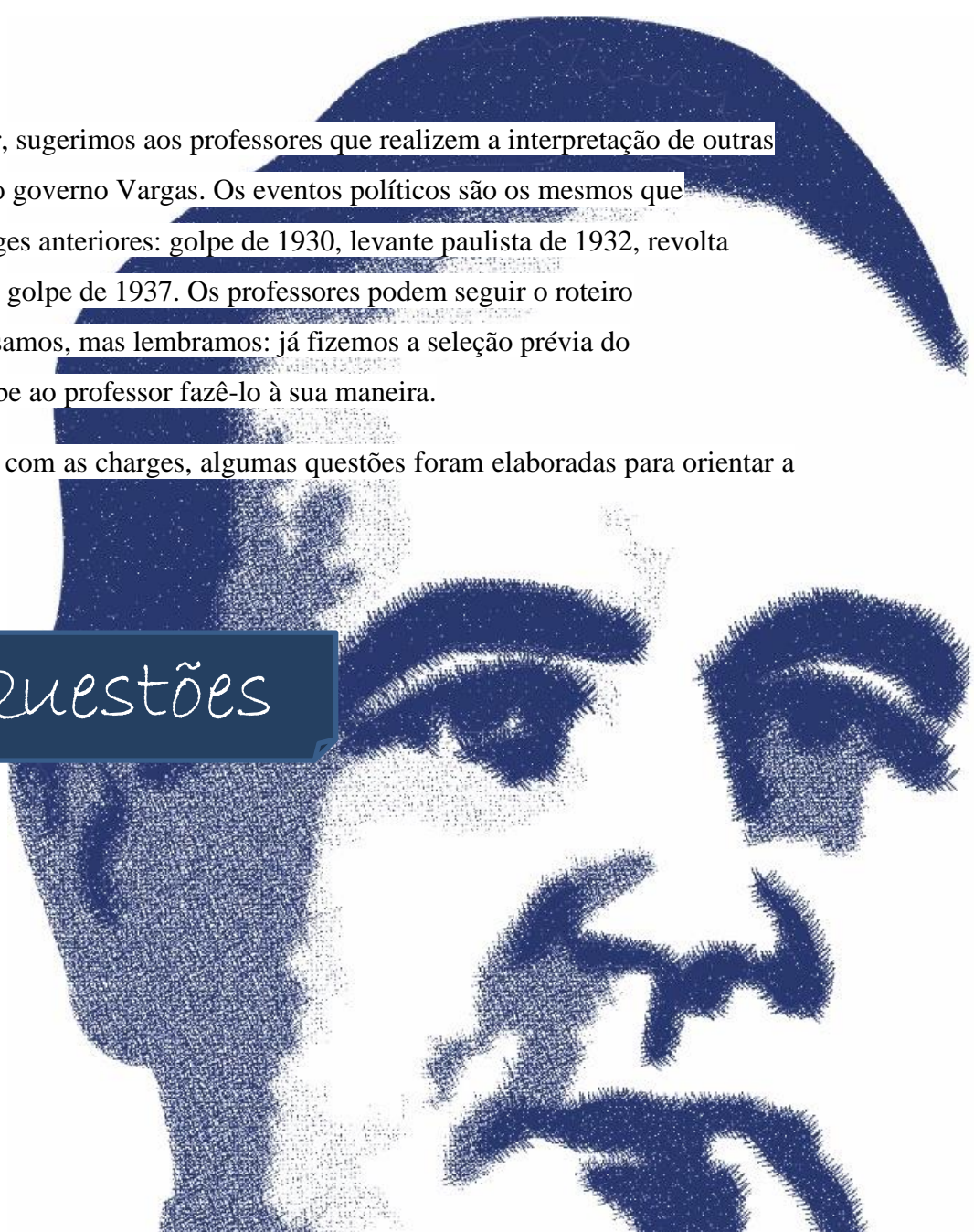
— Os partidos políticos dissolvidos poderão transformar-se em sociedades recreativas, beneficentes ou desportistas...

# PROPOSTA DE ATIVIDADE

Para concluir, sugerimos aos professores que realizem a interpretação de outras charges referentes ao governo Vargas. Os eventos políticos são os mesmos que analisamos nas charges anteriores: golpe de 1930, levante paulista de 1932, revolta comunista de 1935 e golpe de 1937. Os professores podem seguir o roteiro metodológico que usamos, mas lembramos: já fizemos a seleção prévia do sequenciamento. Cabe ao professor fazê-lo à sua maneira.

Em conjunto com as charges, algumas questões foram elaboradas para orientar a análise.

