

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



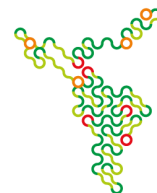
GT32

**Ensino de história e questões
contemporâneas**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A DITADURA CIVIL-MILITAR SOB AS LENTES DA EMPATIA HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL.**
Fernando de Souza Cruz
Dimas Sidnei Nuvolari Junior
- 15 GERALDO VANDRÉ, A CANÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: SOBRE OS TEMPOS DA DITADURA NO BRASIL E AS POLARIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS.**
Jefferson William Gohl
- 31 O CENTRO DE MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO DA UNESC/CEDOC COMO ESPAÇO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.**
Liziane Acordi Rocha
Ariel Alves Medeiros
Michele Gonçalves Cardoso
- 42 PROJETO O SAMBA E A NOSSA GENTE: RESGATE HISTÓRICO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA**
Mércia Patrício Grigório Valério



A DITADURA CIVIL-MILITAR SOB AS LENTES DA EMPATIA HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL.

Fernando de Souza Cruz¹
Dimas Sidnei Nuvolari Junior²

Resumo: A História como disciplina escolar da Educação Básica tem sido alvo de disputas e projetos de nação manifestados através do currículo escolar. Esses embates têm significado diferentes perspectivas de Ensino de História já estudadas por diferentes enfoques. Todavia, quando abordamos a Ditadura Civil-Militar, nos deparamos ora com uma voz uníssona nos parâmetros curriculares – ainda que respaldada pela historiografia –, ora com o esvaziamento do tema. As recentes solicitações públicas pela volta da gestão militar no Estado brasileiro, por exemplo, trouxeram acusações contra docentes de História, sobretudo para quem afirma ter acontecido uma Ditadura Civil-Militar. Essa situação apresenta desafios reais ao ensino de História, entre eles destacamos: como estudar História abordando a maior quantidade de vozes possíveis existentes no passado? Assim, propomos a abordagem através da empatia histórica, como uma forma de compreender pessoas e instituições do passado por seus valores, crenças e razões. Tal enfoque propiciará a percepção dos conflitos existentes na História através das múltiplas personagens e instituições, e permitirá ainda o entendimento de que o cerceamento de grupos sociais tem sido uma das principais motivações de autoritarismos ao longo da história e que o diálogo possibilitado pela pluralidade é essencial para a construção da democracia no presente.

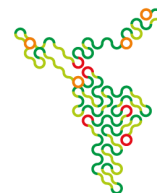
Palavras-chave: Ensino de História; Empatia histórica; Ditadura Civil Militar;

THE CIVIL MILITARY DICTATORSHIP UNDER THE LENSES OF HISTORICAL EMPATHY: A POSSIBLE APPROACH.

Abstract: History as a school subject in Basic Education has been the target of disputes and nation projects manifested through the school curriculum. These clashes have meant different perspectives of History Teaching, already studied by different approaches. However, when we approach the Civil-Military Dictatorship, we are faced with a unified voice in the curricular parameters – even if supported by historiography –, sometimes with the emptying of the theme. Recent public requests for the return of military management in the Brazilian State, for example, brought accusations against History professors, especially for those who claim that a Civil-Military Dictatorship took place. This situation presents real challenges to the teaching of History, among which we highlight: how to study History addressing the greatest number of possible voices existing in the past? Thus, we propose the approach through historical empathy, as a way to understand people and institutions of the past for their values, beliefs and reasons. Such approach will provide the perception of existing conflicts in History through multiple characters and institutions, and will also allow the understanding that the

¹ Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa *Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares* (UFS).

² Mestrando do programa Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo – SP, Brasil.



restriction of social groups has been one of the main motivations for authoritarianism throughout history and that the dialogue made possible by plurality is essential for the construction of democracy in the present.

Keywords: History Teaching; Historical empathy; Civil-Military Dictatorship.

As recentes solicitações públicas por uma volta da gestão militar no Estado brasileiro impactam diretamente no Ensino de História aplicado à Educação básica. Resultado das disputas entre projetos de nação, de acordos coletivos e de aceitação pela historiografia – ainda que sem consenso –, as orientações curriculares para essa área do conhecimento e as práticas docentes vêm sofrendo ataques diretos (como no caso da Escola Sem Partido) e indiretos (docentes de História taxados de esquerdistas ou doutrinadores), principalmente no que diz respeito à Ditadura Civil-Militar³.

Essas manifestações ganharam força durante os protestos iniciados em junho de 2013. Inicialmente protagonizadas pelo Movimento Passe Livre, as “jornadas de junho” foram ressignificadas, em um movimento caracterizado por reivindicações genéricas, como, por exemplo, solicitações por mais educação, mais saúde, etc. Nesse contexto, um grupo reduzido encontrou a possibilidade de se manifestar publicamente pedindo intervenção militar como suposta garantidora do Estado de Direito. Convém ressaltar que celebrações da “Revolução de 64”⁴ e de seus “governos exitosos” são comuns em meios restritos como, por exemplo, no Clube Militar.

Ao tomarem novamente o espaço público a partir de 2013, essas proposições buscavam respaldar-se em artigos da Constituição Federal, os quais, em suas leituras, possibilitariam a intervenção solicitada, destacando-se o artigo 142 da Carta Magna Brasileira de 1988, onde a função das Forças Armadas perante o Estado é definida:

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (BRASIL, 1988).

Embora não represente maioria na opinião pública, essa narrativa é respaldada pelo atual presidente, um histórico defensor da “revolução de 64” e, portanto, ganha força para ser inserida nas bases curriculares. Isso posto, convém apresentar primeiro como esse conteúdo aparece nos currículos

³ Adotamos o termo Ditadura Civil-Militar pelo fato de esse ser utilizado na Base Nacional Comum Curricular, todavia enquanto definição conceitual defendemos a ocorrência de uma Ditadura Militar.

⁴ O uso das aspas no termo revolução justifica-se por ser uma expressão utilizada por parte da sociedade durante o período histórico estudado, no entendimento da análise que está sendo produzida houve um Golpe Civil- Militar.



atuais, e em seguida a definição conceitual do que foi o Golpe Civil-Militar e a Ditadura Civil-Militar. Iniciaremos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC do Ensino Fundamental I e II, divulgada em 2018, traz o termo *ditadura civil-militar* nas orientações de trabalho com o 9º ano do Ensino Fundamental II, não há, portanto, no documento referência à “revolução de 1964”. O termo está dentro da “Unidade Temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (BRASIL, 2018, p. 431). São trabalhados ainda nessa unidade os “Objetos do conhecimento: A ditadura civil-militar e os processos de resistência; as questões indígena e negra e a ditadura” (IDEM, p. 431). Esse último, demonstra um certo grau de conexão do proposto no currículo para o ensino de História e a produção historiográfica recente. Ainda nesse trecho da base destacamos as habilidades

(EF09HI19) Identificar e compreender o **processo** que resultou na **ditadura civil-militar** no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir **os processos** de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a **ditadura civil-militar**. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (IBIDEM, p. 431)

Nota-se na abordagem da BNCC do Ensino Fundamental a proposta de abordar o período enquanto processo histórico, conforme grifado, a definição deste como uma ditadura, ou seja, uma experiência não democrática, seguida da proposição historiográfica recente: a conceituação do período como ditadura civil-militar. Conforme indicação de Daniel Aarão Reis (2014), nessa leitura amplamente aceita, o termo Civil-Militar justifica-se pela presença de civis nos quadros governamentais do período, e, sobretudo, pela condução da política econômica do governo. Ainda que essa definição não seja hegemônica no debate historiográfico, reconhecemos um avanço frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que não abordavam o tema como uma ditadura (CRUZ, 2021). O que não isenta a versão final da BNCC de abordar infimamente um dos períodos históricos mais influentes no sistema democrático atual.

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) não faz menção direta à Ditadura Militar, todavia, há uma menção genérica em uma habilidade na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas às experiências ditatoriais e autoritárias

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do **paternalismo, do autoritarismo e do populismo** na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os **com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da**



promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
(IBID, p. 579)

Percebe-se na BNCC a ausência de uma abordagem multifocal. Nelas, a alteridade está restrita a campos antagônicos no passado como norma, conforme apregoa Albuquerque (2019), opõem-se o individualismo antidemocrático (paternalismo, autoritarismo e populismo) às resistências coletivas. Não é isso que a historiografia do período apregoa. Marcos Napolitano (2014) afirma que todos atores sociais falavam em democracia (inclusive militares), cada um à sua maneira, mas essa multiplicidade se perde na abordagem dual do passado. Dessa forma, a narrativa da “revolução de 1964” passa ao largo do tema, ainda que refutada pela historiografia, a versão orientou as ações do Estado e a legitimação conferida por diversos grupos sociais e políticos às suas ações.

Visto como a Ditadura Civil-Militar aparece nas BNCCs, convém investigar tanto o conceito historiográfico utilizado, quanto a narrativa questionadora desse conceito, ou seja, porque se pode afirmar a existência de uma ditadura civil-militar e quais justificativas são utilizadas para nomear o período como uma “revolução”, começemos pela última.

Aqueles que governaram o país durante 21 anos seguidos reivindicam o movimento iniciado em 1964 como uma “Revolução Democrática”. Todos os 17 atos institucionais de 1964 a 1969 reafirmam essa narrativa, o Ato Institucional nº 1 afirma que

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução. **A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação.** (BRASIL, 1964 - grifos nosso)

Vê-se no excerto a reivindicação da participação civil na tomada do poder e uma pretensão de unidade nacional. Nota-se também que a narrativa revolucionária era aceita e defendida por parte considerável da população, principalmente pelo empresariado, por setores conservadores como instituições religiosas, pelo capital estrangeiro e por parte das Forças Armadas, cada qual com suas justificativas particulares, mas todos unificados frente à ameaça comunista (MOTTA, 2002). Esses posicionamentos sociais do período justificariam o estudo do termo no Ensino de História, não como narrativa consolidada a partir da produção historiográfica, mas como componente comprovador da multiplicidade do passado.



A historiografia atual reconhece consensualmente a ruptura de 1964 como um Golpe Civil-Militar. Segundo Carlos Fico, “o golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar.” (FICO, 2017, p. 53). Marcos Napolitano apresenta raciocínio semelhante

Defendo a interpretação de que em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango. O golpe foi resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. (NAPOLITANO, 2014, p. 10)

Se há consenso no Golpe, o mesmo não pode ser dito referente à condução do Estado. Carlos Fico apresenta as diferentes formas dos historiadores e historiadoras denominarem a ditadura militar no artigo “Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas” (FICO, 2017). Ele aponta que

Há relativa variedade de usos: Eliézer Rizzo de Oliveira falou em “movimento político-militar” em seu livro de 1976; Marcelo Ridenti, em 1993, já usava a expressão “golpe civil-militar”, antes do posicionamento mais insistente de Daniel, e adotou “regime civil-militar” em publicação de 2003; João Roberto Martins Filho preferiu “golpe político-militar” no livro clássico de 1987; a historiadora marxista Virgínia Fontes reforça a opção de Dreifuss com a expressão “ditadura empresarial-militar” e alguns autores preferem deixar como está, chamando a ditadura de militar. (FICO, 2017, p. 53)

Conforme apresentado anteriormente, a definição da ditadura como Civil-Militar foi adotada na versão final da BNCC sem a necessária contextualização. Quando um documento norteador não aborda a construção historiográfica dos termos e a existência de narrativas divergentes, mesmo que essas habitem mais o campo da memória coletiva como é o caso da “revolução de 64”, ele possibilita a abordagem do passado no ensino de História sob tons de hegemonia/unicidade, deixando de lado as disputas sociais presentes naquela(s) sociedade(s), como a disputa pelo termo democracia.

