

DOCUMENTOS HISTÓRICOS: ENSINO E CRÍTICA HISTÓRICA

José Felipe de Oliveira(PIBID-UFC)

Danielle Rodrigues (PIBID-UFC)

Thiago de Sales Silva(PIBID-UFC)

Resumo

O presente texto é fruto de reflexões, atividades e pesquisas feitas no Programa Institucional de Bolsas de iniciação a Docência de História da UFC (PIBID-História). Projeto que busca a partir de um diálogo entre academia e escola pública, problematizar o ensino de História como campo de atuação historiográfica. Nesse sentido as reflexões aqui registradas têm como base uma oficina realizada com documentos históricos referentes ao período da Ditadura Civil-militar. Apresentamos três tipologias de fontes: cartas do DCDP, depoimentos áudio-visuais de ex-presos políticos e músicas censuradas. Nessa perspectiva buscamos refletir a sala de aula como espaço de produção de conhecimento histórico na aula de História.

Palavras chaves: Ensino de História – Ditadura Civil Militar – Documentos históricos

Abstract

This text is the result of reflections, activities and research done in Scholarship Program initiation Teaching the History of the UFC (PIBID-History). Project aiming from a dialogue between academia and public schools, discuss teaching history as a field of action historiography. In this sense the reflections recorded here are based on a workshop held with historical documents relating to the period of the Civil-Military Dictatorship. We present three types of sources: letters of DCDP, audio-visual testimonies of former political prisoners and censored songs. In this perspective we reflect the classroom as a space for the production of historical knowledge in history class.

Keywords: Teaching History - Civil Military Dictatorship - Historical Documents

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Acadêmica (Pibid) vem possibilitando, a partir da inserção de estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas do país, um diálogo profícuo entre a universidade e o espaço escolar. A oportunidade construir com os alunos do Ensino Médio a aprendizagem desenvolvida na graduação é fundamental, tanto para os bolsistas envolvidos no projeto quanto para a escola que os recebe.

O PIBID – História da Universidade Federal do Ceará, no segundo semestre de 2012, iniciou um projeto de estudo para ser desenvolvido pelos bolsistas juntamente com os estudantes das escolas, a ideia central era uma trabalho com os documentos, pensando sua relevância para a pesquisa histórica e problematizando-os como fontes, fundamentais para a escrita da História. Nesse sentido, os bolsistas que atuam no Liceu de Messejana resolveram apostar na possibilidade de analisar a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) a partir de três tipos diferentes de fontes. Desse modo, podemos perceber o regime, suas implicações sociais, a rede de poder na qual estava inserido a partir de tipos documentais distintos, como cartas enviadas por civis ao órgão de censura federal da época, solicitando um maior endurecimento nas ações, bem como depoimentos de ex-presos políticos, com suas versões individuais dos “porões da ditadura” e, por fim, músicas censuradas pelo regime, destacando as motivações perpetradas pelos agentes responsáveis pelos vetos.

Com caráter de oficina, esta atividade foi executada ao longo de dois meses e meio, com encontros quinzenais, nos quais estabelecemos diálogos bastante instigantes e produtivos com os participantes envolvidos. Nas páginas que seguem descrevemos um pouco o andamento em que o projeto seguiu, entendendo melhor o estudo com cada uma das fontes escolhidas, além de evidenciarmos as metodologias utilizadas, os objetivos de aprendizagem e os resultados obtidos.

A possibilidade de trabalho com fonte em sala de aula nos permitiu refletir sobre o próprio fazer historiográfico, na elaboração de problemáticas, a busca pela historicidade dos objetos de estudo, o diálogo entre as fontes e a construção de uma narrativa que contemple todos estes elementos, indispensáveis na construção do saber histórico.

Cartas ao regime militar

O projeto intitulado “Documentos Históricos” iniciou com uma documentação específica, atualmente localizada no Arquivo Nacional de Brasília, mas fotografada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Gênero da UFC¹: cartas de civis ao órgão responsável pela censura na época da ditadura civil-militar brasileira. Antes mesmo de refletir em torno da atividade desenvolvida pelo Pibid – História, no Liceu de Messejana, a partir desse projeto, cabe uma análise acerca das fontes, na tentativa de entendê-las em seu conjunto documental, cartografando sua historicidade e pensando de que modo tais documentações se inseriram na proposta de estudo sobre o regime militar, desenvolvida com os alunos da escola.