Questões



1. Contexto de publicação da charge?

---



---



---



---



---



---



---

2. Como os personagens são representados?

---



---



---



---



---



---

3. Como se dá a relação entre a imagem e os acontecimentos do período?

---



---



---



---



---



---



4. Como o acontecimento foi retratado pela charge?

---



---



---



---



---



---

1. Contexto de publicação da charge?

---



---



---



---



---



---



---

2. Como os personagens são representados?

---



---



---



---



---



---

3. Como se dá a relação entre a imagem e os acontecimentos do período?

---



---



---



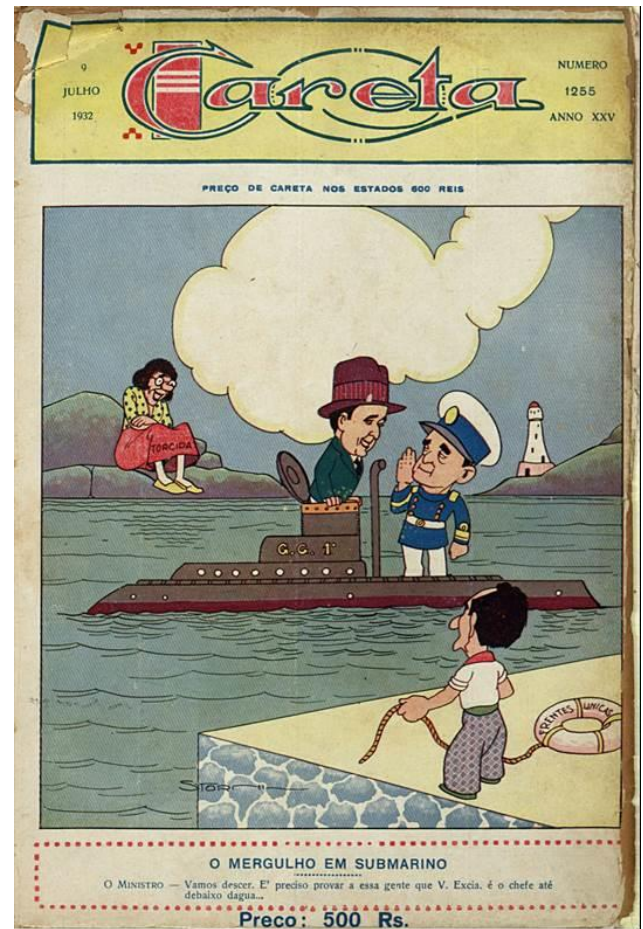
---



---



---



4. Como o acontecimento foi retratado pela charge?

---



---



---



---



---



---



1. Contexto de publicação da charge?

---



---



---



---



---



---



---

2. Como os personagens são representados?

---



---



---



---



---



---

3. Como se dá a relação entre a imagem e os acontecimentos do período?

---



---



---



---



---



---

4. Como o acontecimento foi retratado pela charge?

---



---



---



---



---



---



1. Contexto de publicação da charge?

---



---



---



---



---



---



---

2. Como os personagens são representados?

---



---



---



---



---



---



---

3. Como se dá a relação entre a imagem e os acontecimentos do período?

---



---



---



---



---



---



---



4. Como o acontecimento foi retratado pela charge?

---



---



---



---



---



---



---

## REFERÊNCIAS

- ABREU, ALBERNAZ, Luciano de, Cassio. O Sentido da Revolução: de 1930 ao Estado Novo. In. A Era Vargas 1930-1945.ediPUCRS, Porto Alegre, 2021.
- VANNUCHI, Marcho Aurélio. Revolução de 1930 e Modernização Conservadora. A Era Vargas 1930-1945.ediPUCRS, Porto Alegre, 2021.
- ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.
- ABUD, Katia. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.
- \_\_\_\_\_. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>.
- \_\_\_\_\_. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária.12ª Ed. In: **Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. "Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?". In GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: Ferreira, Oliveira, Marieta Moraes, Margarida Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ciências Humanas e Suas Tecnologias: conhecimentos de História. Ensino Médio. Brasília MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Decreto nº 4.743, de 31 de outubro de 1923. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4743-31-outubro-1923-567758-publicacaooriginal-91090-pl.html>>. Acesso em 11 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 24 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em: 12 de abril 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: Acesso em: 21 abril 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de abril 2021.

BARROS, José D'assumpção. **Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Vozes, RJ, 2019.