Utilizando somente uma leitura historiográfica, incorre-se no risco de apresentar a História do período como unidade, levando à desconsideração de quaisquer dúvidas ou questionamentos discentes à historiografia surgidos na sala de aula, sejam menções à ausência de ditadura, à “revolução de 64” ou intervenções baseadas em memórias individuais como, por exemplo, a frase “meu avô disse que naquele tempo tudo funcionava”, gerando desinteresse no estudo do tema e possibilitando a afirmação de que haveria um viés ideológico na docência e na historiografia. Essa situação demanda outras formas de abordar o conteúdo em sala de aula.



Apresentamos, então, uma forma de ensino aprendizagem referente à disciplina de História, que foca na visão dos estudantes sobre os acontecimentos do passado. A abordagem histórica do passado proposta aqui busca a inclusão de discentes que negam o estudo da história e a formação para a convivência em suma sociedade democrática. Trazendo para a realidade apresentada: como provar em sala de aula a ocorrência de um Golpe Civil-Militar em 1964 seguido de uma Ditadura Civil-Militar, possibilitando a discentes o acesso direto e autônomo às evidências do passado?

Uma das possibilidades está no estudo do passado através da empatia histórica, uma forma de estudar o passado a partir das crenças, valores e razões das instituições ou pessoas partindo de seus quadros de referências. Keith Barton e Linda Levstik (2004) afirmam que o trabalho com a empatia histórica ajuda a preparar o estudante para deliberação em uma sociedade democrática.

Para os autores, ao realizar o trabalho via empatia histórica, “existem cinco elementos que os professores devem estar cientes e desenvolver na sala de aula - um ‘senso de alteridade’, ‘normalidade compartilhada’, contextualização histórica, multiplicidade de perspectivas históricas e contextualização do presente”⁵ (BARTON & LEVSTIK, 2004, p. 209). Expliquemos cada um desses elementos e como eles se encaixam no estudo da Ditadura Civil-Militar.

O “*senso de alteridade*” significa “reconhecer a alteridade fundamental das pessoas além de si mesma. Sem algum senso de como as outras pessoas pensam e sentem, há poucas chances de entender suas ações.”⁶ (IDEM, p. 210). Isso é possível através de memórias da ditadura coletadas pela Comissão Nacional da Verdade (CNV).

A “*normalidade compartilhada*” parte da necessidade da vida prática e da convivência democrática, onde “(...) não basta saber que outras pessoas têm perspectivas diferentes; devemos estar dispostos a considerar a possibilidade de que essas perspectivas façam sentido e que elas não sejam resultado de ignorância, estupidez ou ilusão.”⁷ (IBIDEM, p. 211). Neste ponto, cruzar memórias obtidas pela CNV com manifestos institucionais publicados em periódicos garantiria a noção de normalidade compartilhada tanto de opositores, quanto de defensores da ditadura.

A “*contextualização histórica*” consiste em contextualizar historicamente os acontecimentos através do uso de fontes primárias e secundárias, ou seja, para além das evidências diretas é necessário utilizar a historiografia e o que a partir dela foi produzido sobre a ditadura. Nessa contextualização,

⁵ Tradução livre do autor.

⁶ Tradução livre do autor.

⁷ Tradução livre do autor.



a figura docente pode ser fundamental, pois cabe a ela a seleção tanto das fontes primárias, quanto das fontes secundárias do período.

A “*multiplicidade de perspectivas históricas*” se refere a olhar e investigar o passado fugindo das representações uníssonas comuns em sala de aula e, principalmente, fugindo dos consensos. Essa forma de perceber o passado “(...) envolve o reconhecimento de que, a qualquer momento da história, pessoas e grupos mantiveram uma variedade de valores, atitudes e crenças, e que muitas vezes entraram em conflito por causa deles”⁸ (IBIDEM, p. 215). Através dessa multiplicidade é possível inserir o tema da “revolução de 64” via análise dos Atos Institucionais, por exemplo, evidenciando que as disputas naquele período iam além dos termos ditadura x democracia.

O último elemento da empatia histórica é a “*contextualização do presente*”. Segundo os autores uma coisa é você reconhecer que no passado as pessoas viviam de acordo com suas crenças, razões e valores, outra coisa bem mais difícil é olhar para a própria cultura em que se está inserido. Contextualizar o presente implica no

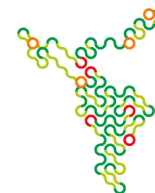
(...) reconhecimento de que nossas próprias perspectivas dependem do contexto histórico: elas não são necessariamente o resultado de uma razão lógica e desapaixonada, mas refletem as crenças em que fomos socializados como membros de grupos culturais. Uma coisa é reconhecer que as perspectivas dos outros são influenciadas por forças sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas; outra coisa é reconhecer que os nossos são o resultado do contexto.⁹ (IBIDEM, 2004, p. 219)

Aqui, convém relacionar a Ditadura Civil-Militar à CNV às memórias da ditadura, bem como às manifestações solicitando/ameaçando uma intervenção militar. Através do desenvolvimento desses elementos, o estudo da História via empatia alcançaria seus objetivos.

A empatia histórica é utilizada nessa proposição como uma possibilidade de iniciar um trabalho de investigação discente no estudo da Ditadura Civil-Militar. Essa estratégia de abordagem, além de proporcionar o reconhecimento da pluralidade do passado, como as disputas pelo conceito, demonstrará a multiplicidade de interpretações geradas a partir das evidências históricas. Demonstrando que sociedades, inclusive as atuais, são feitas de dissensos e consensos e de disputas entre distintas visões de mundo. O estudo de períodos do passado via empatia histórica possibilitará a percepção de quais sociedades eliminaram essa pluralidade. Consoante a isso, almeja-se o

⁸ Tradução livre do autor.

⁹ Tradução livre do autor.



reconhecimento de que somente sociedades plenamente democráticas são capazes de respeitar as alteridades e garantir o respeito e a defesa dos direitos humanos.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **O Tecelão dos Tempos: novos ensaios de Teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BARTON, Keith & LEVSTIK, Linda. **Teaching History for the Common Good**. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de ago. 2021.

_____. **ATO INSTITUCIONAL Nº 1 (1964)**. Rio de Janeiro. Ministério da Guerra. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 25 de ago. 2021.

_____. **Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. v. 1.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 de ago. 2021.

CRUZ, Fernando de Souza. **Diálogos com as memórias da ditadura militar: a construção de um jogo para o ensino de história no nível médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

FICO, Carlos. **Ditadura Militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Florianópolis: Revista Tempo e Argumento, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime Militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

REIS, Daniel Aarão Filho. **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do Golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 2014.



GERALDO VANDRÉ, A CANÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: SOBRE OS TEMPOS DA DITADURA NO BRASIL E AS POLARIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS.

Jefferson William Gohl¹

Resumo: Frente as demandas específicas com a experiência do ensino de história, o presente trabalho discute uma determinada memória em torno da figura do compositor e intérprete Geraldo Pedrosa de Araújo Vandrê no contexto do Regime Militar brasileiro e mesmo mais recentemente. Parte-se do diagnóstico do frágil aporte ofertado no ensino médio ou fundamental que polemize a ditadura Militar de 1964-1985 e seus saldos ainda não concluídos. As canções que foram significadas como elementos de resistência no quadro de polarizações políticas do passado, conservam parte de sua intencionalidade, mas podem ser reelaboradas pela memória. Assim uma parte da biografia deste icônico compositor, é explorada, para produzir reflexões sobre a memória, bem como, o efetivo trabalho a ser desenvolvido por professores de história junto a seus públicos em formação, bem como a exploração de novos aspectos ainda não debatidos na relação entre a memória e os quadros de polarizações políticas presentes na sociedade atualmente.

Palavras-chave: Canção, memória, polarização política, ensino de História

Astract: Faced with the specific demands of the experience of teaching history, this paper discusses a certain memory around the figure of the composer and performer Geraldo Pedrosa de Araújo Vandrê in the context of the Brazilian Military Regime and even more recently. It starts from the diagnosis of the fragile contribution offered in high school or elementary school that polemizes the Military dictatorship of 1964-1985 and its balances not yet concluded. The songs that were meant as elements of resistance within the framework of political polarizations of the past, retain part of their intentionality, but can be re-elaborated by memory. Thus, part of the biography of this iconic composer is explored, to produce reflections on memory, as well as the effective work to be developed by history teachers with their audiences in formation, as well as the exploration of new aspects not yet debated in the relationship between memory and the political polarization frameworks present in society today.

Keywords: Song, memory, political polarization, history teaching

Atuando como formador de professoras(es), experimentei recentemente um pessoal e direto aceno sobre o papel que desempenhamos em sala de aula. Permitam-me discorrer um pouco sobre isso. No ano letivo de 2016 os formandas (os) da turma de história que realizavam a conclusão da

¹ Doutor pela Universidade de Brasília – UnB, é professor titular de História do Brasil Republicano na UNESPAR - Campus União da Vitória. União da Vitória PR/ Brasil



disciplina de Brasil Republicano levantaram questões a respeito da responsabilidade das(os) professoras(es) de história quanto ao ensino de nossa história republicana recente, frente a atual realidade que tem polarizado politicamente setores da população, em que se ouvem vozes de pedido de retorno do quadro de militares ao cargo do poder executivo seja por meio de eleições, seja por meio de uma suposta intervenção que estes agentes poderiam realizar mediante um quadro de corrupção e falta de representatividade política das lideranças.

Quando uma estudante do quarto ano em sala de aula, manifestou-se apontando a ausência de aprofundamento, quando não ausência completa dos assuntos referentes ao período ditatorial ocorrido entre 1964 e 1985 nas escolas principalmente nos níveis do ensino médio, quando o naturalmente já extenso programa de história do Brasil empurra cada vez mais estes temas para o final do ano letivo, sendo que grande parte das (os) professoras(es) ou apresenta de forma rápida e esquemática o assunto, ou simplesmente abre mão de fazê-lo. A aluna discorreu sobre sua própria experiência que refletia esta situação e ponderou o quanto isto relegou a ausência de efetivo aprendizado político sobre nossa memória política recente, permitindo o atual estado de coisas em que pode parecer hoje agradável a ideia de um novo tempo em que o regime democrático possa ser rompido sem maiores discordâncias por boa parte da população.

Na exposição da acadêmica ela entendia como responsabilidade da(o) professora(or) de história o contar destes fatos de rompimentos institucionais, e do dano que isso provoca em uma nação com liberdade política recente e que ao longo do século XX teve regimes discricionários, quase sempre com prejuízo para amplas fatias da sociedade brasileira. A princípio concordo com ela, mas é minha responsabilidade procurar aprofundar mais algumas questões relacionadas com este raciocínio.