O Arquivo Nacional de Brasília possui um acervo documental bastante extenso, mas muito bem catalogado e aberto para pesquisa aos visitantes. Grande parte da documentação arquivada corresponde à época do regime militar, dos mais variados órgãos estatais. As fontes utilizadas por nós, nesta atividade, estão em um fundo específico, vinculado aos documentos pertencentes à Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP), instituição responsável pela censura federal. Este fundo é constituído por subséries que correspondem à censura a telenovelas, filmes, séries, peças de teatro, músicas etc. Entre todas as subséries, escolhemos uma em especial como base de nossas reflexões: “Manifestações da sociedade civil”. Contando com cerca de 200 correspondências, essa documentação reúne cartas de instituições religiosas, organizações de bairro e simplesmente de pais e mães de família, como muitos deles se identificam, em sua grande maioria, preocupados com aquilo que vinha sendo exibido nas programações televisivas de nosso país.

Tais preocupações perpassam às questões do ponto de vista político, mas, sobretudo, da moral, na medida em que a TV, nas décadas de 1970 e 1980 começava a se popularizar no Brasil como veículo de comunicação de massa. A historiadora Esther Hamburger, em um texto intitulado “Diluído Fronteiras: a Televisão e as Novelas no Cotidiano”, publicado na coleção “História da Vida Privada no Brasil. Vol. IV” traz os dados referentes à popularização da TV, enfatizando que:

¹ O grupo de estudos efetuou pesquisa no Arquivo Nacional de Brasília financiado pelo CNPQ e Funcap, a partir de editais de fomento à pesquisa na graduação.

“Em 1960, dez anos após a inauguração da primeira emissora de televisão, apenas em 4,61% dos domicílios brasileiros havia um televisor. A região sudeste liderava com 12,44% de domicílios com TV, porcentagem que nas outras regiões não chegava a 1%. Em 1970, vinte anos depois da inauguração da TV Tupi, somente 24,11% dos domicílios contavam com ao menos um aparelho de televisão.”²

A novidade da televisão, com suas produções fictícias, passam a ganhar espaço dentro dos lares brasileiros, gerando um forte debate sobre o que se pode ou não ser exibido, o que agrada ou não o regime. O papel da censura neste âmbito se alicerçou, sobretudo, no combate à “degradação da moral”, fortemente ligada à difusão do comunismo no país. Ler as correspondências enviadas ao órgão de censura é perceber uma parcela de civis que estavam em consonância com os ideais defendidos pela própria ditadura, pois alguns cobravam, inclusive, o endurecimento da censura. Podemos perceber tal prerrogativa no trecho que segue:

Somos um grupo da Cidade do Rio de Janeiro. Temos acompanhado o seu interesse em cortar certas cenas de novelas, filmes, comerciais e etc. e louvamos a sua atitude. Entretanto, não entendemos como certas TVS apresentam programas como passamos a exemplificar:

TV Globo – Canal 4 – “O Amor é Nosso” deturpa a figura do padre e há cenas de erotismo e violência. Tais cenas, em horário livre, em hora de jantar (às 19hs.), não nos parece apropriados;

TV Bandeirantes – Canal 7 – que apresenta aos domingos a “Discoteca do Chacrinha” com inúmeras apresentações amorais atacando os bons costumes.

[..] Estamos assistindo a decadência da sociedade, provocada em grande parte por programas imorais e amorais levados diariamente aos nossos lares através da televisão. Os abaixo assinados contam com as devidas providências, cabíveis ao caso e de acordo com a legislação em vigor.³

Esta carta estava entre as que trabalhamos com os estudantes, propondo lançar um olhar crítico sobre a fonte. No entanto, antes de partimos para a leitura dos documentos, fizemos uma breve introdução ao tema do regime militar, afinal os alunos presentes cursavam o 2º ano do Ensino Médio, e ainda não haviam estudado o assunto neste ciclo de ensino⁴. A proposta inicial foi refletir em torno de algumas fotografias

² HAMBURGER, Esther. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). História da Vida Privada no Brasil, vol IV. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 448-449.