BARROS, José D'assumpção. **Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOM, Olga. Vestindo a modernidade: revistas ilustradas, moda e consumo no Rio de Janeiro. In **Mediação: desigualdade, gênero e educação**. 2016. Disponível em <http://revista.fumec.br/index.php/mediacao/article/view/6187>. Acesso: 16/07/2021.  
BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortaz Editora, Ed:5. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; GLEZER, Raquel. Pátria, **civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CEZAR, T. **Lição sobre a escrita da história historiografia e nação no Brasil do século XIX**. Diálogos, v. 8, n. 1, p. 11 - 29, 8 jul. 2017.

CAIMI, Flávia Heloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas**. Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v.3, n4. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. A imprensa periódica como fonte para a história do Brasil. In: **Simpósio Nacional dos Professores Universitário de História, 5. 1969, Campinas**. Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Portos, rotas e comércio. São Paulo: FFLCH-USP, 1971, v. 2. p. 239.

CARONE, E. A Revolta de Princesa: uma contribuição ao estudo do mandonismo local, Paraíba, 1930. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 21, p. 110-114,

1979. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i21p110-114. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69581>. Acesso em: 3 nov. 2021.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix**. São Paulo: Editora Unesp, 2013

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a Serviço do Progresso. In: LUCCA, MARTINS, Tânia Regina, Ana Luiza. **História da Imprensa no Brasil**. 2ª ed. Contexto, 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. 14 ed. São Paulo: Edusp, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**. Manguinhos - História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, 19(2), abril-junho 2012.

GARCIA, Sheila do Nascimento. **Revista Careta: um estudo sobre humor visual no Estado Novo (1937 – 1945)**. Dissertação de Mestrado em História. Faculdade de Ciências e Letras de Assis / UNESP-Assis, 2005.

GIZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. – São Paulo: Cia. das letras, 1989

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto. 2001.

LUCA, Tânia Regina. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

LUCA, Tania Regina de. **Leituras, Projetos e (Re)vista(s) do Brasil (1916-1944)**. São Paulo: Unesp, 2011.

MARTINS, Ana Luiza. Imprensa em Tempos de Império. In: LUCCA, MARTINS, Tânia Regina, Ana Luiza. **História da Imprensa no Brasil**. 2ed, Contexto, 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxo entre Políticas e a Construção do Coletivo: currículo e a história ensinada. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

MOREL, Marcos. Os Primeiros Passos da Palavra Impressa. In: LUCCA, MARTINS, Tânia Regina, Ana Luiza. **História da Imprensa no Brasil**. 2ed, Contexto, 2015.

MACHADO, Rosely Diniz Silva. **O Funcionamento Discursivo da Charge Política**. Pelotas, 2000.

MATO GROSSO. **Documento de Orientação Curricular Para Mato Grosso: concepções para educação básica**. Secretária de Educação, Esporte e Lazer. 2018.

MOREIRA, Kênia Hilda. **História do Brasil para o Ensino Secundário: legislação e programas (1889-1950)**. 2017.

MOURELLE, Thiago Cavaliere. O “pai dos pobres” também foi ditador: Getúlio Vargas e a violenta repressão de 1930-1945. In: VANNUCCHI, ABREU, Marco Aurélio, Luciano Aronne. **A Era Vargas 1930-1945**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2021.

NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. O Ensino de História em Mato Grosso: uma análise das orientações curriculares. **História E Diversidade**, 5(2), 18. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/225.22/10/2021>.

PEREIRA, RODRIGUES, Nilton Mullet, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

PETRY, Michele Bete. **As Expressões Gráficas de Humor na História: uma metodologia de leituras de fontes texto visuais**. Londrina, 2009.

REZNIK, Luís. “O Lugar da História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: 1998.

REIS, Miguel, G.R. **Alfredo Storni e seu Zé Macaco: a pedagogia da subjetividade moderna nas historietas de O Tico-Tico**. Tese de doutorado em comunicação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2021.

ROMUALDO, Carlos Edson. **Charge Jornalística: intertextualidade de polifonia**. Eduem, Maringá, 2000.

SILVA, Cristina Bereta. Conhecimento Histórico Escolar. In: Ferreira, Oliveira, Marieta Moraes, Margarida Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SALIBA, Elias Tomé. **Raízes do Riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio**. São Paulo, CIA das Letras, 2002.

SODRÉ, N. W. (1966/1999). **História da imprensa no Brasil**. 4a edição com capítulo inédito. Rio de Janeiro: Mauad [edição original de 1966]

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Ed:6, 1979.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VERÍSSIMO, M. R. A. M. FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papyrus, 1993. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, v. 8, n. 15, p. 117-121, 10 nov. 2008.

ZICMANN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Revista História e Historiografia**. São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985.