

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A BNCC, o Currículo Paulista e os Cadernos da Seduc-SP: a implementação de uma narrativa neoliberal da História do Brasil.

“(...) enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. (...) quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo” (Laville, 1999, p. 135)

O presente artigo pretende dar continuidade às reflexões apresentadas no XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, realizado em setembro de 2020, em formato on-line.

Naquela ocasião apresentei o artigo “História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação”, no qual coloquei minhas preocupações, como professora de história e como pedagoga, com algumas características da abordagem da História nos dois documentos curriculares citados no título do referido artigo. Além de algumas imprecisões teóricas, notadamente no que se referia às concepções de tempo histórico e aos critérios de periodização adotados no organizador curricular, apontou-se, principalmente, uma inquietação com um dos “objetos de conhecimento” indicados como conteúdo a ser abordado no 9º do Ensino Fundamental: “O Brasil da Era JK e o ideal de uma nação moderna”. Tal objeto de conhecimento sugeria uma supervalorização do governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que adquiriria status de “Era” e, ao mesmo tempo, parecia subvalorizar o intenso debate em torno do modelo de desenvolvimento econômico a ser adotado no país ao longo de período que vai de 1930 a 1964. Nesse sentido, argumentava-se que não havia apenas um único ideal de nação moderna, pois a historiografia e a sociologia brasilianista e brasileira produziram importantes estudos sobre o tema, identificando pelo menos três estratégias de desenvolvimento econômico em discussão naquele período: “a neoliberal, a nacionalista-desenvolvimentista e a nacionalista radical” (SKIDMORE, 2010, p.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

122)¹. O “objeto de conhecimento” citado fazia referência à implantação da indústria automobilística no Brasil durante o governo de JK, um exemplo do modelo neoliberal, que concebia a industrialização do país com base no capital internacional. Nenhum outro “objeto de conhecimento” mencionava os demais momentos importantes no processo de industrialização brasileira, tais como a criação da Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobrás, durante os governos do presidente Getúlio Vargas. Outros aspectos observados no organizador curricular permitiam inferir a construção de uma narrativa histórica neoliberal que busca suprimir ou minimizar a memória dos modelos de desenvolvimento nacional-desenvolvimentista e o nacionalista radical.

O estranhamento com essa abordagem não decorre de uma visão ingênua que busca estabelecer “a verdade dos fatos”. Sabe-se que a história pode e deve ser reescrita a partir de novos olhares e de novas perguntas em relação ao passado. Entretanto, acredita-se que a reescrita da história se faça por meio de um método de pesquisa e de um debate público nos quais se confrontem os novos argumentos, as novas fontes e as novas teorias com marcos já consolidados na historiografia existente. Ignorar esse debate é criar narrativas que venham a servir interesses de grupos específicos: a visão de um governo, de um partido, de um grupo religioso, de uma classe social, etc. Admitir que o conhecimento histórico nunca é neutro, não significa admitir que ela se torne mera ficção. Neste sentido Laville (1999) denunciou a “guerra das narrativas”, mas defendeu o compromisso da ciência histórica e do ensino de história no contexto de uma sociedade democrática: a formação de indivíduos autônomos e críticos com capacidades intelectuais que lhes permitam atuar de forma mais consciente e independente em meio as polarizações políticas e ideológicas existentes no mundo contemporâneo.

Em texto mais recente, este autor reafirmou a existência de um pensamento histórico que se distingue da mera compreensão histórica:

O pensamento histórico é um conjunto de operações intelectuais e de atitudes do tipo daquelas exercidas para produzir os saberes históricos,

¹ Além de Skidmore (2010), pode-se citar Ianni (1965 e 1990) e Jaquaribe (1962)

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

a compreensão histórica é definida como a atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída, procurando nele o sentido que o autor quis lhe dar e sensibilizando-se, ocasionalmente, com suas intenções e pressupostos. Isso não pode ser ignorado e, de qualquer modo, seria também adquirido no âmbito de uma aprendizagem do pensar. (...) Mas não se trata ainda de uma aprendizagem do pensamento histórico que ensinaria a prática das suas operações de forma autônoma, é, antes, um retorno à narrativa preestabelecida que a aprendizagem do pensamento como centro do ensino de história. (Laville, 2005, p.33)

