



## “Pensar historicamente” a partir da Era Vargas: um relato da primeira experiência docente na Educação de Jovens e Adultos

Lucas Fernandes<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Graduando em História na Universidade Federal de Minas Gerais. Este artigo foi produzido a partir da atuação do autor como bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG.

### O PROFESSOR-ALUNO, A ESCOLA E O PROJETO

Este relato é uma reflexão realizada sobre, através e por conta das experiências que vivi na educação básica como professor em formação. Destaco que, na escrita deste texto, muitas vozes se mesclam à minha: em primeiro lugar, minha voz que escreve está rememorando as experiências de anos passados; em segundo, está relembando os diálogos, as trocas com os alunos e a comunidade escolar; por fim, e como resultado dos dois tópicos anteriores, está imaginando, linguisticamente, cada momento (Daltro e Faria, 2019). O relato de experiência é, portanto, uma forma de produzir um tipo de conhecimento que é, em tudo, um processo: o texto se modifica a cada releitura, as memórias se reelaboram a cada visita, o sujeito se compreende como um outro a cada momento. Espero poder contribuir para a elaboração de discussões pertinentes acerca do ensino de história e da formação docente.

O Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG) oferece à comunidade externa diversos projetos de extensão, entre eles o *Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens e Adultos*. Nele, os graduandos dos cursos de licenciatura e pedagogia atuam como professores em formação, sob orientação de docentes efetivos da escola. Este artigo baseia-se na primeira experiência docente do autor, vivenciada nesse contexto em 2022, e motivada pelo desafio de oferecer aos estudantes uma nova maneira de compreender a história. Nosso objetivo é refletir sobre a utilização de documentos de diversas naturezas — orais, artísticas, jornalísticas — no ensino de história na educação básica, buscando incentivar os alunos a “pensar historicamente” (Cerri, 2011).

O ano de 2022 foi agitado. De muitas formas, o interesse pela política brasileira fez de 2022 um ano singular: a disputa presidencial aflorou como tema das mais corriqueiras conversas e o debate público se efervescia por conta das disputas ideológicas e da disseminação de *fake news*. Por isso, consideramos importante que os discentes estivessem cientes dessa situação. Com o intuito de

construir narrativas e argumentos coerentes a partir do repertório histórico que estavam adquirindo, estudamos a Era Vargas objetivando traçar comparações entre os conflitos ideológicos das décadas de 1930 e os do presente.

### DA “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA” AO “PENSAR HISTORICAMENTE”

O que é histórico não é absoluto: deriva de um processo de pesquisa, composição e interpretação — tanto por parte de quem o produz quanto de quem o consome. Quando entendemos que nossas ações são *possibilidades* de atuar no mundo, podemos nos ver como cidadãos ativos, que se movem no tempo em direção a um determinado futuro. Segundo Jörn Rüsen (2001), a compreensão de que somos sujeitos temporais nasce de necessidades sociais. Dessa forma, a prática historiográfica começa antes mesmo da matéria escolar ou da disciplina acadêmica — ela surge da vivência humana, na medida em que criamos narrativas sobre nossa atividade no tempo.

As potencialidades da aprendizagem de história estão no diálogo com o lugar social dos envolvidos, seus conhecimentos e as opiniões que circundam suas famílias e que penetram os meios de comunicação que consomem. Ao conceber que o presente faz parte da história e que o conhecimento histórico desempenha um papel importante na formação de identidades (Mendes, 2021), as experiências individuais e coletivas tornam-se poderosos instrumentos de geração de conhecimento. Com essa perspectiva, podemos afirmar que a ênfase direcionada a categorias epistemológicas<sup>2</sup> é fundamental para que a aprendizagem histórica se concretize na prática, permitindo que os estudantes conectem suas vivências ao passado histórico.

O conhecimento histórico não se restringe ao que é produzido nas universidades. Na verdade, este representa apenas uma parcela mais detalhada daquilo que pode contribuir para o desenvolvimento da percepção e da crítica dos sujeitos sobre sua ação do tempo. Memórias pessoais, monumentos, museus, nomes das ruas, canções e textos do cotidiano são elementos que moldam a concepção individual de história. Assumir que o professor é um sujeito detentor do conhecimento que o transfere a alunos vazios, ou acreditar que as universidades produzem um saber qualitativamente superior ao das escolas de educação básica, desvaloriza tanto a cultura escolar quanto o conhecimento produzido nas escolas. Como afirma Cerri:

[...] a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética com ele, ensino e aprendizagem passam a ser entendidos como processos significadamente autônomos e não são compreendidos somente um em função do outro (2011, p. 51).

2 Entendemos como categorias epistemológicas os conceitos aplicáveis a diversas sociedades que, embora sejam operacionalizados de maneiras distintas, englobam um conjunto de ações e mentalidades compartilhadas.

Um dos pressupostos de uma relação dialética entre a aprendizagem e o ensino escolar é reconhecer que os discentes trazem experiências que moldam sua forma de “pensar historicamente” e que podem, por vezes, entrar em conflito com os conteúdos escolares. Diante disso, o papel do docente é reconhecer o universo cultural de cada aluno e encontrar maneiras de desafiar os conceitos e as ideias pré-concebidas com as quais os discentes, principalmente os da EJA, chegam à sala de aula. Da mesma forma, o próprio professor, enquanto sujeito, deve colocar suas convicções na mesa para promover um diálogo entre o conhecido e o novo (Bittencourt, 2023; Freire, 2021).