³ Carta ao diretor da censura federal brasileira, encaminhada à DCDP, de 11 de junho de 1981, Fundo “Divisão de Censura de Diversões Públicas”, Arquivo Nacional, Coordenação Regional do Arquivo Nacional do Distrito Federal, Série “Correspondência Oficial”, Subsérie “Manifestações da Sociedade Civil”, Caixa 08.

⁴ Segundo as matrizes curriculares para o ensino médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, os conteúdos referentes à História no terceiro ano do Ensino Médio se debruçam sobre o século XX e

que registravam as passeatas e manifestações da oposição ao governo militar, destacando um posicionamento específico ao momento de recessão no país. Em seguida, entregamos cópias das cartas enviadas à DCDP para que todos pudessem ler e, na sequência, cada um falava quem escreveu a correspondência, a quem estava direcionada, que conteúdo carregava, se possuía uma natureza de denúncia.

Após a fala individual acerca da leitura do documento, tivemos a preocupação de fundamentar a carta como fonte de investigação para a história. Utilizamos-nos das contribuições da historiadora Teresa Malatian, que, analisando a possibilidade de uso de fontes epistolares, a partir de uma contribuição de Bourdieu, concorda que

as cartas fazem parte de e expressam habitus, ou seja, comportamentos, regidos por valores próprios de uma dada época ou grupo social no qual se inserem ações individuais, num jogo entre indivíduo e contexto que constitui a dimensão da individualidade. [...] Nesse universo aparentemente caótico da experiência humana, o habitus, enquanto disposições incorporadas para sentir, pensar e agir, permite o ordenamento e a unificação de práticas, ações, comportamentos e representações que convergem para a compreensão do eu, da identidade do sujeito, mas também de uma dada sociedade na qual o indivíduo se movimenta. (2009, p. 201)

Construímos com os alunos que as cartas, como documentos históricos, são essenciais para percebermos elementos subjetivos daquele que escreve, observando o modo pelo qual o missivista vai tecendo relações com aquilo que o cerca, como o grupo social ao qual pertence e o modo como se relaciona com as questões de sua própria época. O estudo deste período, tendo por base esta documentação, foi bastante frutífero, pois notamos o interesse dos alunos em ter a oportunidade de ler um documento, elaborar problematizações sobre ele e entendê-lo dentro das configurações socioculturais do momento em que foi produzido.

Disputas de memórias em torno da ditadura civil-militar

Pensar a prática docente como um dos lugares sociais de produção do conhecimento da História, dentro do campo de ofício do historiador, é uma premissa fundamental para a educação histórica. Nesse sentido a teoria da História assume uma função didática ao orientar “os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica [...] (RUSEN, 2010, pag.50)” tendo

em vista as carências de orientação temporal que dão origem à escrita historiográfica.⁵ O ensino de História é um dos usos historiográficos da ciência histórica onde não se pode esquecer o público alvo⁶, os discentes, não sendo eles receptáculos de um conhecimento pronto, mas sujeitos no processo de construção da reflexão histórica.

Quando o aluno é parte fundamental no conhecimento produzido na aula de História, questões concernentes ao cotidiano, assim como as diversas linguagens de compreensão do mundo dos mesmos são problemáticas que perpassam a reflexão sobre a História ensinada. Manoel Luiz Salgado nos indica que uma forma pela qual os estudantes perceber-se-iam como sujeitos históricos, seria historicizar os processos de construção de memórias numa sociedade onde os trabalhos da memória impera no quadro de tensões, conflitos e processos sociais de nossa sociedade⁷.