Com base nessas reflexões considerou-se que a BNCC e o Currículo Paulista parecem construir uma narrativa bastante inconsistente sobre “o ideal de modernidade” da nação brasileira, na medida em que omite a existência de outros ideais de desenvolvimento já apresentados e discutidos na historiografia brasileira. Lembra uma manipulação grosseira, como a conhecida montagem fotográfica que excluiu a imagem de Trotsky dos registros de momentos importantes da história da URSS².

O estranhamento com tal abordagem tornava-se maior por se tratar de um documento curricular que se apresenta como comprometido com a formação de cidadãos críticos e como estimulador da “atitude historiadora” dos alunos, voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas que lhes deem autonomia para interpretar diferentes contextos históricos, bem como compreender a própria realidade social do presente, conforme a citação abaixo:

O termo “atitude historiadora”, no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções. (São Paulo, 2018, p. 455)

² O caso é famoso e muito comentado, nossa referência é: KLINTOWITZ, Jaime. O pai da mentira: livro com fotos originais expõe a indústria da falsificação histórica criada por Stálin. **Veja**, 19/11/1997, p. 62-66

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Também chamam a atenção duas situações importantes no contexto histórico em que ocorre a atual reforma curricular. Por um lado, as transformações políticas e econômicas vividas pelo país a partir do impeachment da presidenta Dilma Roussef, que introduziu pautas neoliberais para a economia nacional. Então torna-se evidente que a narrativa neoliberal está a serviço de setores da sociedade que estão ocupando um lugar político e reorientando o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e do Estado de São Paulo. Por outro lado, o crescimento do pensamento da extrema direita conservadora que, por meio do Movimento Escola Sem Partido, constrói outra narrativa: a de que a escola tem que ministrar um ensino “neutro”, não ideológico. Ora, se não pode haver “marxismo cultural”, não poderia haver “neoliberalismo cultural”.

A “guerra das narrativas” está posta, mas o que se busca neste artigo, é promover um debate em que se busque o mínimo de compromisso com um saber histórico consolidado e com uma escola pública onde se cultive o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Nesse sentido, considerou-se necessário aprofundar o conhecimento da nova base curricular que foi implantada sem a devida participação dos professores, ao menos no que se refere aos docentes da rede estadual de ensino de São Paulo.³

Entretanto, pondera-se que estas primeiras reflexões se basearam em documentos sintéticos. Os objetos de conhecimento eram apresentados no organizador curricular, uma planilha ou tabela, onde se expunham em campos limitados os “objetos de conhecimento”, as “unidades temáticas” e as “habilidades” cognitivas a serem desenvolvidas por meio do ensino de História. Talvez, as inconsistências e imprecisões observadas por fossem decorrentes de um rigor exagerado desta autora diante um documento introdutório e resumido. Por isso, considerou-se necessário aprofundar o conhecimento sobre a BNCC e o Currículo Paulista a partir dos materiais didáticos que foram produzidos para sua implementação na rede estadual de ensino de São Paulo. Nesse sentido é

³ No artigo apresentado no Encontro da ANPUH-SP, apresentou-se os limites da discussão da BNCC e do Currículo Paulista no âmbito da rede de ensino do Estado de São Paulo, durante o ano de 2018.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

que se propôs a análise dos “Cadernos” da Seduc-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), um conjunto de apostilas conhecidas como “Caderno do Aluno”, o material distribuído para uso dos alunos, e o “Caderno do Professor”, material de apoio para os professores, um tipo de guia para aplicação do Caderno do Aluno. O título do material é “Currículo em Ação”, mas continuam a ser denominados, na prática, como “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, formato adotado para os materiais elaborados na última reorganização curricular realizada pela Seduc-SP, em 2008, o programa “São Paulo faz escola”. Neste artigo serão denominados como Cadernos da Seduc-SP