Partimos da premissa de que somos seres condicionados, mas não determinados: nenhum conhecimento é imutável, e aquilo que ocorre na sala de aula são trocas entre os agentes. Assim, o ensino de história não deve ser enunciado, mas dialogado. Tendo em vista que os seres humanos estão ativamente envolvidos em seu cotidiano, a aprendizagem histórica se dá antes e depois da aula: é uma constante criação de conhecimento. Nesse sentido, sua função é “gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados” (Cerri, 2011, p. 69).

“Pensar historicamente” envolve receber uma informação ou uma ideia e não tomá-la de imediato como única ou verdadeira. É essencial considerar quem a produziu, sua cultura histórica, seus vínculos políticos, seu lugar social e o tempo em que essa informação foi criada. Isso leva, segundo Cerri (2011, p. 60), a uma definição para a história: “a sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade”. Sob essa perspectiva, devemos eliminar pensamentos fatalistas como “não há jeito” ou “sempre foi assim e continuará sendo assim”.

Precisamos “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (Cerri, 2011, p. 116). Considerando que a lembrança e suas narrativas podem ajudar na formação de identidades, o ensino de história deve se preocupar em perceber como essas narrativas se desenvolvem. Diante de sua multiplicidade, não faz sentido buscar um passado único e autêntico, mas sim compreender os significados atribuídos aos personagens e aos acontecimentos.

É essencial que os estudantes se sintam contemplados pelas disciplinas. Por isso, é mais produtivo trabalharmos com eixos temáticos que permitam o diálogo com o capital de experiência deles. Se pretendemos levar as pessoas a enxergarem o mundo com os olhos da história, o foco não deve ser cumprir rigorosamente uma lista de conteúdos programáticos, mas sim incentivar os estudantes a pensarem historicamente. Na turma Concluintes, o eixo delimitado pela equipe de história para o ano letivo de 2022 foi *O exercício da cidadania e a cultura popular brasileira*. Quanto ao método, o segundo semestre foi marcado

por atividades e análises de fontes históricas. Essa escolha foi feita com base nas experiências do primeiro semestre, em que, por falta de prática, o professor iniciante acabou por utilizar as fontes como comprovação do conteúdo expositivo — uma abordagem válida, mas que limita o potencial didático do documento.

Ao introduzir as fontes na sala de aula no segundo semestre, seguimos as orientações de Circe Bittencourt (2004), com a intenção de que os alunos não analisassem os documentos inteiramente sozinhos. É importante que eles desenvolvam autonomia, mas o professor deve guiá-los no processo de leitura e interpretação das fontes históricas. Isso é fundamental, porque a função de uma fonte para um historiador em seu espaço de pesquisa é diferente da que tem num ambiente escolar.

A seleção das fontes deve ser cuidadosa e não aleatória. É importante considerar a complexidade de cada documento, prestando atenção ao vocabulário, extensão e legibilidade em geral. Contudo, não devemos presumir automaticamente que os estudantes não são capazes de compreender os documentos por conta própria. O professor deve avaliar as habilidades dos alunos em interpretar, identificar elementos e relacionar as fontes com contextos externos. Além disso, trabalhar com diferentes tipos de fontes é uma estratégia interessante para evitar que o exercício se torne maçante e, em vez disso, estimule a curiosidade dos alunos.

Bittencourt (2004, p. 333) sugere que os professores ajudem os estudantes a reconhecer que os documentos históricos, enquanto vestígios de um tempo passado, podem ser encontrados em diversos formatos, como livros (inclusive os didáticos), revistas, rádios, canções, etc. Em suas palavras:

[...] o uso de documentos na sala de aula justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. [...] São muito variados [os documentos] quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação.

O uso de documentos contribui para o exercício de “pensar historicamente”. Os alunos devem entender o que é um documento, o que ele pode revelar, sua finalidade, quem o criou, quando e quais são suas características específicas. Com base nos conhecimentos que já possuem, seja pelos estudos escolares ou pelas experiências fora da escola, eles devem ser capazes de analisar e contextualizar o documento dentro do conteúdo programático, seja para introduzi-lo ou complementá-lo.

## **PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Neste artigo, vamos focar nas análises de documentos referentes à Era Vargas, especificamente entre 1930 e 1937<sup>3</sup>. Esse recorte se justifica em função das turbulências que vivenciamos em 2022, especialmente no que diz respeito às

3 O Estado Novo não foi inteiramente contemplado neste estudo por conta da escassez de tempo no ano letivo.

eleições e ao exercício da cidadania. O movimento armado de 1930, por exemplo, permite refletir sobre conceitos como revolução e golpe — termos que têm sido frequentemente utilizados, especialmente em meio aos discursos golpistas que circularam nas redes sociais e na mídia. Ademais, a análise desse período nos ajuda a evidenciar os embates ideológicos na sociedade brasileira ao longo do tempo, como demonstrado pela Revolução Constitucionalista de 1932 e a Intentona Comunista de 1935. A escolha desse recorte foi adequada dado o contexto eleitoral e as disputas informativas recentes.