Em diálogo com as questões acima, por meio da oficina sobre fontes históricas do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, nos propomos a levantar um debate, com os estudantes de ensino médio, sobre as disputas de memórias concernentes ao período. Para tal empreendimento levamos aos discentes depoimentos áudio-visuais extraídos da novela “Amor e Revolução” exibida, em 2011, no SBT. Além de outros que encontramos no contexto das discussões, em 2010, sobre a Comissão da Verdade onde o governo federal instaurou na ânsia de uma prestação de contas e esclarecimento sobre polêmicas referentes à ditadura militar. Apresentamos aos estudantes depoimentos de pessoas que buscavam justificar a ação dos militares, mas exibimos aqueles que manifestavam acusações ao regime sob a tônica de experiências traumáticas e violação dos direitos humanos. Militares, políticos, torturados constituem o elenco dos sujeitos que protagonizaram as versões apresentadas aos estudantes.

No campo conflituoso das memórias em torno da Ditadura estão a busca da afirmação de versões dos grupos que as defendem, tendo em vista reivindicações inseridas numa complexa rede de disputas de poder. Nesse sentido refletimos com os participantes que pensar historicamente sobre essa questão exige uma análise desprovida de maniqueísmos, não sendo função do historiador, estabelecer juízos sobre

⁵ RUSEN, Jorn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª impressão, 2010.

⁶ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Escrita da História e ensino de História: tensões e paradoxos. In: A escrita da escola escolar: memória e historiografia.** Helenice Rocha; Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (org.). RJ: Editora FGV, 2009.

⁷ Idem.

quem é o vilão, a vítima ou o herói. Compreender como são construídos os discursos, os dispositivos simbólicos assim como o complexo jogo de poder que dão sentido à memória; e em qual conjuntura social, política e cultural os trabalhos dos sujeitos pela memória é fundamental para a História. Nesse sentido a discussão chave trabalhada com os alunos foi o conceito de verdade histórica, onde trabalhar versões conflitantes sobre o mesmo acontecimento implica analisar o lugar social de produção das memórias, tendo em vista a construção da História nas tensões e conflitos sociais.

Nosso grande objetivo, para além de mostrar o conflito de memórias, era trabalhar com os alunos a discussão de fontes sobre o período da Ditadura, ou seja, fazer com que os alunos tivessem contato com a forma de pensar historicamente e levá-los a refletir. Nessa perspectiva, apresentar o depoimento de pessoas torturadas falando contra o regime, contrapondo com as cartas anteriormente apresentadas, onde pessoas aparecem prestando apoio ao governo militar⁸, tocava o cerne da questão sobre a verdade em História, onde uma multiplicidade é problematizada e não vista como testemunhos irrefutáveis. Nesse momento com as discussões levantadas os alunos começaram a perceber que, ao analisar determinada situação (a temática proposta), o historiador estava lidando com disputas de poder, construções sociais e culturais, assim como conjunturas políticas.

Apresentamos aos estudantes os vídeos dos depoimentos, sendo feitas intervenções entre um vídeo e outro. Logo depois levantávamos debates sobre as fontes, nesse momento os alunos faziam colocações. Sentimos com isso que os estudantes tinham uma visão estereotipada, isto é, a ideia que a ditadura foi um momento de torturas e que os militares eram os vilões. Percebemos elementos da memória da esquerda, que torna vítima todos que participaram de grupos políticos de oposição ao regime, na fala dos alunos. Para problematizarmos a questão mostramos o depoimento de Criméia Almeida⁹ que relatava seu momento de gravidez na prisão política, assim como as torturas que sofreu. Ela destaca torturas psicológicas, além de não poder exercer a sua maternidade por completo quando seu filho nasceu. Exibimos a fala de Cecília Coimbra do grupo tortura *Nunca Mais*, onde ela apresenta críticas à lei de anistia, pois esta concedia anistia ao que ela chamou de “crimes conexos”. Ao

⁸ Sendo fundamental apresentar a ideia de Ditadura Civil-Militar, quebrando com o estereótipo da ação estritamente militar, mostrando assim, a participação de segmentos civis.