- Os “Cadernos” da Seduc-SP

O material didático proposto pela Seduc-SP tem um formato adequado à abordagem pedagógica estabelecida na BNCC e no Currículo Paulista, que propõe que o processo ensino-aprendizagem esteja voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas amplas, as quais se constroem por meio de habilidades específicas. Afirma-se que no contexto da sociedade democrática e da economia globalizada a escola assume um novo papel, qual seja, ao invés de transmitir informações, deve ensinar o aluno a trabalhar com elas, pesquisando-as para aplicá-las nos diferentes contextos de sua vida e produzir novos conhecimentos. Adota-se uma metodologia onde o aluno exerce um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e o professor torna-se um orientador deste processo. Nesse sentido, o material didático elaborado pela Seduc-SP é composto por “situações de aprendizagem”, ou seja, conjuntos de atividades que pretendem estimular a curiosidade dos alunos, envolvendo-os em tarefas que lhes permitam desenvolver as habilidades e competências necessárias para o exercício da vida cidadã e profissional.

No Caderno do Aluno elaborado para o ensino de História, cada situação de aprendizagem apresenta diferentes momentos: sensibilização, contextualização, análise de fontes históricas, e outras atividades típicas dos métodos ativos de ensino (sala de aula invertida, rotação, ensino híbrido,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

gamificação, oficina de filmes), grande parte delas envolvendo o uso de tecnologias digitais. Trata-se de um roteiro de trabalho bem direcionado, diversificado, com reproduções de documentos escritos e iconográficos, mapas, quadros sinóticos, tabelas, links para pesquisa na internet e textos produzidos pela equipe técnica de história da Seduc-SP. Estes textos são pequenos resumos que contextualizam as situações de aprendizagem e que se apresentam como fontes históricas, mas sem observar que se tratam de fontes secundárias. Ao longo desse artigo serão denominados como textos da Seduc. O material é rico em relação aos recursos visuais e bem elaborado, mas cuja a análise exige muita atenção.

O Caderno do Professor, apresenta todas as situações de aprendizagem existentes no Caderno do Aluno, acrescentadas por orientações sobre a aplicação das mesmas. Observa-se aqui, uma importante característica dos materiais, a reduzida liberdade de atuação do professor, que é tratado como um apresentador do material didático. Ainda que se diga que o professor atua como “orientador” ou “mediador”, de acordo com a pedagogia renovada/escolanovista, na prática, devido às próprias condições de trabalho e contratação, tudo conspira para que o docente seja um mero aplicador dos materiais produzido pelas equipes técnicas da Seduc-SP, numa perspectiva semelhante à da pedagogia tecnicista. É interessante ressaltar que o material não apresenta as referências bibliográficas necessárias para fundamentação das situações de aprendizagem propostas.

- A análise dos “Cadernos” referentes ao ensino de história no 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio

Como se trata de materiais didáticos em processo de produção/edição, não estão todos disponíveis. Neste início de ano letivo tivemos acesso aos Cadernos referentes ao currículo do 1º bimestre de todos os anos do Ensino Fundamental e aos referentes aos 1º e 2º bimestres de todas as séries do Ensino Médio. Para aprofundar a questão principal apontada no artigo apresentado no Encontro Estadual da Anpuh-SP, em 2020, o objeto de conhecimento “A era/governo JK: o ideal de uma nação moderna”, seria necessário analisar o

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

material didático referente ao 3º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental, que ainda não estava disponível para consulta. Entretanto, entendendo que tal objeto de conhecimento deveria ter relações com os outros anteriores, afinal está inserido num processo histórico mais amplo, considerou-se viável realizar a análise do objeto de conhecimento trabalhado no 1º bimestre do mesmo ano: “O período varguista e suas contradições/A emergência da vida urbana e a segregação espacial/O trabalhismo e seu protagonismo político”. Afinal, segundo a historiografia, os dois períodos do governo Vargas são aqueles em que se caracterizam a opção pelo ideal de desenvolvimento nacional desenvolvimentista, que se oporia ao ideal neoliberal. Para complementar a análise, também se consultou os Cadernos do Aluno e do Professor referentes à 3ª série do ensino médio.