A análise de fontes históricas é valiosa para ajudar os estudantes a desenvolver a capacidade de “pensar historicamente” e a relacionar eventos do século passado com os acontecimentos recentes. Como meus alunos estavam acostumados com uma prática tradicional de educação, era necessário que obtivessem respostas já prontas e definitivas para que fossem direcionados a alguma ideia. Em contrapartida, apostei em um método de ensino que os coloca como agentes de construção do pensamento, permitindo que compreendam o porquê de estudar história. O interesse dos alunos em se sentirem parte de algo significativo pode ser estimulado pela atividade de interpretar o mundo por meio da história. Quando analisam documentos históricos e interpretam seus discursos, se desdobram na criação do conhecimento histórico, tornando-se integrantes fundamentais tanto da história quanto de seus próprios estudos, pois formulam interpretações consistentes sobre o passado, assim como imprimem suas visões de mundo na construção de tal conhecimento. Ao longo deste texto, vamos explorar esses pontos e como eles se relacionam com o propósito educacional que buscamos.

### “GETÚLIO, VOCÊ ESTÁ COMENDO BOLA”: AS ELEIÇÕES DE 1930

Iniciamos nossos estudos sobre a Era Vargas com a canção *Comendo Bola*, composta em 1929 por Hekel Tavares e Luís Peixoto<sup>4</sup>. A música exalta Júlio Prestes como um candidato digno para a presidência do Brasil, contrastando com Getúlio Vargas, que é retratado com poucas virtudes e como representante apenas da região sul do país. O objetivo da primeira aula foi ajudar os estudantes a entender o contexto das eleições entre Júlio Prestes e Getúlio Vargas, bem como a descrença em relação à possível ascensão de Vargas ao governo federal.

Para mobilizar canções na sala de aula, é importante considerar aspectos da poética, como ritmo, rimas e a sonoridade em geral (Duque, 2017). Esses elementos são relevantes para transformar a canção em uma fonte histórica por meio de perguntas e reflexões. Ao ouvir a canção, os alunos devem considerar o documento em sua totalidade, não apenas a letra. No entanto, isso só acontece caso eles compreendam o propósito da aula: se o professor definir que

4 As melodias produzidas durante as campanhas na Era Vargas foram meticulosamente analisadas em Massoni, Pasqua e Stueber, 2019.

apenas as estrofes são importantes e que está expondo a mídia sonora apenas por curiosidade ou demonstração, os alunos podem perder o interesse pelo aspecto poético e limitar sua análise.

Ao escutar a canção proposta, perguntei aos alunos quais foram suas primeiras impressões. A aluna MM<sup>5</sup> comentou que o ritmo animado, semelhante ao samba, chamava muita atenção. Perguntei então: “qual é a intenção de criar uma melodia chamativa?”. MM respondeu que o objetivo era atrair o público. Ela conseguiu relacionar seu conhecimento prévio sobre a sonoridade da música com uma hipótese sobre o propósito da canção, um exercício essencial para a análise de fontes históricas. Os alunos devem entender a materialidade do documento, questionando sua intencionalidade, circulação, público-alvo e ritmo. Isso ajuda a compreender melhor o próprio cotidiano e as mídias que consomem como elementos históricos.

Depois de ouvir a canção, pedi aos alunos que refletissem sobre o motivo de ela ter sido transmitida de maneira tão chamativa e que comparassem isso com as propagandas de televisão. A aluna CV respondeu: “para que o povo se convença de que eu ofereço algo de qualidade”. Perguntei então quem eram os personagens mencionados na canção, e os alunos identificaram “seu Júlio e Getúlio”. Com acesso à internet, dois alunos realizaram uma pesquisa rápida e confirmaram que, em 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência após um processo eleitoral contra Júlio Prestes.

Voltando à questão do ritmo, concluímos que o compositor estava apoiando Júlio Prestes, e o ritmo tinha o intuito de promover a candidatura dele. A data da canção foi fundamental para essa conclusão, pois indicava que, em 1929, ela poderia fazer parte dos primeiros movimentos de campanha de Prestes. Essa análise demonstra que informações básicas como personagens, locais e datas são essenciais para introduzir o tema de forma sólida, permitindo uma interpretação mais segura das questões posteriormente.

Depois de contextualizar o documento, passamos para a análise de outros aspectos da letra. Indaguei qual a diferença entre Júlio ser descrito como “um caboclo brasileiro” e Getúlio ser parte da “gauchada”. O objetivo era evidenciar a disputa entre as oligarquias estaduais de primeira categoria, como a de São Paulo, e as de segunda, como o Rio Grande do Sul. Nesse contexto, discutimos por que o cantor usa a expressão “comendo bola” para se referir a Vargas. O aluno CJ justificou a expressão alegando que, de acordo com a canção, Júlio tinha estudos; por outro lado, o aluno FdA o contestou, dizendo que Getúlio também possuía formação.

O que os alunos fizeram foi, de certo modo, um debate historiográfico, destacando a criação de diferentes narrativas sobre um evento passado. Ao examinar e interpretar as fontes, diferentes perspectivas podem entrar em conflito.

5 Utilizaremos códigos ao nos referir aos membros da turma, para que não sejam reconhecidos, garantindo seus direitos de representação.