⁹ Depoimento de Criméia Almeida, *Novela Amor e Revolução*, SBT, 2011.

discutirmos com os alunos tais fontes procuramos dar atenção à performance dos que tinham a fala, como elementos construtores de sentido à narrativa transmitida pela oralidade¹⁰. O apelo das emoções, a veemência ao falar implica um discurso com forte indignação e busca pela justiça. Elementos esses que as fontes áudios-visuais nos proporcionaram na atividade, sendo reveladores dos elementos constitutivos de práticas discursivas. Em contrapartida possibilitamos os discentes assistirem o discurso de defesa em relação aos militares¹¹, um deles foi de Sebastião de Moura, que num tom nostálgico e emotivo relembra que através das Marchas da Família com Deus pela Liberdade, o povo clamava ao exército que intervesse contra a ameaça comunista. Já Jarbas Passarinho denunciava crimes cometidos pelas guerrilhas, alegando que só os militares eram incriminados.

Outra questão debatida com os alunos foi a Comissão da Verdade, onde há a tentativa de investigar crimes cometidos pela ditadura. Nesse ponto mostramos desde já a relevância do tempo presente ao trabalho do historiador, pois essas demandas nos instigam a uma análise do passado para compreensão de conjunturas políticas e sociais. O interessante dessa questão foi trabalhar a memória como fonte e objeto da ciência histórica¹², constituindo-se numa forma de relação que determinado grupo na sociedade possui com o passado. Nessa questão da comissão da verdade onde historiadores foram convidados a darem algum parecer, foi interessante mostrar para os estudantes como o passado através das memórias sobre a ditadura tem sido utilizado como dispositivo político num cenário de disputas políticas e de poder sobre a verdade concernente ao período do regime militar. Nesse momento apresentamos o depoimento do então deputado federal Jaime Bolsanaro, ex-militar, que caracteriza a comissão da verdade como parcial, pois só querem apurar crimes relacionados à tortura, ocultação de corpos, entre outros. Além de seus integrantes comporem um grupo de oposição ao regime, faltavam pessoas ligadas aos militares do período. Segundo o deputado deveriam investigar os atos criminosos da esquerda. Noutro depoimento que exibimos, Cecília Coimbra apresenta defesa à comissão da verdade, pois os atos da guerrilha acusados

¹⁰ PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. Projeto História, Nº 14, São Paulo, 1997.

¹¹ Depoimentos de Sebastião Curió R. de Moura e Jarbas Passarinho, Novela Amor e Revolução, SBT, 2011.

¹² Ver: LEE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992; LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História, Nº 17, São Paulo, 1998; NORA, Pierre. Entre História e Memória: a problemática dos lugares. Revista Projeto História, Nº 10, São Paulo, 1993.

pelos militares já foram justificados através da desumanidade das torturas que devem ser investigadas, esclarecidas e responsabilizadas.

Ao colocarmos os discentes diante dessas discussões deixamos evidente que muito do que se fala sobre o período da Ditadura Civil-militar não diz respeito ao discurso historiográfico, mas a construções de memórias que vinham sendo veiculada pela oralidade, imprensa e até mesmo em aulas de História, memória essa sob uma forte tônica traumática. A grande questão nesse momento é problematizarmos essa memória que se tornou coletiva, porém individual, pois se constrói mediante uma dinâmica de atualização a partir de experiências históricas dos sujeitos, o que inclui os estudantes presentes na atividade. Nesse sentido quando Rusen nos apresenta a ideia de consciência histórica

“como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme as experiências.” (2010, p. 112),

podemos pensar numa atividade que mostrasse a dimensão humana da História quando problematizamos a própria consciência histórica dos envolvidos na atividade, levando em consideração que parte das memórias ali discutidas faziam parte dela. Ainda é salutar mostrar que a experiência histórica dos mesmos tem um papel fundamental na construção de sentidos que se justapõem a esses discursos apresentados sob uma tônica nacional produzindo novas construções de sentido, esse é o movimento da história. Ser parte desse processo é ser sujeito histórico e compreender essa dinâmica é perceber-se como sujeito da História. E o fundamental para nossa atividade foi despertar a partir da reflexão histórica um olhar crítico sobre a própria historicidade.

Músicas censuradas após o AI5 - 1968/1978

O ensino de História não tem por objetivo apenas situar as ações humanas no tempo, mas compreender que existem diferentes fontes que podem nos ajudar a problematizar as rupturas e permanências, as histórias pessoais integram as histórias coletivas, por isso a importância de conhecer diferentes grupos e versões para refletir sobre os processos históricos. Após a análise das cartas e as reflexões sobre os depoimentos audiovisuais, utilizamos duas músicas censuradas no período 1968 – 1978

para problematizarmos a repressão e a resistência de alguns grupos durante a ditadura militar.