No entanto mesmo com as apontadas falhas do sistema formativo o fato é que uma determinada memória do Brasil sob o tempo dos militares pós 1964 ainda não nos abandonou, e oferece temas de reflexão constante, pelo qual devemos sim nos envolver e trabalhar para o reforço do sentido de orientação histórica, e capacidade de “ler” o tempo presente com nossas(os) alunas(os). Baseado nestas assertivas, e problemas concretos de sala de aula para o educador que atua com formação de professoras(res) procuro neste trabalho desenvolver algumas reflexões sobre esta memória, os documentos e fontes disponíveis que a contém, e os atos pedagógicos que fazem com que por meio das várias linguagens permita-se explorá-la.



Como falamos em polarização política, nada melhor que buscar nas polarizações do passado elementos que permitam compreender melhor a natureza da dimensão política com a qual se delineou o período, e quem sabe à luz destas memórias possamos iluminar nosso próprio presente preñado de tensão e reconsiderações sobre o recente passado histórico.

Na vibrante ebulição com a qual nos anos 1960 se re-configurava o campo cultural brasileiro, a canção talvez tenha sido o “produto” (material) artístico que mais tensões tenha acumulado, em seus espaços de produção, circulação e capacidade de atingir variados públicos, polarizando opiniões e se constituindo como um rico campo de sentidos que naquele contexto ia de encontro às aspirações, e medos da sociedade. O tempo dos festivais marcava um aspecto da modernização da cultura de massas, no final da década com a ascensão da televisão realizando a transposição de uma estabelecida “tradição” cancional brasileira para públicos ainda mais alargados do que haviam sido os tempos do rádio na ditadura Estado Novaista de Getúlio Vargas. Ao mesmo tempo em que a televisão realizava esta transposição de canções, havia modernização e polarização política fixada no suporte das canções que eram identificadas como canto “engajado” ou “alienado”.

Marcelo Ridenti, (2010, p. 126) apontou que nos anos 1950 e 1960 artes como o cinema e a canção que ele melhor qualificou de “participante” polemizavam aspectos essenciais como a questão agrária e outras, que materializavam uma determinada “estrutura de sentimento” da brasilidade revolucionária. O autor argumenta que a irrupção temática das classes médias na canção popular após a emergência da Bossa Nova e uma franja politizada deste movimento, revelava uma insatisfação das classes intelectuais angustiadas em um país de oprimidos e miseráveis que não se rebelavam. Theo de Barros, Geraldo Vandré e outros artistas pertencentes a uma classe média intelectualizada cristalizaram elementos imaginários da arte engajada da época: o protesto contra a pobreza e injustiça social, na maior parte das vezes tomando como o protagonista o nordestino do campo, que nestas representações artísticas, só encontraria conforto da religião enquanto toma coragem de enfrentamento do senhor ou patronato, aguardando o amanhã de sua redenção.

Este rol de compositores, no ambiente de divulgação ao vivo dos festivais ganhavam visibilidade e adesões ou rejeições aos seus ideários estético políticos. Nomes como Edu Lobo, Tanguara, Sérgio Ricardo e Geraldo Vandré foram identificados por parte dos públicos e pela imprensa, como pertencentes ao núcleo central dos artistas da chamada canção engajada. Em sua época todos eles sofreram em suas trajetórias, cada um a seu modo, os impactos que tal “rotulação”



implicava. Geraldo Vandré é invariavelmente o mais citado pelas (os) professoras(es) em sala de aula ao abordar o assunto do regime de exceção de 1964 em razão da canção *Para Não dizer que não falei das flores*. Sobre este mesmo tema o compositor Chico Buarque também é muito utilizado como exemplo por professores graças a canção *Cálice*, sendo que este último sempre se preocupou muito com esta identificação de cantor de protesto procurando colocar-se fora desta conceituação ou rotulação a cada entrevista que concedia. As duas canções são sintomáticas e apresentam antinomias evidentes ao regime vigente à época, o que explica esta escolha por parte das(os) educadoras(es) na área de história para ilustrar, e problematizar seu assunto.

Conforme investigado por Carlos Fico (2001), na época aos olhos dos agentes do governo que se alinhava a uma ideia força da segurança nacional, e os elementos da subversão política e moral estes artistas tinham uma atenção especial via-de-regra controladora, quando não claramente persecutória.

Estas canções por si mesmo ajudam a ilustrar a medida com a qual a sociedade e as autoridades eram tocadas, pela produção cancional e as críticas, defesas e polarizações que daí advinham. Mas devemos entender que a letra manifesta registrada no conteúdo deste documento sonoro que é a canção, nos mostra somente uma parte de uma realidade mais ampla e complexa. O contexto da produção e erupção da canção como parte efetiva e simbólica daquela conjuntura, é tão ou mais importante que o próprio conteúdo semântico da canção. As trajetórias dos compositores e suas atuações na vida social naquele tempo, e mesmo depois dele produzem um conjunto de resíduos trabalhados pela memória de maneiras desiguais a cada ouvinte destes materiais cancionais nos dias de hoje.

Para efeitos de delimitação do esforço de compreensão destes postulados, ficaremos restritos ao compositor Geraldo Vandré e algumas de suas canções com maior capacidade de polarizações. Começemos com a canção já citada entendendo-a como um ponto focal sobre o qual a trajetória de Vandré se tensionou irreversivelmente.

Para Não dizer que não falei das flores

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,



Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão
[...refrão...]
Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão
[...refrão...]
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não[...]

De acordo com Marilu dos Santos Cardoso (2013, p.67), após a apresentação desta canção em 1968 no III FIC, houve uma forte reação entre vários escalões das forças armadas, sendo que a época o General Luis França de Oliveira declarou “Essa música é atentatória a soberania do país, um achincalhe as forças armadas e não deveria nem mesmo ter sido inscrita no festival.” Outro General também se expressou na forma de um artigo no jornal do Brasil em seis de outubro de 1968 com título *As flores de Vandrê*, em que dirigia críticas a composição e ao próprio cantor, afirmando “ser necessário reparar a injustiça cometida contra os militares.” Cardoso (2013, p.120) insiste que além das providências cobradas pelo Serviço Nacional de Inteligência – SNI e ao Departamento da Polícia federal de Diversões Públicas - DCDP, envolvendo censura e apreensão de discos, neste caso em particular, haviam também outras esferas do governo vigente em seus órgãos de repressão que eram acionadas a partir daquele momento. A canção ganhou fóruns de ilegalidade e era proibida de ser executada no território nacional. Segundo Franklin Martins, Geraldo Vandrê, já havia conquistado o primeiro lugar em dois festivais anteriormente, o II Festival de Música Popular brasileira (FMPB) da TV Excelsior e II Festival da Música Popular Brasileira da TV Record em 1966 com as canções *Porta estandarte* e *Disparada* respectivamente. Sua fama como elaborador da estética da ‘canção de festival’ e de favoritismo o precedia, assim seria cada vez mais visado. Devemos nos perguntar como se chegou a este ponto extremo de proibição em 1968?

Podemos nos perguntar que elementos textuais se encontram no corpo desta canção que explicam seu caráter polarizador, ou que revelem contradições antinômicas com o momento em que ela ganhou estatuto de documento/monumento da luta contra a Ditadura Militar vigente, e sua



circunstancial proibição por parte das autoridades. Antes de entrar em uma análise centrada na canção, para compreendermos esta inflexão que lastreia a memória, procuremos olhar para a história descrita e suas fontes documentais, para daí começar a entender como o uso de documentos cancionais e outros podem ajudar nas reflexões em sala de aula.

Segundo Dárcio Fragoso, (2010) Geraldo Vandré formou-se em direito e se interessava por movimentos estudantis, era membro do Centro Popular de Cultura- CPC e da União Nacional dos Estudantes - UNE, era um militante dos movimentos que surgiram contra a ditadura. Ainda antes de 1964, diversas propostas foram criadas, no sentido de interferir na realidade política social do Brasil, se aglutinaram em torno do CPC da UNE, que passou a reunir artistas de diversos matizes imbuídos da missão de “mudar o mundo” a partir “de sua arte”.(GARCIA, 2007) Vandré era um destes.

Na juventude representando seu estado natal a Paraíba, no programa de rádio de Cesar de Alencar, Geraldo Vandré dá início a sua carreira de cantor e o primeiro festival no qual o artista participou obtendo o primeiro lugar, foi em 1955 na TV Rio, com a canção *Menina* do compositor Carlos Eduardo Lyra Barbosa, o Carlos Lyra. (NUZZI, 2015, p.43) Após formado como advogado em 1957, dá entrada na Comissão Federal de Abastecimento de preços (COFAP) posterior Superintendência Nacional do desenvolvimento (SUNAB) cargo federal que irá garantir sua subsistência até sua aposentadoria.

Portanto para Geraldo Vandré os festivais, e talvez mesmo sua carreira como cantor eram um assunto complementar aos seus desejos de expressão artística e estética. Sua proximidade aos artistas envolvidos com a Bossa Nova no Rio de Janeiro e as apropriações particulares de Vandré que iam em direção aos temas e sonoridades nordestinas produziram interpretações divergentes em observadores que realizavam um determinado papel de críticos musicais como José Ramos Tinhorão ou Tarik de Souza, mas o maestro Julio Medaglia é quem, em uma obra de referência, analisa e define a experiência sonora modal escolhida por Vandré como “desnudamento expressivo que formula uma forma de ‘lamento’ ”. (MEDAGLIA,1974) O chamado lamento de Vandré modula o registro da memória que se tem dele até hoje. O lamento explica a noção de perda que se quer expressar, seja de amor, seja de valores da brasilidade ou parâmetros populares, e mesmo de perda dos sonhos pela sociedade que não se tem. A canção participante ou engajada como variante da Bossa Nova de então é tipificada na composição de Geraldo Vandré, vejamos seus comentários:



Este, vazado sempre numa linguagem terra-a-terra, sem metáforas ou poetismos, causa impacto exatamente pelo desnudamento expressivo, tanto quando em tom de “lamento”, como na *Canção nordestina* [...], como na agressividade de *A hora e a vez de Augusto Matraga*. Vivendo já há algum tempo no sul do Brasil, Vandrê apanhou também com muita propriedade elementos de linguagem sertaneja, das regiões centro-sul do país, que aplicou em uma moda de viola cujo resultado conferiu a este gênero musical uma força expressiva e um impacto popular que aparentemente ele não comportava. (MEDAGLIA, 1974, p.91)

Como se vê no trecho acima, tal como procurou definir o pioneiro papel de João Gilberto na criação da Bossa Nova, Julio Medaglia procurava dimensionar o papel de Vandrê da construção deste, que ele considerou um ‘gênero’ da canção popular - o canto popular e participante. O impacto identificado pelo maestro no campo cancional, deixaria rastros para a composição da memória histórica.