Como futuros professores, devemos refletir sobre como incorporar a prática historiográfica no ensino sem nos restringirmos a métodos expositivos. Discutir fontes é uma maneira de aproximá-los da prática do historiador. Pesquisadores da educação valorizam esse questionamento sobre a escolarização, defendendo que cabe ao professor saber como aplicá-la em seu ensino, já que cada situação apresenta suas particularidades e desafios. Nessa atividade, o uso de repertórios teóricos deve ser ajustado às condições específicas da sala de aula, pois cada uma possui seus próprios desafios (Bonete, 2012).

Portanto, é fundamental analisar como os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem dentro do campo da história, respeitando as ciências da educação. O “pensar historicamente”, que valorizamos neste trabalho, envolve considerar as circunstâncias sociológicas e psicológicas dos estudantes, compreendendo a materialidade de suas experiências pessoais. É importante que essas experiências sejam constantemente relacionadas ao histórico de forma fluida para estimular diversas perspectivas sobre ele.

Nesse processo, envolvemos os integrantes da turma e permitimos que relacionassem o histórico ao político, ao sensível e ao imaginário. No final, os alunos me recomendaram músicas, cantores e bandas que fazem parte de seus repertórios culturais, incluindo Renato Russo, Chico Buarque, Rita Lee, Caetano Veloso e Cazuza. Reconhecemos a música como uma ferramenta que desperta emoções, interesse e sensibilidades, evocando memórias da vivência individual. É fundamental que os estudantes se sintam integrados e curiosos, reconhecendo que elementos de seu cotidiano podem ser analisados como construções históricas. Integrar aspectos da vida cotidiana nas aulas de história é uma oportunidade valiosa para estabelecer conexões entre o meio e o conteúdo<sup>6</sup>.

6 Sobre a utilização de canções no ensino de história e sua transformação em fontes, conferir: Abud, 2005; Azambuja, 2017 e Soares, 2017.

### **“VARGAS ERA UMA PESSOA BOA OU NÃO?”: REVOLUÇÃO OU GOLPE DE 30?**

Em um encontro subsequente, com base no texto “A Primeira República vai acabar: no voto ou nas armas” (Schwarz; Starling, 2018, p. 351-361), preparei uma aula que complementava a análise da canção *Comendo Bola* com novos elementos. Entre eles estavam a formação da Aliança Liberal, o resultado das eleições, o assassinato de João Pessoa e a decorrente revolta cívico-militar que levou Getúlio Vargas a dar um golpe de Estado.

A aluna ZN questionou se eu não via semelhanças entre Getúlio Vargas e o então atual presidente Jair Bolsonaro, argumentando que ambos são egoístas e ambiciosos por poder. Essa pergunta foi útil para ilustrar que a República atual compartilha raízes com a República da época de Vargas. O paralelo traçado pela aluna ajudou a entender não apenas as semelhanças entre os personagens, mas também as condições que moldam a política contemporânea. Discutimos

conceitos atuais, como corrupção e golpe e, no meio do debate, observei que dois alunos estavam discutindo a possibilidade de um golpe de Estado em 2022.

Além disso, outras questões relacionadas ao conteúdo também foram produtivas para o desenvolvimento do “pensar historicamente”. Discutimos como os seguidores de Vargas chamavam o evento de Revolução de 30, enquanto outros historiadores e estudiosos o consideraram um golpe. Um aluno defendeu que se tratava de uma revolução porque os meios usados por Vargas estavam alinhados com ideais liberais e populares, como a defesa dos direitos trabalhistas. Em contraste, outro aluno argumentou que foi um golpe, pois não foi um ato democrático, já que não houve eleições diretas e não obteve o apoio geral da população.

Após o debate, discutimos que, embora seja válido (e necessário) elaborar narrativas que tomem um partido, é mais enriquecedor compreender que a história não se reduz a respostas únicas. Ela permite diversas interpretações que partem de pressupostos diferentes e, muitas vezes, conflitantes. O intuito foi fomentar debates e incentivar os alunos a explorar as razões que sustentam ambos os lados.

No final da aula, a aluna CV me perguntou se Vargas era uma pessoa boa ou não. Respondi que ele é uma das figuras mais enigmáticas da história do Brasil, e que a resposta para essa pergunta varia conforme a perspectiva de quem a responde. Um comunista, por exemplo, pode considerar Vargas um dirigente autoritário e próximo aos fascistas, enquanto outros, como o presidente Lula, podem vê-lo como um líder que trouxe avanços para a classe trabalhadora. Incentivei a aluna a não se preocupar em rotulá-lo como bom ou mau, mas a entender as diversas imagens sobre ele para formar sua própria análise.

Num encontro seguinte, apresentei o jingle *Ge Gê*<sup>7</sup> composto em 1931 por Lamartine Babo. Ele sugere que somente com a revolução o Brasil passaria por mudanças e, nesse sentido, exalta as cores da nação e elege Vargas como o líder da modernização, do progresso e da renovação do país. O objetivo da aula era mostrar que havia diferentes julgamentos sobre a tomada de poder por Getúlio Vargas. Embora tenhamos alcançado esse objetivo, a abordagem dos alunos foi diferente da planejada. Eles compararam a canção *Ge Gê* com *Comendo Bola*, que, apesar de ser de 1929, demonstrava uma aversão à política de Vargas e a sua própria figura<sup>8</sup>.