É importante entendermos a relação dos alunos com a música e como utilizá-la em sala de aula, pois não nos detivemos a simples interpretação das letras, abordamos as músicas relacionando a metodologia histórica. No seu livro “Ensinar História”, Maria Auxiliadora Schmidt (2004) faz reflexões importantes sobre o diálogo entre docentes e discentes, enfatizando a importância das discussões dos conteúdos e da utilização de fontes para melhor compreensão dos estudantes, substituindo a imagem do “professor enciclopédia” pela do “professor construtor”.

“O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar as diversidades das fontes e dos pontos de vista históricos, o levando a reconstruir, por adução. O percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas.” SCHMIDT (2004, p.30)

Essa atividade contempla algumas propostas metodológicas dos PCNs e busca relacionar o ensino com a realidade dos alunos. De uma maneira dinâmica promovemos o processo de ensino-aprendizagem a partir das músicas, percebendo através dessa fonte como foi a repressão e resistência no período ditatorial.

Refletimos sobre as seguintes problemáticas. Que memória histórica da música popular brasileira tem sido construída em nosso país? Como as músicas nos ajudam a compreender a censura no período 1968 – 1978? De que maneira as músicas nos ajudam a analisar alguns grupos da sociedade civil durante a ditadura militar? As discussões empreendidas aqui se basearam principalmente na obra “Eu não sou cachorro, não” de Paulo Cesar de Araújo e nas músicas produzidas durante a ditadura militar após a decretação do AI5.

Paulo Cesar de Araújo defende que 1968 – 1978 foi o período de evidência de duas vertentes da música popular urbana produzida no Brasil e por isso escolhemos esse recorte temporal. Segundo ele, Caetano Veloso, Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina, Gilberto Gil, Milton Nascimento, entre outros, são alguns dos artistas que produziam músicas que ficaram conhecidas como “MPB”, consumidas por um público mais restrito, principalmente de classe média. A partir de pesquisas, Araújo afirma que a

música “brega” ou “cafona” era produzida por artistas oriundos das camadas pobres da sociedade daquele período, Paulo Sérgio, Odair José, Waldik Soriano, Agnaldo Timóteo, Nelson Ned, as músicas desses artistas geralmente eram consumidas pelo público de baixa renda.

“Apesar do aparente significado, a sigla MPB não representa toda e qualquer música popular produzida no Brasil. Ainda hoje, e de uma maneira muito mais intensa no período do regime militar, ela é a expressão de uma vertente da nossa música popular urbana produzida e consumida majoritariamente por uma faixa social da elite.” ARAÚJO (2010, p. 32)

Durante o AI5, período de intensificação da censura, a “MPB” produzida por artistas da classe média intelectualizada eram direcionadas a criticar o governo e protestar contra as medidas adotadas pelo mesmo, os compositores, percebendo a força da repressão, tentavam compor músicas com duplo sentido para não terem problemas com a censura, mas apesar desse cuidado, várias músicas foram proibidas de serem gravadas, tocadas nas rádios e cantadas nos shows. Em relação a produção da música “cafona”, Araújo percebe que esse estilo musical também era censurado, mas por outro tipo de repressão.

“É possível até dizer que eles assistiram à decretação do AI-5 também ‘bestializados’, sem compreender o seu significado. E, no entanto, mesmo estando “desligados” da questão política – que é uma das esferas, entre tantas outras, da vida cotidiana -, a produção musical desses artistas vai denunciar o autoritarismo vivenciado pelos segmentos populares em nosso país.” ARAÚJO (2010 p. 48)

Os artistas advindos das camadas pobres não produziam suas músicas para criticar o momento político que o país estava vivendo, muitos não compreendiam o que era o AI5, mas suas músicas incomodaram a censura moral por conterem em suas letras palavras e narrativas de ações que segundo a censura eram contra a moral e os bons costumes. Nosso intuito ao analisar essas duas vertentes musicais é perceber que não foi apenas a música popular urbana da elite que criticou o regime ditatorial, as músicas “bregas” ou “cafonas” denunciaram o autoritarismo e a segregação social daquele período.