Em 1964 o compositor gravou um disco intitulado *Geraldo Vandrê*, exatamente no ano em que o presidente João Goulart era destituído do poder, em que as canções *Menino das laranjas e Canção nordestina* representavam indivíduos de pouca idade – crianças - que tem suas vidas em condição de inferioridade social imersas em um lamento triste, que são indicativos do abandono social a que estão relegados os inocentes e indefesos. O núcleo maior de outras canções do mesmo disco como *Ninguém pode mais sofrer, Samba em prelúdio* de Baden Powell e Vinicius de Moraes, *Depois é só chorar, Quem é homem não chora, Tristeza de amar, Só por amor e Você que não vem* articulam elementos como o desamor, a tristeza e o abandono do objeto de desejo e amor que se traduzem em sambas de andamento lento, pontuados por *cool jazz* contraditando boa parte do tônus solar vigente da Bossa Nova, os temas angustiados da fossa e da carência somam-se e articulam-se aos elementos sombrios da realidade social brasileira.

A memória brasileira ou nacional, a respeito de Vandrê e seu caráter de crítica acaba por se conectar com as emoções vividas pelos públicos. Mas a transformação desta variante de cantos que buscam uma expressão essencialmente nacionalista, em perigos políticos e passíveis de interdições e vigilância policial somente se explicam plenamente a medida em que acompanhamos trajetória de Vandrê e a atribuição de sua potencial capacidade para “subversão” social, para usar um termo corrente a época pelos agentes do Estado.

Retornando a canção ícone de Geraldo Vandrê podemos apontar que na época em que os festivais mobilizavam os públicos pela televisão, a mídia se manifestava por meio da revista *Veja* que acaba invertendo um pouco os sinais. Nesse veículo de imprensa em matéria na qual apontava as contradições da canção de protesto brasileira, a revista se utilizando de opiniões de Luis Carlos



Maciel, interpretava a canção *Para não dizer que não falei das flores* conhecida como “Caminhando” de Geraldo Vandré como uma catarse necessária que evitaria a irrupção da violência contra o regime. O tom da matéria trata a canção participante ou de protesto como uma questão de mercado.

“Caminhando” de Vandré, foi toda montada sobre dois acordes, calmos e repetidos, e arrancou aplausos de um estádio inteiro. [...] “O ódio reprimido envenena o organismo. Acumula, acaba explodindo em violência cega. A catarse artística efetua uma descarga destas emoções desmobilizando-as” Isso quer dizer, que a obra de arte sendo bela e agradando, distrai. Por isso, as 30 mil pessoas que aplaudiram as críticas de Vandré estavam descarregando sua insatisfação: “A experiência de catarse serve as classes dominantes. Ela corrige pela gratificação emocional, o impulso pela rebelião e ameniza os conflitos instintivos com o sistema.” (ELES dizem não... Veja. 1968, p.67)

Como se vê o discurso da imprensa era prenhe de polarizações e significações sobre o sentido da canção. Somente em 1979 a gravação em disco da canção de Vandré saiu a público em álbum da gravadora RGE com a nota: “Ao apresentar este álbum a RGE/ Fermata prazeirosamente inclui a música *Para não dizer que não falei das flores* (Caminhando) gravado ao vivo, durante o 3º Festival Internacional da Canção, cuja proibição, impediu seu lançamento desde o ano de 1968.” A apresentação do disco teve texto escrito por Franco Paulino que apontava para o franco apelo anticomercial do produto cancional do artista.

A esta altura do campeonato começou a ficar clara a necessidade de símbolos de comunicação mais coletivos e mais identificados com a nossa realidade. E Vandré trabalhava na frente muitas vezes (digo quase sempre) contra a expectativa dos donos de nosso mecanismo de divulgação musical. Mas nem por isso deixou de fazer suas canções. (VANDRÉ, 1979)

Ao que se viu a canção participante em questão, apesar de haverem outras da produção do compositor que não possuem este caráter, mobiliza grande parte do interesse sobre a trajetória de Geraldo Vandré e seu auto-exílio a partir da promulgação do AI-5, e mesmo o ainda atual afastamento da vida artística pública.

Vandré após breve período de perseguição policial, recorre a auxílio e ocultamento ofertado por Aracy de Carvalho Guimarães Rosa, e se exila no Chile. Lá acabou se aproximando dos cancionistas da Nova Canção Chilena, sendo que há uma semelhança formal entre seus temas e aos artistas pertencentes aquele movimento.

Com a instalação de uma nova ditadura no Chile Vandré se desloca para a Europa, realizando por lá um périplo de viagens, sendo que seu movimento foi acompanhado pelos setores policiais da repressão brasileira. Como se sabe a principal decorrência da promulgação do AI-5 no caso de Vandré é que este foi demitido de seu cargo de inspetor de indústria e comércio da Comissão Federal de



Abastecimento e Preços - COFAP, e suas canções além de proibidas, acarretam a apreensão de discos, muito em decorrência exatamente da canção para *Não Dizer que não falei das flores*. Apesar disto no exílio Vandrê continua atuando politicamente e artisticamente, tendo gravado o disco *Das terras de Benvirá* até voltar ao Brasil em 1973. (MESQUITA, 2015)

No quadro da polarização de época a própria repressão brasileira, segundo alguns documentos ², qualificou a participação política de Geraldo Vandrê como partidária e vinculada a Vanguarda Revolucionária Popular - VRP à época, mas as investigações recentes e teses que exploram exatamente o conteúdo entre nossa canção participante ou engajada e as lutas políticas apontam para outros sentidos.

Visto na teoria Geraldo Vandrê teria muito para ser intelectual orgânico, mas não creio que seja o caso. A busca por uma carreira de sucesso, por atingir distinção dentro do campo da música popular brasileira, parece-me ser tão importante quanto a luta política, da qual efetivamente ele não se priva, ao contrário de muitos de seus contemporâneos. (MESQUITA, 2015,p.167)

Ainda segundo Mesquita, a canção *Para não dizer que não falei das flores* se relaciona intimamente com o projeto autoral que orienta sua carreira, e possuía uma determinada condição quanto ao alcance de sua capacidade de ação política por meio da canção.

Caminhando é a síntese deste projeto, mas também aponta os limites de convivência entre arte e política dentro de uma estrutura de mercado fonográfico. Se na versão ao vivo, é uma marcha solene que incita a luta, na versão em estúdio mais próxima de uma guarânia sutilmente acompanhada de violões e violas, reencontra o lirismo que sempre pautou seu autor. (MESQUITA, 2015,p.168)

Assim em torno da canção ícone, e hino da resistência brasileira a ditadura vai se estabelecendo como o núcleo de discussão da “história possível”, e da “memória tangível” em torno de Geraldo Vandrê. Em todo caso a polarização a esquerda/direita ou mesmo um esvaziamento do sentido político que a canção deteve à época, determinou as visões que temos atualmente sobre os fatos decorridos e do homem que é Geraldo Pedrosa de Araújo Vandrê e suas mais recentes opiniões e orientações.

Recentemente em 2015 duas obras retrataram a trajetória de Geraldo Vandrê. Jorge Fernando dos Santos e Vitor Nuzzi, ambos jornalistas mostram em abordagens que diferem sutilmente como o homem que dá vida ao personagem dos palcos passa pelos tempos sombrios entre 1968 e 1973,

² Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Setor de Polícias Políticas. Prontuário nº 9685.



quando volta de seu exílio e depois como reelabora sua relação com a sociedade civil, Estado e Forças Armadas.

No livro *O homem que disse não*, Santos aponta para o indivíduo Geraldo Vandré que sub-repitiamente tem coragem de negar as visões dominantes, sobre o mundo político, seja a direita seja a esquerda. Negar mesmo o papel do artista no contexto do canto participante ou engajado, negar a funcionalidade comercial da canção na indústria do entretenimento e Santos indica ainda, um sujeito que arca com suas escolhas e das negativas que faz. Santos elege dentro de uma amostragem de fatos anteriores um detalhe, que exemplifica isto:

Ainda em setembro de 2010, artistas de João Pessoa realizam o evento Caminhando com Vandré. São três dias de shows, palestras e exposições celebrando o seu aniversário. Mais uma vez coerente como o personagem de sua *Disparada*, que aprendeu a dizer não, o compositor declina da homenagem. (SANTOS, 2015, p.236)

Por sua vez, Nuzzi entende Vandré um pouco indistinto do mito construído em torno de sua imagem e que permanece um tanto como vítima de um determinado modelo de sociedade no sentido que o próprio Vandré denuncia. No capítulo *Várias voltas, nenhum retorno*, o autor aponta para a inconclusão de uma ideia de retorno de Vandré aos palcos reforçando a interpretação de Vandré sobre a impossibilidade de volta ao cenário artístico.

Sobre uma das possibilidades de retorno da carreira e obra de Vandré e das homenagens recebidas Nuzzi destaca um espetáculo organizado por Flávio Rangel no Teatro da Universidade Católica de São Paulo em 1978. Apesar das dificuldades com a censura o espetáculo que teve Oswaldo Montenegro, Fagner, Dominguinhas e Manduka entre outros, cantando obras autorais e finalizando com a homenagem a Vandré. Amparando o mito “Vandré” a fala de Flavio Rangel é selecionada de artigo do jornal a Folha de São Paulo. Diz Rangel:

Mas nunca ouvi nada parecido quando recentemente, Sérgio Ricardo, no show *Faz escuro mas eu canto*, que fez com que Thiago de Mello, dedicou o espetáculo a Vandré, presente na platéia. O auditório do Tuca, superlotado, levantou-se em peso, aplaudiu e gritou o nome de Geraldo por mais de cinco minutos.[...]Por que todos sabem que Geraldo não cometeu crime algum, sofreu uma injustiça. Ele tem sido convidado para voltar e se apresentar ao público, mas recusa. No dia em que aceitar, sugiro ao empresário que escolha um teatro bem grande. Ele fará um sucesso espetacular. (...) Mas no dia em que Geraldo pisar num palco novamente, estarei na primeira fila e lhe darei flores.(NUZZI, 2015, p. 306)

Há ainda o livro *Não me chamem Vandré*, também de 2015 de autoria de Gilvan de Brito que reelaborando a personalidade de Vandré justamente a partir da relação que este mantém com as forças armadas coleta documentos novos sobre solicitação do cidadão Geraldo Pedrosa às forças armadas



na pessoa do General Moacyr Barcellos Potyguara, chefe do estado maior. No documento coletado por Gilvan, aparece um Vandrê requerendo posicionamento sobre o uso que a canção *Para não dizer que não falei das flores* teve por determinados grupos e não sobre o sentido que ele o autor pretendeu dar, procurando assim uma forma de aproximação com o Exército e um documento “oficial” que o libere da interpretação de antagonista desta fração da sociedade. O que se vê nestes idos de 2015 a 2017 é uma nova “onda” de interesse em Vandrê ou melhor dizendo um reinvestimento da memória.

Já em 2010 em um clube da aeronáutica do Rio de Janeiro Geraldo Vandrê concorda em conceder a produtora Mariana Filgueiras uma entrevista que foi efetivada pelo jornalista Geneton de Moraes Neto e seria vinculada em um domingo no programa televisivo Fantástico. Nesta entrevista em que recusava o rótulo de antimilitarista e ironicamente se definiu como advogado num tempo sem lei, o que a rigor atestava sua inutilidade. Sobre a canção caminhando apontou que não havia arrependimentos, mas procurou se colocar de fora do rótulo que enquadrava sua música no campo de significação no canto de protesto ou engajado.