O objeto de conhecimento referente ao trabalhismo varguista é desenvolvido na Situação de Aprendizagem 3: “A república e Getúlio Vargas”, na página 244, do Volume 1, do Caderno do Aluno do 9º ano. Tal situação faz parte da Unidade Temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, e tem como objetivo desenvolver a seguinte habilidade “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)”. Tal situação de aprendizagem propõe sete atividades, conforme segue:

A primeira se apresenta com uma atividade de sensibilização e parte da observação de duas imagens: A foto oficial de Vargas como presidente, em 1930, e a foto da capa de uma carteira de trabalho. A ideia é explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o presidente e sua relação com a legislação trabalhista brasileira. São apresentadas duas questões para desencadear essa exploração. Em seguida, se apresenta um texto da Seduc, com dois parágrafos, intitulado “Getúlio Vargas”. No primeiro parágrafo, informa que durante o governo deste presidente, entre 1930 e 1945, foi implantada a legislação trabalhista, sindical e previdenciária brasileira. O texto também afirma que tal legislação tinha por objetivo negociar com a classe trabalhadora, uma vez

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

que as mobilizações sociais do operariado tinham sido consideradas “um dos fatores de tensão social que contribuíram com a queda da Primeira República”. No segundo parágrafo, comenta que Vargas procurou construir sua imagem de protetor dos trabalhadores por meio de propaganda nos meios de comunicação e por meio de cerimônias comemorativas do dia 1º de Maio. Acrescenta que estas comemorações se tornaram mais grandiosas durante o Estado Novo (1937-1946), um “momento de restrição da liberdade política”.

Este texto da Seduc, elaborado especialmente para o material, é bem sucinto e objetivo, mas traz duas interpretações explícitas, uma das quais está fundamentada na historiografia brasileira que aborda o trabalhismo varguista como estratégia de dominação política. Porém essa interpretação não é aprofundada. O texto fala de “medidas que favoreciam a classe trabalhadora” como prática de autopromoção do presidente, cita a criação do Ministério do Trabalho, mas não comenta nada sobre a estrutura sindical implantada por Vargas. A outra interpretação – a de que as mobilizações operárias teriam sido um dos fatores de desestabilização da Primeira República – ainda se carece de estudos mais consistentes que definam o grau de influência do movimento operário no contexto que desembocou na Revolução de 1930.

Porém, para além das interpretações, as quais são inerentes a qualquer narrativa histórica, observa-se que a localização desse momento histórico está parcamente contextualizada. Quem é esse presidente? Como e por quê chegou ao poder? Que período é esse que é denominado de Estado Novo?

Observou-se que as situações de aprendizagem anteriores, não abordam o processo de transição da Primeira República para a Era Vargas. Também na sequência do material não se abordará o golpe do Estado Novo e nem se aprofundará o contexto da deposição de Vargas em 1946 e sua reeleição em 1950. Então as situações de aprendizagem ficam fragmentadas, e dependentes de contextualizações que são feitas “a posteriori” e por meio dos textos da Seduc, simplificando os momentos de transição, numa abordagem positivista: são fatos constatados. Como foi dito anteriormente, os textos da Seduc são

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

frequentes ao longo de material e são apresentados, muitas vezes, como fontes históricas. E é por meio deles que a narrativa factual positivista, mas não neutra, apresenta sutis interpretações de fundo neoliberal.

A segunda atividade é apresentada como uma “análise de fontes”. São propostas seis fontes, sendo duas charges da Revista Careta que satirizam as disputas eleitorais de 1929 (envolvem Washington Luís, Vargas e Borges de Medeiros); dois textos da Seduc, um tratando do movimento civil-militar de 1930 e outro sobre a Revolução Constitucionalista de 1932 e sobre a Constituição de 1934; outra charge da Revista Careta, de 1934 (Vargas se equilibrando numa corda bamba, denominada Constituição), e um cartaz do movimento constitucionalista paulista (a imagem de um Bandeirante gigante segurando o pequeno Vargas pelas pernas).