Assim, para alcançar nossos objetivos, situamos os estudantes temporalmente para que compreendam o momento histórico da composição das músicas problematizadas. Ouvimos a música “Cálice” de Chico Buarque de Holanda e “Pare de tomar a pílula” de Odair José, analisamos a composição e o ano em que foram censuradas, discutimos como as músicas consideradas “MPB” utilizavam metáforas,

imagens truncadas e herméticas para manifestar sua insatisfação com o regime militar, enquanto as músicas “bregas” ou “cafonas” denunciavam o autoritarismo latente na sociedade.

“Autoritarismo que se expressa através do preconceito aos pobres aos negros, aos homossexuais, às prostitutas, às empregadas domésticas, aos analfabetos, aos deficientes físicos e aos imigrantes nordestinos. E – importante destacar – autoritarismo que é vivenciado no cotidiano pelo público ouvinte desta música e pelos próprios compositores ao longo de suas trajetórias de vida.” ARAÚJO (2010, p. 48)

Analisamos os trechos da música “cálice” e abordaremos brevemente alguns pontos que foram discutidos na atividade:

*“Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue”*

Nesse trecho, refletimos sobre o significado da palavra “cálice”, discutindo sobre a ligação entre a suplica de Cristo e o momento que estava sendo vivenciado pelo compositor. A palavra “cálice” ao ser pronunciada possui o mesmo som de “cale-se” e foi utilizada para protestar contra a censura, o “cálice” é um objeto usado pela Igreja para colocar o vinho que simboliza o sangue de Jesus e a música nos direciona a pensar no sangue derramado das vítimas que sofreram tortura.

*“Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta”*

Percebemos a dificuldade de expressar opinião naquele período, mas apesar da censura e do silêncio aparente na cidade, ele tinha o desejo no peito de lutar por uma sociedade sem repressão, opressão e tortura. Critica a “pátria mãe”, desejando ser filho de um país mais humano que praticasse a verdade e a liberdade.

*“Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoia
Atordoado eu permaneço atento”*

*Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa”*

Apresendemos que a repressão através da tortura gerava silêncio na sociedade, mas a qualquer momento o sistema iria ficar insustentável e mostraria suas fragilidades diante das pessoas.

*“De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade”*

As palavras: “porca” e “faca” referem-se ao sistema ditatorial que segundo o compositor era ineficiente e inoperante. A “porta” seria o desejo de sair do contexto opressor e violento que estava vivendo. Demonstra a vontade de ter liberdade de expressão e mesmo com toda repressão continua pensando em um país mais justo.

*“Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça.”*

Reafirma seu desejo de liberdade, querendo viver de acordo com suas verdades e não com o que é imposto pelo sistema, ansiando ter suas próprias ideias sobre o que é certo e errado. A fumaça de óleo diesel era uma tática de tortura utilizada pelo regime ditatorial e as vezes os torturados fingiam um desmaio para não sofrerem torturas físicas violentas.

A música “Pare de tomar a pílula” também foi problematizada e nos ajudou a perceber a censura moral na música brega. Essa música conquistou a população e trouxe um embate entre a medida de controle da natalidade por parte do governo e a canção que estava nos primeiros lugares nas rádios.

“A gravação chegou ao sucesso no momento em que o regime militar patrocinava uma entidade chamada Bemfam (Sociedade Civil de Bem Estar Familiar no Brasil), que desenvolvia uma campanha de controle de natalidade entre mulheres de famílias de baixa renda e se empenhava na

farta distribuição de pílulas anticoncepcionais e dos chamados DIU (dispositivos intra – uterinos).” ARAÚJO (2010, p. 63)

Diante da repercussão que teve, indo de encontro a uma medida governamental, a música foi proibida de tocar em todos os meios de comunicação. De acordo com Araújo, a censura moral tinha o apoio de setores influentes da sociedade: as multinacionais, os militares, a mídia, a Bemfam e segmentos da Igreja aprovavam a repressão e denunciavam músicas que segundo eles iam contra o bem família brasileira.