De todo modo o que aflora é a questão da memória, da canção e seu autor, seus públicos e audições e claro regravações posteriores que aguçam todo o sentimento de uma época. O que memorialistas e jornalistas fazem hoje ao recuperar Vandrê se relaciona ao fato de o próprio artista ainda estar vivo, e necessidade de uma explicação para o fato de sua aproximação das forças armadas³ seja pela via formal de busca por reparação da perseguição sofrida, seja pela via construção de uma imagem que se manifesta da composição de uma canção como Fabiana.

Fabiana

Desde os tempos distantes de criança
Numa força sem par do pensamento,
Tem sentido infinito e resultante
Do que sempre será meu sentimento;
Todo teu, todo amor e encantamento,
Vertente, resplendor e firmamento.
Vive em tuas asas, todo o meu viver;
Meu sonhar marinho, todo amanhecer.
Como a flor do melhor entendimento,

³ Além da canção em 2010 ao completar 75 anos o artista concede entrevista na qual procura explicar como se deu o contexto de seu retorno em 1973, no qual houve uma solicitação de retratação pelo Estado. Este retorno no qual a própria Rede Globo de televisão estava implicada como fator de registro e divulgação. O artista preocupado em mostrar a canção *Fabiana*, nesta tensa entrevista o que fica patente é que Vandrê quer demonstrar uma faceta diferente daquela que a ampla memória coletiva significou sobre sua canção e personagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k4sLANIH7Nk>



A certeza que nunca me faltou,
Na firmeza do teu querer bastante[...]

A pergunta se instala. Por que Vandré compõe uma canção entendida por muitos como adesista aos valores das forças armadas? É a memória que depõe a favor e contra Geraldo Vandré, polarizando novamente passado e presente.

O que teria acontecido a Geraldo Vandré e seu projeto autoral? Um ano antes desta entrevista em 2009 o artista Zeca Baleiro (2008) havia lançado o disco duplo *O coração do homem bomba* que em seu volume 1, trazia como faixa final a canção intitulada Geraldo Vandré. Como que solicitando o direito a uma memória interdita.

Geraldo Vandré

Geraldo Vandré
Diga aí como é que é
Vamos tomar um café
Os jornalistas querem saber
O que houve com você
Os urubus querem carniça
O padre quer rezar a missa
E os jornais e os jornais o que vender
Geraldo Vandré
Mais sorte teve Tom Zé
Walter Franco e Macalé
Puderam sobreviver[...]

Em que medida a canção advinda do campo da música popular brasileira teve efeito sobre Vandré para que ele concedesse a entrevista jamais saberemos, mas sabemos que em torno de Vandré paira uma conversa polarizada sobre, engajamento político e o estatuto comercial cancional. As(os) historiadoras(es), mas mais especificamente as(os) professoras(es) de história em sala de aula tendem a enfatizar o engajamento político e sua reação, mas como se pode ver há mais relacionado a este tema.

No entanto as pessoas comuns e que dispõe de menos informações sobre o conjunto da obra perseguida de Vandré, ou sobre o destino de sua carreira artística se comunicam com o artista pela via das imagens românticas e tristes e de sua força poética.

Por fim os *posts* que acompanham atualmente o material disponibilizado na internet a exemplo da canção *Tristeza de amar* que tem os versos “Vê/ Tua tristeza não é de amar/Vem que a beleza pode



da Ditadura Militar de 1964, seu Golpe de Estado e seu caráter autoritário. Repertórios autoritários presentes que se imiscuem em nossos dias por outros caminhos em uma memória positiva da repressão.

Problematizar e comparar passado e presente pode ser interessante e rico em apresentar uma leitura de mundo no tempo presente. Devemos nos perguntar o que significa ainda hoje o silêncio permanente de Vandré? Será que o sentido anticomercial que as obras poderiam ter a época, e a denúncia de comercialismo por parte de Vandré não se situa exatamente como uma nova forma de resistência em um mundo ainda pouco compreendido por ele, e talvez por todos nós? E sua recusa em se apresentar no país e sua “não mensagem” hoje funciona como denúncia, conformismo ou alerta? O que significa hoje a onda ou o interesse de outros sujeitos sociais em Geraldo Vandré? Estamos as voltas com um medo de um autoritarismo sentido mas não materializado? Que vida e carreira foram estas interrompidas pela eclosão de um regime discricionário? São hipóteses e problemas para professoras(es) e alunas(os). Nas comparações com nosso atual quadro de polarizações e lutas anti-democráticas por parte de frações da sociedade pode ser muito profícuo.

Considerações finais

A despeito das pesquisas hoje mostrarem um Vandré menos politizado do que ele era nos anos 1960, dos memorialistas tecerem loas ao mito do artista incompreendido à esquerda e a direita, e mesmo das declarações do próprio Vandré desqualificando aspectos de seu passado e negando filiações partidárias e tendências, o efeito de memória que aquela canção em particular “*Caminhando*” deixou não pode se apagado.

O que não podemos deixar de apontar, que independente do efetivo envolvimento político em que o compositor se deixou enredar durante a década de seu exílio até 1973 e mesmo depois disto, é que bastou para ditadura e aos ocupantes militares do poder uns poucos versos em que a imagem do exército e seus soldados fosse qualificada, - o que não constitui-se crime - para que proibissem, recolhessem obras, e perseguissem Vandré como se envolvido fosse com militâncias. Diga-se de passagem, o que também não deveria se constituir em crime. Não fossem as estranhas, por vezes astutas e mesmo acomodadoras estratégias de Geraldo Pedrosa Vandré para se auto-exilar, esquivar, aproximar-se das forças armadas e até “posar de louco” como um de seus biógrafos apontou



provavelmente ele hoje seria mais um dos desaparecidos dentre os mortos que aquele regime fez em nome da “higienização política” e perseguição de potenciais inimigos.

Naquele contexto não importou a verdade política dos fatos que envolviam Vandrê, bastava que ele aparentasse semelhança com a esquerda combatida naquela conjuntura, isso bastaria para ao invés de sua simples exoneração o Estado tivesse dado cabo de mais um poeta considerado “subversivo”. É isso que não podemos deixar de se lembrar. Espero que de maneira modesta e indireta aqui tenham ficado também dicas para mais colegas educadoras (es) e professoras(es) que desejem encontrar caminhos e documentos para a discussão deste personagem, tempo, contextos e problemas.

Falar de canção em sala de aula não se resume ao ato de somente apresentar as canções e falar delas é também e antes de tudo, por meio delas falar dos sujeitos sociais que lhes produziram e deram vida em períodos pretéritos que demonstram as(os) alunas(os) aos quais estamos expostos como ocorreram determinadas relações de poder e de cultura entre os homens do passado. Somente desta forma estaremos dando forma e sentido a história como “ciência dos homens no tempo” conforme nos lembra Marc Bloch, mas não só isso, estaremos efetivamente oferecendo sentido de orientação temporal, conforme nos propõe Jörn Rüsen. História vivida com os sujeitos que resistentemente ainda estão entre nós. Só assim estaremos sanando a lacuna cognitiva e social observada pela aluna que se formava como professora de história em sala de aula, e assumindo integralmente nossas responsabilidades como pesquisadoras(es)/professoras(es). Investigar também a memória, e fazer a história para que a conheçam lá onde precisam dela.

Referências bibliográficas

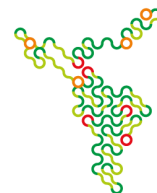
BRITO, Gilvan. **Não me chamem Vandrê**. João Pessoa/ PB: Patmos, 2015

CARDOSO, Marilu Santos. **Para não esquecer Vandrê – Música, política, repressão e resistência. (1964-1978)** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUC, 2013

ELES dizem não, mas todo mundo aplaude. **Veja- Música popular o protesto de hoje e de ontem**. nº 12. 27/11/1968, p.67

FICO, Carlos. **Como eles agiam. Os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Record, 2001

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60 – 2004 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47>



FRAGOSO, Dárcio . **Músicas brasileiras de todos os tempos** . Disponível em : Acesso : 13 maio 2010

GALVÃO, Walnice Nogueira. “MMPB: uma análise ideológica”. In: **Saco de gatos**. São Paulo: Duas cidades, 1976

GARCIA, Miliandre. **Do teatro militante a música engajada: a experiência do CPC da UNE(1958-1964)** São Paulo: fundação Perseu Abramo, 2007

MEDAGLIA, Julio. Balanço da Bossa Nova. In : CAMPOS, Augusto de. **O balanço da Bossa e outras Bossas**. São Paulo: perspectiva, 1974

MESQUITA, Regina Marcia Bordallo de. **Da Bossa a Barricada? Engajamento político e mercado na carreira de Geraldo Vandré. (1961-1968)** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015[Tese de doutorado]

NUZZI, Vitor. **Geraldo Vandré uma canção interrompida**. São Paulo: Kuarup, 2015

OLIVEIRA, Francisca de Assis. **Um estudo sobre a historiografia da música popular brasileira: 1961-2000**. Recife: Universidade Federal do Pernambuco-UFPE, 2003[Mestrado em História]

RIDENTI, Marcelo. A questão da terra no cinema e na canção: dualismo e brasilidade revolucionária. In: **Brasilidade revolucionária**. São Paulo: editora UNESP, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001

SANTOS, Jorge Fernando dos. **Vandré: o homem que disse não**. São Paulo: Geração editorial, 2015

Fontes discográficas

BALEIRO, Zeca. **O coração do homem Bomba**. Vol.1. Gravadora MZA, 2008

VANDRÉ, Geraldo. **As terras de Benvirá**. Phonogram, 1973 6349 094

VANDRÉ, Geraldo. **Geraldo Vandré**. Audio fidelity, 1964 AFLP 1008

VANDRÉ, Geraldo. **Hora de lutar**. Continental, 1965 PPL 12.202

VANDRÉ, Geraldo. Réquiem para Matraga. In: **5 Anos de canção**. Som maior, 1966 303.2001



O CENTRO DE MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO DA UNESCO/CEDOC COMO ESPAÇO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Liziane Acordi Rocha¹
Ariel Alves Medeiros²
Michele Gonçalves Cardoso³

Resumo: O trabalho em questão trata-se de um projeto produzido no ano de 2018, a partir da disciplina de Estágio IV, do curso de licenciatura em História. A atividade tinha como objetivo a produção de um projeto de ação educativa e sua realização em espaços não formais de educação. Deste modo, nossa observação e atuação ocorreram no Centro de Memória e Documentação da UNESCO – CEDOC, onde selecionamos documentos do próprio acervo. Após a seleção elaboramos uma ação educativa que tinha como tema central o rio Criciúma. Hoje o rio encontra-se “escondido” e/ ou invisibilizado pelo núcleo urbano da cidade, que cresceu em seu entorno, a custo de alguns fatores, como a degradação ambiental e humana. Trazer essa temática permite outro olhar, nesse caso, do rio para a cidade. O Centro de Educação Profissional Abílio Paulo, foi a escola que participou da atividade educativa com alunos/as do 2º ano do curso técnico em Alimentos. A ação foi dividida em dois momentos, no primeiro fizemos uso de uma linha temporal para compreender as transformações do território, nesse caso da cidade de Criciúma e no segundo momento uma atividade prática de reconhecimento do rio Criciúma.