O primeiro texto explica resumidamente a política do “café-com-leite”, que não foi trabalhada nas situações de aprendizagem relacionadas à Primeira República⁴, e trata a ruptura política de 1930 apenas como uma questão sucessória entre políticos rivais. O segundo, apresenta os motivos de Revolução Constitucionalista de 1932 e seus desdobramentos com a promulgação da Constituição de 1934, que “teve características contraditórias, pois, ao mesmo tempo que trouxe aspectos liberais, também trouxe uma base intervencionista”. Esta atividade procura contextualizar “a posteriori” a entrada de Vargas na história, mas o faz de maneira muito rasa, factual, sem explorar as divergências entre as oligarquias regionais e esgotamento do modelo político-econômico da Primeira República. Porém, na apresentação da Constituição de 1934, os autores do texto denunciam o que demonstrarão, mais adiante, o principal problema do varguismo: a “base intervencionista”.

A terceira atividade se apresenta como uma tarefa de contextualização e propõe que os alunos façam uma pesquisa sobre as duas agremiações políticas que se opunham durante o governo constitucional de Vargas: AIB e ANL. Sem

⁴ Na situação de aprendizagem 1, trabalha-se o coronelismo e o voto de cabresto, mas não o controle político das Oligarquias paulista e mineira.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

indicar fontes os alunos devem levantar informações sobre as ideias defendidas pelas agremiações, e sobre o posicionamento das mesmas em relação ao movimento político-militar de 1930, e sobre os desdobramentos ocorridos diante das ações políticas dos dois grupos. A partir dessa pesquisa os alunos devem construir um infográfico.

Na orientação da atividade apresenta-se a AIB como um grupo de orientação fascista e a ANL como uma agremiação liderada por Luís Carlos Prestes e pelo Partido Comunista. A validade dessa pesquisa dependerá muito das orientações que os professores poderão dar sobre as fontes para pesquisa. Os alunos deverão ter muito suporte dos professores, pois de acordo com a sequência curricular proposta na BNCC e no Currículo Paulista, a ascensão do nazifascismo só será trabalhada no segundo bimestre do 9º ano. Observa-se ainda que não houve abordagem anterior sobre Luís Carlos Prestes e sobre o Partido Comunista.

A atividade 4 propõe a análise de três “fontes”: 1) mais um texto da Seduc, versando sobre a criação do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), em 1939, para controlar dos meios de comunicação e realizar a propaganda do governo; 2) Uma imagem de propaganda política de Vargas (o presidente segurando no queixo de uma menininha, e dizendo palavras de incentivo ao patriotismo); 3) Um fragmento da legislação que criou o DIP. As fontes se articulam para denunciar a manipulação ideológica e a censura política durante o Estado Novo. Após a análise das fontes, os alunos respondem um questionário sobre o tema.

A atividade 5 apresenta novas fontes para serem analisadas pelos alunos: 1) um texto da Seduc, que resume em 21 linhas o período que vai da deposição de Vargas em 1945 até seu suicídio em 1954; 2) uma foto de Vargas desfilando em carro aberto, após sua vitória eleitoral em 1950; 3) foto do traslado do corpo de Vargas do Rio de Janeiro para o enterro em São Borja (RS), com destaque para a multidão que acompanha o fato; 4) Um trecho da Carta-Testamento de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Vargas. Após a análise das fontes, os alunos deverão responder um questionário.

Considera-se que esta é a única atividade que permite uma visão mais complexa do papel de Vargas na história do Brasil, mostrando pela primeira vez que havia um debate nacional a respeito do modelo de desenvolvimento econômico do país no período pós-1930. Isso se dá com base nos trechos da Carta-testamento de Vargas que cita a “campanha subterrânea dos grupos internacionais” que “aliou-se a dos grupos nacionais revoltados com o regime de garantia do trabalho” e a criação da Petrobrás para a “potencialização de nossas riquezas”. As fotos dão alguma dimensão da popularidade de Getúlio, embora haja outras muito mais impactantes. O texto da Seduc, que resume os nove anos de grande agitação política, aborda o debate econômico com a pseudoneutralidade positivista, mas acaba deixando escapar, sutilmente, o viés que valoriza o neoliberalismo, conforme pode-se observar:

Com o fim da 2ª Guerra Mundial (1945), o governo de Getúlio Vargas tornou-se insustentável. **A pressão norte-americana, visando promover a redemocratização e criticar o intervencionismo econômico do governo**, ganhou adeptos, principalmente entre políticos e parte da elite. Apesar do chamado “queremismo”, movimento favorável à permanência de Vargas na presidência, articulou um golpe de Estado, levando à renúncia do presidente, em novembro de 1945. As eleições levaram à presidência o General Dutra, que em 1946 restabeleceu o processo eleitoral (voto secreto para ambos os sexos, desde que alfabetizados), manteve aspectos da legislação trabalhista criada por Vargas e deu maior poder ao Congresso Nacional. No período da Guerra Fria, **o Brasil passou a apoiar os EUA, privilegiando uma política econômica com abertura ao capital estrangeiro. No entanto, isso não impediu o aumento da inflação e o congelamento de salários e não houve melhoria na condição de vida da população.** Em 1950, Getúlio Vargas foi eleito presidente nas eleições diretas, iniciando seu mandato em 1951. Soube explorar em sua campanha a crise econômica no período, em contraste com as realizações trabalhistas feitas em seu governo. **Nesse novo mandato, o nacionalismo econômico foi a política adotada por Vargas, com o objetivo de controlar o capital nacional e os recursos naturais pelo Estado.** Havia oposição aos projetos de Vargas por parte de políticos e empresários que criaram uma ampla campanha antigetulista. Os opositores chegaram a acusar o presidente de ser o mandante do “crime da Rua Tonelero” (atentado contra o líder da oposição, Carlos Lacerda, em 5 de agosto de 1954) e passaram a exigir a sua renúncia. Pressionado, Vargas tira a sua própria vida em 24 de agosto de 1954, deixando uma carta testamento que explicitava suas razões. (grifo nosso) (São Paulo, 2021, p. 251)

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Pode-se considerar que o neoliberalismo se evidencia na denúncia ao “intervencionismo econômico do governo” e ao “nacionalismo econômico” que tinham o “objetivo de controlar o capital nacional e os recursos naturais pelo Estado”. Como foi visto na atividade 2, a “intervenção econômica do governo” foi apontada como uma característica negativa na Constituição de 1934. Quanto à política de abertura ao capital internacional realizada por Dutra, admite-se que não trouxe benefícios para a maioria da população, mas observando a construção da frase, há um sentido de resultado inesperado: o alinhamento com os EUA e a abertura ao capital internacional parece ser uma solução óbvia que, “no entanto”, não deu certo – sabe-se lá porque. E Vargas, arditamente, vai explorar politicamente tal situação para se eleger.

De qualquer forma as fontes permitem que os alunos mais curiosos, orientados por professores comprometidos com o aprofundamento da temática, avancem na compreensão do debate entre diferentes “ideais de nação”. Entretanto, uma das questões propostas ao final do texto, encaminha a análise da Carta-Testamento de Vargas apenas para o seu caráter de autopromoção do presidente. Obviamente, a carta é a maior obra de autopromoção do presidente, mas ela é muito bem articulada e apresenta os interesses políticos e econômicos que estão em jogo naquele período histórico. Mas será que estes elementos serão explorados?

Na atividade 6 se propõe uma reflexão geral sobre a Era Vargas, considerando todas as tarefas da situação de aprendizagem, e a realização de um debate sobre as características gerais do presidente. Entretanto o material apresenta quais as características de Vargas que devem ser consideradas: Capacidade de negociação política, centralização do poder, política trabalhista, propaganda política. Assim sendo a discussão é direcionada para as questões políticas. Não há espaço para se abordar a política econômica. Observa-se ainda que a característica “capacidade de negociação política”, não foi trabalhada em nenhuma das atividades. Na verdade, nem mesmo a política trabalhista de Vargas foi abordada em suas contradições: na atividade 1 fala-se da legislação

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

trabalhista como elemento para conquistar a classe trabalhadora, mas não se aborda o controle sindical e o sindicalismo pelego. Nesse sentido, pode-se afirmar que a “situação de aprendizagem” não contribuiu em nada para desenvolver a habilidade proposta no currículo: “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)”.