“Pare de tomar a pílula” foi apenas um exemplo entre as múltiplas músicas¹³ “bregas” que foram censuradas sobre a acusação de atentar contra a tradição e os bons costumes, essas músicas foram instrumentos importantes para compreensão das diferentes maneiras de resistência, tornando possível desconstruir a imagem de que somente a “MPB” foi censurada naquele período. Foi importante utilizar as duas músicas para compreendermos que ambas eram censuradas, mas por motivos diferentes.

Essa atividade possibilitou reflexões importantes sobre o que é fonte histórica, colaborou para perceber como a história analisa as diferentes versões de um acontecimento, permitiu diálogos interessantes sobre a censura com os estudantes e contribuiu para renovação na prática do ensino de história.

Considerações finais

Ao trazermos fontes para serem problematizadas na aula de História, permitindo aos estudantes a oportunidade de tecerem algum tipo de crítica histórica aos documentos, abrimos um leque de possibilidades para a reflexão histórica. O intuito não foi tornar os alunos historiadores de profissão, mas levá-los a pensarem historicamente. Quando analisamos diferentes fontes com os discentes estamos realizando uma

¹³ A primeira noite de um homem – Odair José; Vou tirar você desse lugar – Odair José; Desespero – Odair José; A galeria do amor – Agnaldo Timóteo; Perdido na noite – Agnaldo Timóteo; Eu pecador – Agnaldo Timóteo; Emoções – Wando; Meu jeito de amar – Nelson Ned.

operação histórica na medida em que por meio da crítica historiográfica deslocamos evidências (cartas, depoimentos e músicas) para a condição de documento histórico. Sendo a teoria da História basilar para esse empreendimento, evidenciando seu caráter didático atendendo a necessidade de orientação temporal da vida prática, sendo esta uma demanda fundamental para a construção da História:

“A teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação; ela traspõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, [...] Os resultados da pesquisa histórica precisam ser didaticamente transpostos, é certo, para as carências de orientação que os tornam necessários.” (RUSEN, 2010, pag. 49).

Nessa perspectiva, a atividade discutida nesse texto nos mostra que a prática docente é um lugar de produção de conhecimento histórico, onde o professor não é um tradutor de conhecimentos produzidos nas pesquisas acadêmicas. O exercício aqui exposto evidencia que a aula de História deve ser um momento de construção de novos conhecimentos historiográficos, quebrando assim a ideia do aluno receptáculo, reforçando os que os discentes são sujeitos do conhecimento da História e até objetos da mesma.

Apresentar fontes diversas possibilita o estudo das diversas esferas da sociedade, sendo possível o estudo de diferentes temporalidades, como dos diferentes sujeitos. No momento que fizemos a contraposição das fontes permitimos aos alunos enxergarem como a História se constrói em embates, conflitos, na diferença e diversidade. Nesse sentido adentramos junto com os estudantes no universo das subjetividades dos sujeitos que produziram as fontes no período estudado, além de entendermos como os indivíduos no presente se relacionam com o seu passado, o usando como dispositivo político (sendo claro a partir dos depoimentos). Por fim a atividade aqui analisada e, por conseguinte, o presente artigo, faz parte de um grande embate na historiografia de apossar-se do campo da sala de aula como lugar do ofício historiográfico.

Bibliografia

ARAÚJO, Paulo César de. **Eu não sou cachorro, não**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Escrita da História e ensino de História: tensões e paradoxos**. In: **A escrita da escola escolar: memória e historiografia**. Helenice Rocha; Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (org.). RJ: Editora FGV, 2009.

LEE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992;

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. In: Projeto História, Nº 17, São Paulo, 1998;

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi & LUCA, Tania Regina de (orgs). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

NORA, Pierre. **Entre História e Memória: a problemática dos lugares** In: Revista Projeto História, Nº 10, São Paulo, 1993.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente**. In: Projeto História, Nº 14, São Paulo, 1997.

RUSEN, Jorn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V. 1, N.2, p.07-16, 2006

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª impressão, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). **História da Vida Privada no Brasil, vol. IV**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: Seduc, 2009. p. 112.