Palavras-chave: Espaço não formal. Ensino de História. Educação.

THE UNESCO/CEDOC MEMORY AND DOCUMENTATION CENTER AS A NON-FORMAL SPACE FOR HISTORY TEACHING.

Astract: The work in question is a project produced in the year 2018, from the discipline of Internship IV, of the Licentiate Degree in History. The activity aimed to produce an educational action project and its realization in non-formal educational spaces. Thus, our observation and performance took place at the Memory and Documentation Center of UNESCO – CEDOC, where we selected documents from the collection itself. After the selection, we developed an educational action whose central theme was the Criciúma River. Today, the river is “hidden” and/or made invisible by the urban core of the city, which grew around it, at the cost of certain factors, such as environmental and human degradation. Bringing this theme allows another look, in this case, from the river to the city. The Abílio Paulo Professional Education Center, was the school that participated in the educational activity, we received students from the 2nd year of the technical course in Food. The action was divided into two moments, in the first, we used a timeline to understand the transformations in the territory, in this case the city of Criciúma and in the second, a practical activity to recognize the Criciúma River.

Keywords: Non-formal space. History teaching. Education.

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Brasil.

² Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Brasil.

³ Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Brasil.



O processo de formação acadêmica na área de História, vinculada a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, vem possibilitando para novos/as educadores/as um ensino de qualidade, que contribuirá para a atuação de modo crítico, coletivo e que preze pela inclusão das mais diferentes formas de agir e pensar. Nesse sentido, entre as disciplinas do curso de Licenciatura em História da UNESC, está o Estágio Obrigatório realizado em espaços não formais de educação (Estágio IV). Para o ensino de História, multiplicam-se espaços não formais que, muitas vezes, são mobilizados para atividades educativas. Exemplos desses espaços são os museus, centros de memória e arquivos, que além das mediações, tendo como público-alvo as escolas, também se dedicam a criar setores voltados a promoção de ações educativas. Esses/as educadores/as, de diversas áreas de atuação, incentivam o público participante dessas atividades a promoverem suas reflexões a partir de seus acervos. O objetivo não é o repasse simples de informações, mas sim, um diálogo entre o acervo (incluindo seu processo formativo), e suas múltiplas possibilidades de pesquisa. Mesmo os espaços não formais podem se subdividir em duas categorias: as instituições e aquelas que não são instituições.

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços. (JACOBUCCI, 2008, p. 56-57).

O espaço não formal pode ser compreendido como local “fora” da escola, mas que podem ser aliados no processo de aprendizagem e na formação dos indivíduos. Assim, durante o primeiro semestre de 2018, tivemos a disciplina de Estágio IV (Estágio Obrigatório em espaços não formais), ministrada pelos/as professores/as Michele Gonçalves Cardoso e Ismael Gonçalves Alves. Nos primeiros encontros tivemos discussões referentes a atuação de profissionais da área de História em outros locais que não sejam somente a sala de aula, como os espaços não formais de educação. Além da parte teórica, entre leituras e debates, um dos pré-requisitos da disciplina, visava-se ao planejamento, observação, pesquisa e a aplicação de uma ação educativa que conciliasse um espaço não formal e a participação de educandos/as na execução da atividade. Nesse processo de mediação entre a nossa aprendizagem como alunas do curso e a articulação de projetos com ensino formal, optamos em realizar nossa atuação no Centro de Memória e Documentação da UNESC/CEDOC.



O CEDOC é um dos laboratórios da UNESCO dedicado aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvendo atividades tanto para o público acadêmico quanto a comunidade em geral. O Centro é um espaço destinado a salvaguardar as memórias por meio da conservação, restauro e disseminação da informação por intermédio dos seus fundos e coleções, bem como, da gestão documental. As informações contidas nos mais diferentes suportes apenas têm valor quando somos capazes de produzir conhecimento, assim, para os/as historiadores/as a importância de preservar as fontes de pesquisa é essencial para o desempenho de suas atribuições enquanto pesquisador/a e/ou professor/a. Para tal, a consolidação de espaços não formais como arquivos, bibliotecas, museus e centros de memórias, auxiliam nos processos de preservação das memórias da sociedade, sendo ainda, espaços de ações educativas que podem e devem ser lugares “vivos” e dinâmicos.

A produção do conhecimento fora dos muros da escola amplia os múltiplos saberes e locais possíveis para sua mediação. O/a educador/a atua como mediador/a desse conhecimento, entendendo o processo como via dupla: ensinando e aprendendo, essa metodologia engloba a essência da educação “[...] o educador já não é o apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1987, p. 39). Nesse sentido, compreendemos que o processo educativo pode ser desenvolvido na articulação entre a educação formal e não formal, cooperando para a ampliação do conhecimento.

Elaboração e desenvolvimento da ação educativa: construindo um olhar sobre o rio.

Os documentos selecionados para proposta da ação educativa em grande parte são fontes do próprio acervo do CEDOC/UNESCO e outros foram levantados durante a pesquisa. O primeiro e principal documento foi o mandado de segurança de 1975, que faz parte da coleção doado pelo Fórum de Criciúma no ano de 2000 para o CEDOC/UNESCO. No referido processo alguns proprietários entraram com uma medida contra a Prefeitura Municipal e o Secretário de Finanças do Município de Criciúma. Entre os motivos do pedido estava o questionamento de valores requeridos por parte da prefeitura aos proprietários no movimento de canalização e de retificação do rio Criciúma. Alguns proprietários tinham suas casas próximas as margens e/ou sobre o rio, bem como outros que tiveram seus nomes anexados na lista de custeio que não tinha casas próximas. No documento alguns recortes de jornais, de fotografias e de mapas estão anexados.



O segundo material levantado, também acervo do CEDOC, foi uma exposição feita pelo centro no ano de 2010, tendo como base o documento mencionado acima. Esse material gerou novos olhares e novas interpretações sobre a temática do rio Criciúma. O mesmo material foi apresentado em uma exposição ocorrida em maio de 2010 durante a “8ª SEMANA NACIONAL DE MUSEUS”, com o tema “AS MARGENS: A CIDADE E O RIO”, que circulou por outros espaços, como por exemplo, na escola Sebastião Toledo dos Santos, em novembro de 2010. Entre os materiais utilizados na exposição estão recortes de jornais de enchentes dos anos de 1974 e 2010, charges e reportagens; fotografias da cidade de Araranguá e Tubarão (ambos possuem o um rio que corta a cidade), mapas e algumas fotografias retiradas do mandado de segurança fazendo um comparativo de antes e depois.

Selecionamos essas fontes sem ignorar que por “trás” de cada uma há representações e interpretações que são definidas por aqueles/as que fazem as leituras. De acordo com Jenkins (2007), essas construções sobre os documentos são resultadas da própria leitura e/ou releitura, o/a historiador/a que interpreta e reinterpreta as fontes, e que são ilimitadas. Com isso fizemos a nossa leitura discursiva sobre os documentos e readaptamos aos nossos objetivos. Para a ação educativa buscamos analisar a paisagem em torno do espaço configurado como Criciúma/SC e tendo o rio Criciúma como núcleo central. Permitindo que os/as educandos/as compreendessem que no processo de construção da cidade o rio sofreu ressignificações no seu significado e na representação da paisagem.

É no final do século XIX e início do século XX que a conjuntura nacional se voltava para a criação de colônias de povoamento e a história da criação da cidade de Criciúma/SC se insere nesse mecanismo. Para a ocupação dos espaços os rios serviram de demarcadores de fronteiras “as águas [...] são abundantes. Não há lote colonial que não seja atravessado por um rio, um córrego, um regato” (DALL’ALBA, 1983, p. 151). Deste modo, Criciúma não fugiu à regra, sua ocupação com a chegada de imigrantes italianos que foram destacados de Urussanga para ocuparem lotes demarcados pela Comissão de Colonização (ADAMI, 2015) que se deu de acordo com Belolli (2011, p. 335) “quando arriaram as bagagens junto a um velho barracão erguido e abandonado por algum sertanista à margem do riacho Criciúma, estava fundado o então núcleo colonial “São José de Cresciúma”. Era o dia 6 de janeiro de 1880.”



É possível perceber que o espaço era ocupado anterior a chegada dos imigrantes italianos bem como a relevância de manter-se próximo ao rio para subsistência. A trajetória do rio Criciúma se interlaça com a própria história da cidade, mesmo anterior a própria formação, [...] os sujeitos sociais consideravam o rio Criciúma como um elemento de referência da paisagem, que participava ativamente do cotidiano individual e coletivo da sociedade.” (ADAMI, 2015, p. 47). Com a intensificação das atividades carboníferas já no século XX e com o advento da Segunda Guerra Mundial a cidade passou por um grande “salto” no seu desenvolvimento econômico e social com as atividades carboníferas, nesse interim o rio passou a coadjuvante, e novos rumos foram sendo construídos e [...] a ideologia do progresso induziu a população a acreditar que o “carvão mineral” era o nosso “ouro negro” e que a poluição dos rios era o custo necessário desse progresso” (CAROLA, DASSI, 2014, p. 25). Criciúma se desenvolvia sendo que “a maior parte dessa produção concentrava-se em Criciúma, o que gerava um impacto populacional e econômica muito grande sobre a pequena cidade[...].” (NASCIMENTO, 2012, p. 19-21).

Novas construções foram sendo erguidas as margens do rio e/ou sobre o rio, como foi possível observar no mandado de segurança salvaguardado pelo CEDOC/UNESCO, por meio os documentos do processo pudemos compreender a dinâmica na cidade e na paisagem que conforme Meneses, “[...] considerando homem e paisagem como indissociáveis, podemos afirmar que a paisagem tem história, que ela pode ser objeto de conhecimento histórico e que essa história pode ser narrada.” (2002, p. 36).

Desde modo, foi possível analisar o caráter histórico do rio Criciúma, por meio da paisagem e das modificações e transformações da urbe, compreendendo o percurso de construção da cidade que (in)visibilizou o rio para que ela se desenvolvesse. Observando esses percursos históricos do rio e da formação da cidade, foi possível construir um projeto que convergissem em uma ação educativa. Para essa ação educativa, tivemos por objetivos, compreender por meio de relatos e imagens a dinâmica da cidade em torno do rio, anterior e após as atividades carboníferas; identificar por meio das imagens o impacto ambiental que as atividades carboníferas acarretaram ao rio Criciúma e identificar por meio de mapas os locais por onde o Rio Criciúma circula e sua relação com a cidade no tempo presente. Com esses objetivos e delimitando nosso espaço, enfocando principalmente, o centro urbano da cidade foi possível fazer a nossa releitura e narrativa sobre as fontes.