A situação de aprendizagem é finalizada na sétima atividade: a gravação de um podcast sobre um dos temas abordados. Tal atividade pode ser realizada em grupo.

Numa síntese de tudo que foi relatado considerou-se que a situação de aprendizagem, além de não desenvolver a habilidade proposta, contribui para a construção de uma narrativa na qual a figura de Getúlio Vargas se apresenta de forma estereotipada: ditador, manipulador, intervencionista. Se, por um lado, essa imagem é importante para combater o “mito” do “pai dos pobres”; por outro lado, ela parece simplificar o perfil de uma personagem histórica muito mais complexa. Tal visão estereotipada fica mais clara no Caderno do Professor, referente ao conteúdo do 3º ano do ensino médio, que foi consultado, por tratar do mesmo período histórico em nível mais aprofundado. Num texto de apoio para os docentes na organização de uma atividade da Situação de Aprendizagem “O período Vargas (Olga Benário e Luís Carlos Prestes)”, encontra-se esse texto muito sugestivo:

Durante o Estado Novo (1937-1945) houve uma forte intervenção do Estado que resultou em pesados investimentos para industrialização, visando a substituição de importações. Dessa maneira, o período ditatorial interviu de forma a proporcionar a acumulação do capital no Brasil, para intensificar a atividade industrial. **O modelo empregado se assemelhava ao usado nos países de orientação nazifascista e na URSS, contudo, sem ter ocorrido no Brasil, a extinção da propriedade privada. Era notória a admiração de Vargas e das altas autoridades do Estado Novo com os avanços econômicos da Alemanha e da URSS.** Além disso, o controle dos sindicatos de trabalhadores e das associações empresariais silenciou os conflitos sociais, criando as

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

condições necessárias para o processo de industrialização do país. (...) (São Paulo, 2020, p. 180) (grifo nosso)

Observa-se no excerto duas afirmações duvidosas:

1ª) Ao afirmar que que o modelo econômico intervencionista adotado por Vargas se assemelhava ao da Alemanha Nazista e ao da União Soviética comunista, com a diferença de não extinguir a propriedade privada, induz o leitor a pensar que na Alemanha Nazista a propriedade privada também tinha sido extinta, o que sabe-se não ser correto. Além disso não considera que, no mesmo período, os EUA viviam o período do New Deal, também caracterizado pela intervenção do Estado na economia do país. Então há uma implícita associação entre “intervencionismo estatal”, “comunismo” e “totalitarismo”, e, portanto, algo muito “perigoso”. Omite-se que o sistema capitalista, caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, pode conviver tanto com o intervencionismo estatal, como com os governos ditatoriais. Mas o objetivo parece ser marcar toda forma de intervenção estatal como expressão do comunismo e do totalitarismo.

2ª) A “notória” admiração de Vargas e das altas autoridades do Estado Novo ao modelo de desenvolvimento da URSS, não é tão notória assim. A historiografia cita frequentemente a admiração Vargas e dos Generais Dutra e Góes Monteiro pelo modelo econômico nazista⁵, mas há que se fundamentar melhor a afirmação referente à admiração de Vargas pela URSS.

Ambas as afirmações caminham para uma demonização da presença estatal na economia, dentro da perspectiva neoliberal que se torna cada vez mais explícita no conjunto do material didático, suas características gerais.

Retornando à análise da “situação de aprendizagem” 3, do Caderno do Aluno, Volume 1, do 9º ano do ensino fundamental, pode-se destacar as seguintes fragilidades:

⁵ Podemos citar, por exemplo: Almeida Jr. ,1983, p.227; Fausto, 2014, p. 210; Schwarcz e Starling, 2018, p.368

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

- abordagem descontextualizada dos governos de Getúlio Vargas, na medida em que não se observa a ruptura destes em relação à Primeira República, efeito da inexistência de uma periodização consistente;

- opção por uma narrativa superficial, factual e aparentemente neutra das rupturas políticas ocorridas em 1930, 1937, 1945 e 1954; configurando-se numa abordagem “positivista” de um período de grandes transformações na organização política, social e econômica do país;

- opção por uma história política que se afasta das questões econômicas que marcaram o debate sobre as estratégias de desenvolvimento industrial do Brasil, a partir dos anos 1930. Tal opção reforça a proximidade com a narrativa “positivista”.