Ao escutar *Ge Gê*, concluíram que a música parecia uma marcha de samba devido ao ritmo e sugeriram que seu objetivo era convencer a população de que a ascensão de Vargas foi uma revolução, já que menciona o rádio e o parabelo. À vista disso, FdA relembrou *Comendo Bola*, observando que o rádio era o principal meio de divulgação da época, e MV complementou, dizendo que o autor da canção provavelmente não apoiava a revolta e poderia considerá-la um golpe. A aluna MF acrescentou à discussão que, em sua opinião, Lamartine Babo não gostava de Getúlio, mas estava tentando agradá-lo. Essa aula foi muito enri-

7 Assim como a canção *Comendo bola*, esta indicação foi encontrada no artigo de Massoni, Pasqua e Stueber (2019).

8 Os autores dessa canção poderiam ter mudado de opinião durante o tempo, ou então foram apenas pagos para defenderem Júlio Prestes, mas o que mais importa, nesta ocasião, é a forma como os alunos puderam estabelecer diálogos entre as duas fontes.

quecedora, pois gerou um debate historiográfico relevante, com argumentos bem fundamentados, permitindo que os alunos desenvolvessem suas habilidades argumentativas.

### **“ENQUANTO OS HOMENS EXERCEM SEUS PODRES PODERES [...]”: DE QUE POLÍTICOS FALAMOS?**

9 Anteriormente, os alunos haviam indicado Caetano Veloso como um dos cantores dos quais mais escutavam em seu cotidiano. Dessa forma, procurando entrelaçar seus universos culturais ao conteúdo programático, trouxe esta canção para trabalharmos a ideia de “tirania”.

10 De forma simples, encaro a historicização como a atitude de compreender determinados fenômenos, sujeitos, agentes em seu próprio tempo, atrelando-os ao espaço e às condições com as quais conviviam.

Na semana seguinte, trouxe a canção *Podres Poderes*, composta em 1984 por Caetano Veloso<sup>9</sup>, que, embora temporalmente distante do conteúdo programático, foi utilizada para historicizar a noção de *políticos* a partir do conceito de *tirania*<sup>10</sup>. Assim como na aula antepassada, ouvimos a música e, em seguida, analisamos a letra, desta vez seguindo um roteiro de estudos para direcionar melhor o conteúdo. O objetivo da atividade era levar os estudantes a compreenderem a ideia de tirania presente na música e propor soluções para o problema. Esse roteiro foi essencial para identificar a visão conceitual que eles tinham sobre o poder público, permitindo que eu desestabilizasse essas noções e apresentasse novas perspectivas.

Uma das questões solicitava que indicassem quem seriam os tiranos mencionados por Caetano Veloso. Dois alunos trouxeram respostas muito interessantes: um identificou os latifundiários que exploram a mão de obra dos trabalhadores, enquanto o outro mencionou os donos de engenhos, capitães e fazendeiros. A partir dessas respostas, percebi que ambos conseguiam historicizar a ideia de tirania, demonstrando que, ao longo do tempo, diferentes grupos se apropriaram do poder de maneiras distintas, configurando-se como tiranos. Esse processo de dinamização foi, aparentemente, inconsciente para eles, mas ainda assim bem-sucedido. Em contrapartida, outros alunos limitaram-se a citar, de forma genérica, os “políticos”.

Mas de quais políticos estamos falando? Senti a necessidade de aprofundar a discussão sobre o uso do poder ao longo da história. Em relação à noção de golpe, destaquei que *Podres Poderes* se referia ao tirano como alguém que rouba o poder, como fez Getúlio Vargas. No entanto, ao classificar políticos como tiranos apenas por sua corrupção, devemos questionar a quem estamos nos referindo. Devemos lembrar, por exemplo, que bandeirantes, coronéis da República e militares — tanto no período varguista quanto na ditadura de 64 — são figuras com especificidades. Assim, a palavra “tirano” pode servir como uma categoria geral, mas ela não coloca todos esses personagens no mesmo plano nem sugere que suas ações sejam idênticas.

Na semana seguinte, enquanto caminhava em direção ao Restaurante Setorial da UFMG, encontrei o aluno MV. Ele me entregou uma pesquisa que havia feito por conta própria sobre a tomada de poder de Getúlio Vargas em

1930 e a análise da música *Podres Poderes*. Ele comentou que dedicou um tempo para buscar na internet como esses dois elementos poderiam se relacionar, pois se sentiu instigado pela aula. Segundo Miriam Hermeto (apud Soares, 2017, p. 88), “a composição de uma canção sempre tem uma forte carga emocional e gera no ouvinte, via de regra, um impacto emocional”. O que aconteceu com esse aluno evidencia como as canções podem despertar afetividade de acordo com as vivências pessoais de cada indivíduo, despertando interesse e curiosidade sobre temas históricos. Da mesma forma, reconhecer o repertório cultural dos alunos implica sair da sala de aula e entender que interações nos corredores e outros espaços são essenciais para o desenvolvimento da relação deles com o ambiente de estudo.