Além do acervo do CEDOC/UNESCO, outros materiais foram reunidos durante a pesquisa para que se concretizasse a ação educativa, sempre procurando problematizar as fontes e que as mesmas



construísssem uma narrativa que fosse de fácil compreensão e que pudessem atingir nossos objetivos. Ainda no processo de levantamento de material para montagem da ação educativa, foi selecionado o livro escrito pela Prof. Dra. Rose Maria Adami, *Rio Criciúma: o rio que a cidade escondeu: significados e representações na paisagem*. A própria autora nos cedeu algumas imagens e entrevistas que estão em seu livro para serem utilizadas no planejamento e durante a mediação da ação educativa. Um mapa sonoro cedido pela professora do Curso de Artes Visuais da UNESCO, Daniele Zacarão, também serviu de fonte e recurso, esse material foi produzido em 2015 para uma intervenção no centro da cidade que teve por título *Rio Criciúma: instruções para escuta*.

A ação educativa na prática e sua construção para um ensino História.

Participaram da atividade os/as alunos/as do Centro de Educação Profissional “Abílio Paulo” (CEDUP), da cidade de Criciúma/SC. A escola fica ao lado da Universidade o que facilitou o deslocamento dos/as educandos/as até o setor. Conversamos com o assessor administrativo (CEDUP), que nos apresentou a professora de História, Cristine Santiago Crispim, e que prontamente aceitou a proposta e disponibilizando suas turmas do 2º ano. Durante a ação educativa apresentamos brevemente o CEDOC/UNESCO, os seus laboratórios, o memorial UNESCO, e explicamos nossos objetivos com a ação educativa e, que, na prática tantos eles/as como nós estávamos ensinando e aprendendo. Buscamos também incentivar a presença dos/as educandos/as em outros locais além da instituição de educação formal e que esses espaços também geram conhecimento. Esse primeiro acolhimento possibilitou um vínculo entre nós e eles/as, o processo de adaptação (mesmo que breve), é essencial para o andamento da ação educativa.

A atividade foi dividida em dois momentos, para o primeiro, montamos um slide a partir das fontes pesquisadas e selecionadas com: imagens e relatos cedidos pela Prof. Dra. Rose Maria Adami; imagens do próprio acervo do CEDOC/UNESCO do período colonial de Criciúma, passando pelo período de intensificação das atividades carboníferas na região (década de 1940 a 1980); imagens de enchentes que foram retratadas nos jornais da cidade em forma de notícias e charges. Buscamos mostrar a construção do espaço e das transformações da paisagem em torno do rio e como as atividades carboníferas e os discursos de progresso vão auxiliando na sua in(visibilidade), para isso construímos uma linha do tempo do próprio rio.



O uso das “linhas do tempo” ou “frisas cronológicas” tem sido um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história. O uso das linhas do tempo merece também cuidados quando se pretende que os alunos dominem efetivamente a noção de tempo histórico. (BITTENCOUR, 2008. p. 212).

Outro recurso utilizado foi o mapa sonoro da passagem do rio pela rua Anita Garibaldi, centro da Criciúma, o que possibilitou “ouvir” o rio e os ruídos que fazem parte do próprio contexto em que este está inserido. Por meio das imagens e sons foi possível visualizar as transformações na paisagem da cidade ao longo do tempo e com isso perceber a existência do rio e como ele vai sendo “apagado” da cidade em meio a prédios e asfalto.

O rio Criciúma diferentemente de outros rios da região tinha por característica ser de pequeno porte com vários afluentes ao longo do seu percurso. Em 1931 o então prefeito municipal Cincinato Napolini começou a canalizar as águas das nascentes do rio no morro Cechinel, e trazendo para Praça Nereu Ramos, centro da cidade para que os comerciantes pudessem manter alguns estabelecimentos abertos (serrarias, tafonas, olarias e outros). (ADAMI, 2015). Pelas imagens foi possível não só problematizar os usos hídricos, mas a ligação entre a cidade e o rio. E que o processo de canalização ainda é visível na paisagem da cidade. Entre os anos de 1960 e 1970 o processo de canalização adquiriu outros objetivos. Com o rio já tomado pelo lixo e principalmente por rejeitos do carvão, a canalização teve por objetivo esconder e/ou “domá-lo” com concreto. Entre as imagens utilizadas estão a construção em 1979 do canal auxiliar nas Ruas Getúlio Vargas, Marcos Rovaris (Imagem 1) e Rua Araranguá, dando novos contornos ao rio.

Imagem 1 – Construção de canais auxiliares para conter as cheias do rio na rua Marcos Rovaris em 1979.

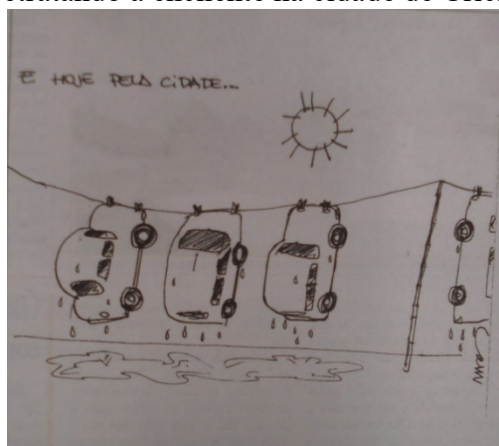


Fonte: Rose Maria Adami, 2015.

Também apresentamos imagens de algumas enchentes de 1974 e de 2010, ocorridas no centro da cidade, local onde o rio faz o seu trajeto, essas enchentes representam a falta e a falha de uma atitude inversa sobre rio. Nos recortes de jornais, também de 1974 e 2010, foi visível apresentar aos educandos/as o discurso negativo sobre o rio, a mídia cobrava dos poderes públicos uma atitude sobre o rio e que acabasse com as enchentes na cidade.

Em janeiro de 2010 com os veículos de comunicação mais difusos, jornais como A Tribuna, Diário de Criciúma, Jornal da Manhã, trouxeram em suas páginas reportagens sobre a enchente, entre imagens e textos escritos, as charges também discursavam sobre o rio (Imagem 2). As narrativas midiáticas são fontes de análises, carregadas de símbolos, auxiliam na construção da cultura e na formação de identidades, que são expressões de um determinado tempo e podem expressar o cotidiano.

Imagem 2 – Charge retratando a enchente na cidade de Criciúma em 2010.



Fonte: A Tribuna, 2010.

A construção da imagem do rio nas charges pôde ser compreendida e analisada como representação de uma realidade em um determinado tempo. As charges criavam a imagem de que o rio era o grande causador das perdas materiais e a tristeza do povo criciumense acerca da enchente.

Os títulos de jornais estão sempre se transformando, tentando adaptar-se aos critérios de noticiabilidade do momento, às mudanças estéticas de paginação e aos avanços tecnológicos. Além disso, os títulos também têm que acompanhar o modo de vida de muitos leitores, que não dispõem de tempo suficiente para ler um jornal, mas têm interesse em se informar sobre os principais assuntos e dos argumentos que os envolvem. (FERNANDES, 2007, p. 1)



No segundo momento os/as alunos/as desempenharam uma atividade de pesquisa e análise. Anexado aos autos do mandado de segurança, existem 5 (cinco) mapas que trazem a retificação e canalização do rio Criciúma e afluentes, nestes é possível visualizar o traçado do rio na cidade.

Em meio aos documentos visuais disponíveis, podemos considerar os mapas como testemunhos concretos de mentalidades, enfeixando elementos referentes ao imaginário e a cultura de uma época em seu caráter administrativo, político, estratégico e científico. Enquanto uma construção social, ou seja, um documento elaborado com determinado objetivo, os mapas históricos estão permeados por interesses econômicos e políticos. (MOLINA, 2005, p. 2).

Os cinco mapas foram copiados em tamanho original e com o recurso do celular os/as alunos/as tinham por objetivos identificar alguns pontos na cidade. Para isso eles puderam utilizar o celular por meio do Google Maps e do Google Earth, Neu (2014, p. 5)., destaca que é possível fazer uso desses recursos, pois, “o uso do Google Maps e do Google Earth, com o foco de atender as necessidades do aluno em seu cotidiano, afinal, induz o mesmo, a estudar o ambiente em que vive e a contextualizar o presente com o passado.”. Com isso os/as educandos/as conseguiram se identificar, reconhecendo locais já visitados e visualizando o rio Criciúma nesse cenário. Mudanças e permanências nos mapas foram percebidos. Pelo recurso Google Street View do Google Maps e Google Earth foi possível visualizar alguns locais onde o rio passa quase despercebido entre edificações (como exemplo na rua Anita Garibaldi, centro de Criciúma).

A maioria dos/as educandos/as são da região de Criciúma, conhecendo o centro da cidade e circulando por espaços onde o rio percorre. Além de discutir a cartografia acrescentamos questões sociais e políticas, problematizando esse tipo de fonte como qualquer outro documento. A construção do mapa, que originalmente tinha finalidade jurídica, pode auxiliar no trabalho de historiadores/as possibilitando suscitar o debate e a crítica. Nosso objetivo ao analisar os mapas era destacar o rio Criciúma como elemento central, percebendo as intervenções humanas que ali são representadas. Os mapas podem ser entendidos como um fragmento no tempo e um momento na História, um olhar sobre mundo, que passa por filtros de escolhas de quem o produz e a sua finalidade.

Conclusão

Nessa ação educativa, compartilhamos e produzimos conhecimento sobre a cidade de Criciúma com destaque para o rio. Nessa via de mão dupla selecionamos documentos e produzimos



uma narrativa histórica que para o nosso tempo representa o nosso olhar sobre rio e como as dinâmicas da cidade vão sendo construídas até o presente. Percebendo as transformações como uma espécie de “janela” na trajetória da pesquisa, por compreendemos que ao olharmos através desta, passamos por um enquadramento para visualizar a paisagem (JENKINS, 2007), sendo que por meio de outras “janelas” outras análises podem ser feitas.

Cada fonte selecionada necessitou de uma abordagem diferente, os mapas (cartográfico e sonoro), as fotografias, as entrevistas orais, os jornais, enfim, todos reunidos em um único processo (a ação educativa). Sensibilizar os/as educandos/as quanto a uma mudança de olhar sobre rio Criciúma é uma ação política que age na esfera social e cultural. Relacionar as mudanças e permanências na representação e no significado que as pessoas deram e dão acerca dessa questão é importante para compreendermos os vários agentes envolvidos no processo e as consequências visíveis na contemporaneidade.

Referências

ADAMI, Rose Maria. Rio Criciúma: O rio que a cidade escondeu – significados e representações na paisagem. Criciúma: UNESCO, 2015.

BELOLLI, Mario. A colonização italiana na região de Criciúma (1880-1925). In: PIAZZA, Walter F. (Org.). Italianos em Santa Catarina. Florianópolis: Lunardelli, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

CAROLA, Carlos Renato; DASSI, Nilso. **Era uma vez o rio Mãe Luzia....**Criciúma, SC: UNESCO, 2014.

Centro de Memória e Documentação da UNESCO – CEDOC. Acervo Fórum, Mandado de Segurança, 1975.

Centro de Memória e Documentação da UNESCO –CEDOC. Acervo CEDOC. Material utilizado pela equipe do CEDOC na produção da exposição “As Margens: a cidade e o rio”. Exposição está realizada em maio de 2010 na “8ª Semana Nacional de Museus na UNESCO”.

DALL'ALBA, João Leonir. **Imigração italiana em Santa Catarina** documentário. Porto Alegre: EDUCS, 1983.