- visão estereotipada de Getúlio Vargas (ditador, manipulador, intervencionista), invisibilizando sua contribuição efetiva para as transformações econômicas que marcaram a história do Brasil ao longo do século XX, em especial, ao processo de industrialização do país com forte presença do Estado na economia, transformando-o num anti-herói, o que também caracteriza a narração “positivista” da história.

- o não desenvolvimento da “habilidade” proposta: “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil”, pois não tratou da questão da estrutura sindical implantada por Vargas.

- Conclusão:

As características do material pedagógico analisado confirmam a hipótese inicial de que a BNCC, o Currículo Paulista e os Cadernos da Seduc estão comprometidos com uma narrativa neoliberal. E mais, indicam que a perspectiva teórica que embasa a seleção curricular da BNCC de História é o Positivismo.

Ao adotar a abordagem positivista, tirando o foco das questões econômicas, acaba por ocultar a existência de outros projetos para o desenvolvimento do país, e que foram implantados em alguns momentos da história nacional por meio da intervenção do Estado na economia e pela atuação

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

de personagens, ora autoritários, ora populistas, como Getúlio Vargas. Trata-se de uma abordagem que, claramente, não contribui formar alunos que possam opinar sobre a atual política econômica brasileira, cuja pauta mais recente é a privatização da Eletrobrás.

Por outro lado, ao não discutir efetivamente a estrutural sindical pelega criada por Vargas, também é providencial para uma burguesia que tem como ideal desregulamentar os direitos trabalhistas e enfraquecer o sindicalismo.

E, dessa forma, pode-se afirmar que a situação de aprendizagem aqui descrita e esmiuçada se configura como uma narrativa que é construída para afirmar um sentido para passado que interessa a determinado grupo social.

Embora a BNCC e o Currículo Paulista se proponham a desenvolver um ensino onde alunos e professores assumam uma “atitude historiadora”, na prática, se afastam do conhecimento histórico, pois ignoram os procedimentos que garantam um mínimo de compromisso com o método de pesquisa histórica. Ter uma “atitude historiadora” não é apenas brincar de interpretar fontes históricas, é preciso ter método, teoria, problemas, hipóteses, critérios de seleção de fontes, e diálogo com a produção historiográfica já estabelecida.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA JR, Antônio Mendes de. Do declínio do Estado Novo ao Suicídio de Getúlio Vargas. In: FAUSTO, Boris (org.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, 3º Volume, Sociedade e política (1930-1964)

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf > Acesso em 28/07/2020

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2014

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica a memória não vale a razão. **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº 41, junho 2005, p.13 - 38

IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo**: estrutura social e industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965

IANNI, Octávio. Estado e planejamento In: FENELON, Déa Ribeiro (org.) **50 textos de história** do Brasil. São Paulo: Hucitec, 1990, p. 175-180

JAGUARIBE, Hélio. **Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962

KLINTOWITZ, Jaime. O pai da mentira: livro com fotos originais expõe a indústria da falsificação histórica criada por Stálin. **Veja**, 19/11/1997, p. 62-66

OMURO, Selma de Araujo Torres. História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação. ANPUH – SP. **Anais Eletrônicos do XXV Encontro Estadual de História**. ???

SÃO PAULO, SEE/UNDIME. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP, 2019
Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>

Acesso em 19/05/2020

SÃO PAULO, Seduc. **Currículo em ação**. 9º ano – Ensino Fundamental II. Caderno do Aluno. Volume 1

SÃO PAULO, Seduc. **São Paulo faz escola**. Caderno do Professor. 2ª e 3ª séries - Ensino Médio – Ciências Humanas. 1º semestre

SCHWARCZ, Lilia e STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio à Castelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010