### “ESTOU FICANDO COM NÓS NA CABEÇA”: A REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA DE 1932

Ainda no intuito de desmistificar a ideia de uma única verdade na história, propus a leitura e análise dos seguintes documentos<sup>11</sup>:

11 Todos os documentos citados podem ser encontrados na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) (2016).

- *Diploma Medalha da Constituição*: concedido a Francisco Salles Lorena Fernandes, em 1965, pelos serviços prestados à Revolução Constitucionalista de 1932;
- *Discurso do senador estadual Candido Motta*: proferido na 43ª Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa de São Paulo, em 1929, argumenta que a formação da Aliança Liberal é uma afronta contra o Estado brasileiro, e que São Paulo se levantaria em defesa dos interesses do café, das indústrias e do comércio;
- *Discurso proferido em Santos pelo combatente médico Adhemar Pereira de Barros (1932)*: defende a Revolução de 1932 por ser um levante em prol da liberdade e contra o governo autoritário de Getúlio Vargas;
- *Manifesto do Exmo Sr. Dr. Getúlio Vargas, Chefe do Governo Provisório, ao Povo Paulista, em 20 de Setembro de 1932*: Vargas ataca a Revolução Constitucionalista, afirmando que se trata de uma tentativa de retroceder à antiga ordem oligárquica e que, portanto, são reacionários e ambiciosos pelo poder.

Após a leitura, os alunos deveriam esquematizar as principais informações de cada documento: autor, data de produção, argumento central e finalidade. Além disso, o objetivo era também compreender as disputas que marcaram o governo provisório de Getúlio Vargas, contextualizando o levante de 1932.

Os alunos gastaram bastante tempo decifrando as letras dos documentos — quase como um exercício paleográfico. Em seguida, lemos os textos juntos, começando pela *Medalha da Constituição*, concedida a Francisco Salles em 1962 pelo presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo. A partir

desse documento, os estudantes identificaram que houve um evento chamado Revolução Constitucionalista de 1932, e, com base na atuação do homenageado como aviador do movimento, concluíram que o levante tinha caráter militar.

O segundo documento analisado foi o discurso de 1929, no qual o senador Cândido Motta expressa sua indignação contra a Aliança Liberal e afirma que São Paulo se erguerá em defesa do café, das indústrias e do comércio pelo bem do Brasil. Em seguida, lemos o discurso de Adhemar Pereira, que destaca como São Paulo se levantou em armas no dia 9 de julho de 1932 para libertar o Brasil de um governo que se perpetuava indefinidamente no poder, exigindo uma nova constituição. Com a análise desse documento, os alunos compreenderam que a Revolução mencionada na *Medalha da Constituição* pretendia remover Getúlio Vargas da presidência e restaurar a antiga ordem, evidenciada no discurso de Cândido Motta: a economia cafeeira e a hegemonia paulista.

Por fim, lemos o manifesto de Getúlio Vargas ao povo paulista, declarado em 1932. Nele, Vargas acusava a Revolução Constitucionalista de ser motivada pelo interesse de continuar a explorar a população civil, enquanto os mesmos homens ricos se mantinham no poder. Nessa análise, ficou evidente a disputa de narrativas em relação ao levante armado, o que dividiu os alunos: alguns apoiaram a causa paulista, enquanto outros tiveram dificuldade em tomar partido.

Percebi que a aula alcançou seu objetivo quando a aluna CV, a mesma que havia me perguntado se Vargas era uma pessoa boa, comentou no final do encontro que estava “com nós na cabeça”, sem saber como definir a figura de Vargas. Embora essa sensação possa parecer confusa, revela que a estudante está enfrentando um processo de aprendizagem essencial. Segundo Smolka, cada indivíduo demonstra de maneira singular a apropriação de um assunto, e não cabe a nós definir isso. No entanto, é fundamental confrontá-los com problemas que os desafiem, pois sem desafios, não há superação de níveis cognitivos e intelectuais (Smolka, 2000). Reforcei para ela que o objetivo não era fornecer respostas prontas, mas sim fomentar esses “nós”, fazendo-os entender que a história não oferece uma única explicação ou solução.

### **“DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA”: DISPUTAS IDEOLÓGICAS E SUAS NARRATIVAS**

Após realizarmos atividades sobre as narrativas em disputa acerca da Revolução de 1932 e estudarmos o fascismo, passamos a nos concentrar nos conflitos ideológicos do Governo Constitucional. Entreguei à turma dois documentos:

- *Manifesto de Lançamento da ANL*<sup>12</sup>: marcando a fundação da ANL, foi publicizado em fevereiro de 1935. Reivindicava o perdão das dívidas externas, salários justos e a liberdade do povo;

12 Manifesto, 2019.

- *O Momento Internacional*<sup>13</sup>: seção do jornal integralista *A Offensiva*, com sede no Rio de Janeiro. O trecho selecionado é do número 231, publicado em 14 de julho de 1936. Nele, o autor criticava a democracia liberal, defendia um governo forte, exaltava Mussolini e Hitler, e destacava o lema da AIB: *Deus, Pátria e Família*.

Pedi aos alunos que lessem os documentos e que respondessem às questões do estudo dirigido que os acompanhava. O objetivo dessa atividade era diferenciar os interesses dos grupos políticos mais notáveis do Governo Constitucional e identificar características do fascismo na AIB. A aluna CV, que havia comentado anteriormente que eu “operava milagres” por fazê-la gostar de história, ficou impressionada com a forma como o jornal glorificava a figura de Mussolini como um promotor da ordem e segurança. Isso me permitiu retomar conversas anteriores e ressaltar a importância de entender o contexto social, as ideologias políticas e as concepções econômicas que moldam os posicionamentos, mesmo que discordemos deles. Para ela, o fascismo é algo negativo, mas isso não era o caso para membros das elites interioranas do século XX. Por isso, devemos refletir sobre por que e como essas narrativas entram em disputa.

FdA, por sua vez, focou no lema *Deus, Pátria e Família*, também utilizado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores. Ele me perguntou se Bolsonaro havia copiado os integralistas. Respondi que, na minha visão, não era um plágio, mas sim uma convergência de interesses. A partir disso, perguntei: se considerarmos a AIB uma organização fascista, Bolsonaro também o seria? No estudo dirigido, todos os estudantes responderam que a AIB seria fascista ou de extrema-direita, mesmo se a organização negasse essa classificação.

Iniciamos a próxima aula corrigindo os exercícios da aula anterior, conforme observações que fiz ao revisar as respostas. Depois, lemos o *Hino da Aliança Nacional Libertadora*, declamado durante a Intentona Comunista, e trechos de jornais sobre o mesmo movimento. O objetivo era compreender o que foi a Intentona Comunista a partir de perspectivas dissidentes. Ao lermos o Hino, discutimos como diferentes concepções ideológicas moldam as interpretações sobre a Intentona. Perguntei se poderíamos confiar inteiramente nos jornais, ao que FdA respondeu afirmativamente, enquanto MV discordou, afirmando que os autores dos jornais tentam nos convencer de suas próprias perspectivas. Esse ponto é crucial ao estudar história, pois demonstra a importância da análise crítica. Devemos manter uma postura cética ao lidar com as fontes do passado, especialmente no caso dos jornais. Segundo Bittencourt:

Para a análise do conteúdo, tem sido importante a reflexão sobre a autoria dos acontecimentos, dando-se destaque ao papel do jornalista como agente significativo na criação de fatos históricos. O jornal, como veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, exige igualmente tratamento bastante cuidadoso quanto à análise

externa, devendo ser considerado como objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista (2004, p. 336).

### **ACONSTITUIÇÃO DE 1937: “COMO É BONZINHO NOSSO AMIGO GETÚLIO”**

Na aula seguinte, após a revisão do conteúdo, passamos a estudar a Constituição de 1937 (Brasil, 2010). Outorgada por Getúlio Vargas em novembro do mesmo ano, inaugurou o Estado Novo e é, atualmente, um excelente documento para analisar a imagem supostamente democrática que Vargas procurou construir. Para evidenciar as contradições de seu governo, lemos os artigos referentes à nomeação dos interventores estaduais (Art. 9º), às funções da presidência como coordenadora dos órgãos representativos e orientadora da política legislativa nacional (Art. 73), ao direito à liberdade (Art. 122), e às greves e conflitos entre empregadores e empregados (Art. 139).

Durante a leitura da Constituição “Polaca”, dois estudantes se destacaram, mantendo-se atentos às contradições presentes no documento. Um deles me contou que, no mesmo dia, ouviu um programa de rádio em que um dos apresentadores afirmou que Getúlio Vargas havia sido o melhor presidente do Brasil. Ao ouvir isso, lembrou-se das nossas aulas e disse que não concordava com a opinião do locutor. Comentou que, depois de estudar a Constituição, seria impossível defender Vargas como o melhor líder do país. Dois dias após a aula, o segundo aluno me enviou um áudio pelas redes sociais, mencionando ironicamente que naquele dia a Carta de 1937 estava completando mais um aniversário, e brincou: “como é bonzinho nosso amigo Getúlio”.

Fiquei satisfeito com as observações, especialmente porque elas surgiram de situações cotidianas que os fizeram rememorar as aulas de história e refletir de forma crítica, desenvolvendo suas próprias narrativas e perspectivas a partir da análise de documentos históricos. Percebi que as contradições do período varguista estavam se tornando cada vez mais claras para eles.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo foi elaborado com base na primeira experiência de um professor em formação em sala de aula. Ao longo dos encontros, busquei levar os estudantes a questionarem a produção dos documentos históricos, rompendo com a ideia de que a história é algo fixo (remetendo ao método catequético). Enfrentamos muitas incertezas, lidando com empreendimentos historiográficos que envolvem estruturas de linguagem e teoria literária (White, 2019), sempre relacionando isso à vida prática.

No ensino tradicional de história, normalmente poucas aulas são dedicadas à teoria. Em uma ou duas aulas, discutimos o que é fonte histórica, vestígio, tempo, sujeitos históricos, entre outros conceitos. No entanto, essa abordagem se torna limitada se não conseguimos relacioná-la ao conteúdo programático (Mendes, 2021). Por isso, buscamos aprofundar o método, explorando novas formas de produzir e criticar o conhecimento histórico.

Espero que, em certa medida, essas intenções tenham sido alcançadas com os estudantes da EJA/CP-UFMG. O projeto, que teve a duração de um semestre, não esgotou todas as possibilidades de tratar o tema. Seria interessante utilizar outros tipos de fontes históricas: cartas, pronunciamentos televisivos e radiográficos, fotografias etc. Ademais, assumo que trabalhamos pouco as questões mais abstratas da ciência histórica, como a noção de tempo, memória e patrimônio.

É importante ressaltar que o desenvolvimento do olhar histórico não se limita ao espaço escolar; ele é um exercício contínuo de interação com o mundo. Esse trabalho não começa nem termina aqui. Não cabe a nós determinar o que os estudantes realmente aprenderam, já que a “consciência histórica” é múltipla e o aprendizado é constante. Como afirma Freire (2021, p. 57), “é na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Contudo, considero que realizamos um bom trabalho coletivo, ao resgatar memórias pessoais, sensibilidades e acolher os debates entre os alunos. Um dos desafios constantes da EJA é motivar seus estudantes a persistirem na educação, e o ensino de história desempenha um papel fundamental nesse processo, ao dar voz a esses alunos, respeitar suas opiniões e valorizar suas contribuições. Receber uma pesquisa de um aluno, mensagens mencionando “lembrei-me das nossas aulas”, ouvir que uma aluna finalmente começou a gostar de história ou escutar relatos pessoais que se conectam ao conteúdo estudado geram reflexões sobre experiência, interpretação e narrativa. Esses momentos evidenciam a importância da história no currículo escolar e seu impacto significativo na vida dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300004>.
- ALESP - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. O que foi falado no plenário sobre 1932. *Informativo da Divisão de Acervo Histórico*, ano II, n. 7, São Paulo, junho/julho de 2016. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21675\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21675_arquivo.pdf). Acesso em: Ago. 2022.
- AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 31-56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.333>

- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2023. p. 11-27.
- BONETE, Wilian Junior. Olhares sobre o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com professores de Guarapuava, PR. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2479>. Acesso em: Ago. 2022.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: Ago. 2022.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>.
- DUQUE, Luiz Guilherme Ritta. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. *História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 295-314, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.322>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- MANIFESTO de lançamento da ANL. *InSURgência*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/download/29690/25272/65629>. Acesso em: Ago. 2022.
- MASSONI, Luis Fernando Herbert; PASQUA, Cleonice Della; STUEBER, Ketlen. As músicas da Era Vargas e o registro da Memória Social sobre as eleições presidenciais. *InCID*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 81-95, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v10i1p81-95>.
- MENDES, Breno. Cartografias da didática da história e da educação básica. In: MENDES, Bruno. *Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.
- O MOMENTO Internacional. *A Offensiva*, Rio de Janeiro, 14 de julho de 1936. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178586&pesq=%22democracia%20liberal%22&pagfis=132>. Acesso em: Ago. 2022.
- RÜSEN, Jörn. What is historical consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. In: CANADIAN HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN AN INTERNATIONAL CONTEXT: THEORETICAL FRAMEWORKS, 2001, Vancouver. *Anais [...]*. Vancouver: University of British Columbia. 2001.
- SCHWARZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. A primeira república vai acabar: no voto ou nas armas. In: SCHWARZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 351-361.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>.
- SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.325>.
- WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EdUSP, 2019.

---

## ***“Pensar historicamente” a partir da Era Vargas: um relato da primeira experiência docente na Educação de Jovens e Adultos***

### **Resumo**

Este artigo é escrito com base na primeira experiência docente do autor durante sua participação no Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de um projeto que, em torno dos estudos sobre a Era Vargas, procurou promover ferramentas e perspectivas que auxiliassem os estudantes a enxergar o mundo a partir de um olhar historicizante. Em constante diálogo com as problemáticas do ano de 2022, as aulas foram permeadas por um método ativo, que valoriza as experiências pessoais dos alunos. Dinamizando categorias históricas e analisando escolhas e expectativas quanto à escolarização do ofício histórico, reflexões são realizadas sobre o trabalho docente em processo de formação, levando como principal arcabouço teórico as contribuições de Circe Bittencourt (2004; 2023) e Luis Fernando Cerri (2011).

**Palavras-chave:** ensino de história; Era Vargas; fontes históricas; pensar historicamente.

---

## ***“Thinking historically” based on Vargas Era: an account of the first teaching experience in Educação de Jovens e Adultos***

### **Abstract**

This article is based on the author’s first teaching experience, during his participation in the Educação de Jovens e Adultos (*Youth and Adult Basic Education*) Extension Program at the Pedagogical Center of Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). It focuses on a project which, based on studies of the Vargas Era, sought to promote tools and perspectives that would help students see the world from a historicizing perspective. In constant dialogue with the issues of the year 2022, the lessons were permeated by an active method that values the students’ personal experiences. By stimulating historical categories and analyzing choices and expectations regarding the schooling of the historical craft, reflections are made on the work of teachers in the process of training, taking the contributions of Circe Bittencourt (2004; 2023) and Luis Fernando Cerri (2011) as the main theoretical framework.

**Keywords:** history teaching; Vargas era, historical sources; thinking historically.

---

**Recebido em:** 11 de julho de 2024  
**Aprovado em:** 06 de outubro de 2024