FERNANDES, Adélia Barroso. Os títulos dos jornais como gênero: as restrições e as transformações nas chamadas de política do jornal Estado de Minas. In.: Congresso Brasileiro de Ciências da



Comunicação, 30, 2007, Santos. **Anais...** Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0163-1.pdf> . Acessado em: 08 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, V.7, 2008.

JENKINS, K. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rago. São Paulo: Contexto, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A paisagem como fato cultural. In: YÁZIGI, Eduardo (org.). **Turismo e paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 29-64.

MOLINA, Ana Heloísa. Projeto “O sesquicentenário do Paraná no contexto escolar”: uma experiência com mapas históricos. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

ZACARÃO, Daniele. Rio Criciúma: instruções para a escuta, 2015.

NASCIMENTO, Dorval do. Faces da urbe: processo identitário e transformações urbanas em Criciúma – SC (1945-1980). São Luís; Criciúma: Café & Lápis; Ediunesc, 2012.

NEU, Simone Fernanda. Ensino de História no ensino médio com o uso do Google Maps e Google Earth: Uma aprendizagem possível?. **Revista de Educação Dom Alberto**. Santa Cruz do Sul-RS, n. 6, v.1, ago. / dez. 2014.



PROJETO O SAMBA E A NOSSA GENTE: RESGATE HISTÓRICO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

Mércia Patrício Grigório Valério¹

Resumo: O presente relato de experiência consiste em um projeto interdisciplinar sobre a história do samba desenvolvido na Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior- da Rede Municipal de Belo Horizonte- MG com uma turma do 3º ano do Ensino fundamental. O projeto foi denominado: O samba e a nossa gente e objetivou trabalhar de forma lúdica a história do samba e contribuir para a construção da identidade enquanto sujeitos afro-brasileiros. O samba tem sua raiz principalmente na cultura africana, porém este ritmo envolve elementos da cultura indígena e europeia, tornando-se assim, uma representação genuína da cultura nacional. Desenvolver essa temática com os discentes contribuiu para que eles conhecessem a história do país e afirmassem sua identidade como pertencentes da cultura afro-brasileira. Estudar a cultura afro-brasileira permite trabalhar a consciência dos sujeitos enquanto cidadãos que também fazem parte da história. A metodologia de projeto de trabalho desenvolvido na linha histórico-crítica contribuiu para a participação dos alunos nas atividades e promoveu o conhecimento crítico, além de permitir a flexibilização no decorrer de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: História. Criticidade. Cultura afro-brasileira. Identidade social. Pertencimento.

Project the Samba and our people: Historic review and affirmation of the Afro Brazilian identity.

Abstract: The present experience report consists of a Project interdisciplinary on the history of samba developed at public School Luiz Gongaza Junior in Belo Horizonte-MG with classes the 3º grade elementary school. The name of the project is: The Samba and our people. The aim of this project is to propose in the historical samba and contribute to the construction of the identity of Afro Brazilian. The samba has its origin, mostly, in the African culture. But this rhythm involves aspects of indigenous and European culture, becoming a genuine representative of national culture. Develop this theme with students contributing to them so that they would know the history of the country and affirm their identity as belonging to the Afro Brazilian culture. Studying Afro Brazilian culture permits the conscience of peoples like citizens to be part of history too. The methodology of work developed in line of critical historical contribution of participation of students in activities and favored critical knowledge, besides allowing flexibility in the course of its development.

Keywords: History. Critically. Cultural Afro Brazilian. Social identity. Sense belonging.

¹ Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PROMESTRE – FaE/UFMG. Professora na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerias, Brasil.



O relato de experiência a ser apresentado consiste em um projeto sobre a história do samba realizado com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016. Naquele ano a escola trabalhou um projeto institucional com a temática afro-brasileira, a fim de atender a proposta a professora Mércia Valério, desenvolveu o projeto: o samba e a nossa gente.

A escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior está localizada na região do Barreiro. Distante a 18 km do centro de Belo Horizonte esta região faz divisa com outros municípios que possuem histórico de indústrias que atraíram trabalhadores desde a década de 1950. Destaca-se para este relato a maneira que esse território foi povoado ao longo dos últimos 30 anos que resultou na formação de bairro, vila e áreas ocupações urbanas, as mais recentes aconteceram a partir da década de 2000.

Nos últimos trinta anos, a região do Barreiro, em Belo Horizonte/MG, vem sendo palco de dezenas dessas ocupações de moradia, muitas das quais originaram vilas e favelas, foram transformadas em bairros ou mesmo em áreas que passam a fazer parte de bairros já existentes. Tal processo se ampliou nos anos 1990, com o surgimento das ocupações Vila Corumbiara, Vitória da Conquista, Buraco Doce e Rocinha, e cresceu vertiginosamente nos anos 2000, com as ocupações Camilo Torres, Irmã Dorothy I e II, Corumbiara II, Horta, Eliana Silva, Olaria e Nelson Mandela. (FERREIRA; JAYME, 2016, p. 574)

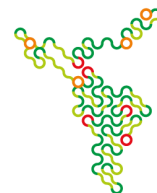
A comunidade escolar é composta principalmente por estudantes que moram na Vila Santa Rita ocupada na década de 1970, Camilo Torres e Irmã Dorothy ocupações mais recentes. A história desta comunidade é de luta por acesso a moradia e emprego inter cruzando com a história do samba que surgiu em meio a luta do povo negro em busca de melhores condições de vida.

O samba tem sua raiz principalmente na cultura africana, porém este ritmo envolve elementos da cultura indígena e europeia, tornando-se assim, uma representação genuína da cultura nacional. Estudar sobre esse tema contribui para conhecer detalhes da história do país, além de ser um instrumento de afirmação de identidade. Falar da cultura afro-brasileira é trabalhar a consciência dos sujeitos enquanto cidadãos que também fazem parte da história.

Samba: literatura, história e cultura

O samba é uma manifestação artística e cultural, cuja a origem se deu por meio de misturas de ritmos e instrumentos musicais da cultura europeia, africana e indígena. Portanto, é uma manifestação cultural brasileira. De acordo com Moura (1998), a constituição do samba se deu por meio da mistura do lundu, da polca, da habanera, do maxixe e do tango.

O samba é a própria identidade nacional brasileira. (...) nos fins do século XIX, costumava-se designar como samba as festas de dança de negros escravos- e foi nessa época que



começaram a se tornar tradicionais as reuniões nas casas das velhas baianas que haviam emigrado para o então Distrito Federal. Eram as *tias*, entre elas Tia Amélia, Tia Presciliana, Tia Mônica (...)Tia Ciata. (Grifo do autor). (MOURA, 1998, p.23)

Coelho (2014) afirma que as composições letradas do samba do século XIX retratavam o dia a dia da cidade do Rio de Janeiro e os aspectos socioculturais do país. As letras expressavam as transformações urbanas e fazia críticas sociais. Mas, foi somente em 1916 com o samba gravado, Pelo Telefone, que esse ritmo começou a ser propagado para outras regiões do país e em 1930 passou a ser considerado uma identidade nacional.

Quando falamos em cultura popular, acentuamos que é a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la. O que define a cultura popular é a consciência de que a cultura pode ser instrumento de conservação ou de transformação social. (FERREIRA; SANTOS; CARDOSO; 2003, p. 31)

Por isso, a importância de abordar sobre esse tema em sala de aula, a fim de que os alunos possam conhecer a história do país e se reconhecer enquanto sujeito sociocultural.

Projeto O samba e a Nossa Gente

Tendo em vista o projeto da cultura afro-brasileira desenvolvido pela escola, a turma do 3º ano A, realizou o projeto o samba e a nossa gente. A professora Mércia Valério ao longo do segundo semestre do referido ano, apresentou aos alunos a história do samba e sua relação com a história do Brasil.

O samba é um ritmo que representa a cultura brasileira, pois ele é uma mistura de ritmos: europeus, indígenas e africanos, por isso, o projeto iniciou falando das características de cada um desses povos e em seguida expôs para os estudantes a origem desse ritmo e os instrumentos utilizados. Além, disso, os discentes ao longo do projeto puderam ouvir histórias e ler livros sobre a temática afro-brasileira. Por exemplo, ouviram a “lenda do Baobá” e “Por que as galinhas d’angola tem pintinhas brancas?” E leram livros como: “Obax”; “O cabelo de Lelê” e o “Berimbau mandou te chamar”. Com a finalidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa a professora utilizou a Biblioteca da escola para realizar algumas atividades. Na imagem abaixo. mostra a auxiliar de biblioteca explicando para os discentes o samba e sua origem.

Figura 1 – Aula na Biblioteca sobre origem do samba



Fonte: Arquivo pessoal.

Em sala de aula, a professora fundamentava sobre o que foi falado na Biblioteca e apresentava aos alunos músicas e vídeos a respeito de alguns estilos de samba: samba de roda, samba enredo, samba de partido alto, samba carnavalesco e pagode. Também, conheceram a vida e obra de pessoas importantes na trajetória do samba: D. Edith do Prato, Donga, Mariene de Castro e Zeca Pagodinho. Também, foram estudadas algumas letras e músicas desses artistas, a fim de que os alunos de maneira lúdica conhecessem as condições sociais por detrás das canções. Alguns exemplos das músicas: Marinheiro Só (Domínio público e interpretação de D. Edith do Prato), Samba numerado (Domínio Público e interpretado por D. Edith do Prato) Pelo Telefone (Donga e Mauro de Almeida, interpretado por: Martinho da Vila, Nelson Sargento e Diogo Nogueira) Ilha da Maré (Walmir Lima, interpretado por Mariene de Castro), Quebradeira de coco (Roque Ferreira, interpretado por Mariene de Castro) e Bagaço da laranja (Zeca Pagodinho e Arlindo Cruz, interpretado por Zeca Pagodinho).

A finalização do projeto aconteceu em dezembro na mostra cultural da escola. E o evento ocorreu na semana que o primeiro samba gravado, pelo telefone, completava 100 anos. Os alunos fizeram uma apresentação no auditório com as músicas estudadas durante o semestre. Na sala de aula realizaram a mostra dos trabalhos, onde também durante todo período da visita um vídeo que resumia o conteúdo do projeto com imagens e pequenos textos de slides era apresentado. O fundo musical desse vídeo foi a música Pelo Telefone e Não deixe o samba morrer de Aloísio Silva / Edson Conceição interpretado por Alcione e Jair Rodrigues. Abaixo uma foto da sala de aula no dia da

mostra. A esquerda desenhos de instrumentos musicais utilizados no samba colados numa colcha de retalho que representou um *panô* africano.² Utilizando dessa simbologia cada imagem conta a história de um instrumento. A direita a representação de moradias num morro.

Figura 2 – Painéis da Mostra Cultural



Fonte: Arquivo pessoal.

Os trabalhos expostos foram produzidos pelos alunos sob a orientação da professora. Durante a conversa sobre o que a turma iria expor uma das alunas sugeriu que deveria ter um mural com imagens do morro. Então, foram construídos dobraduras, desenhos e colagens de casas. Durante a construção desse material os discentes personalizaram as casas com dizeres próprios da comunidade como placas escritas. Por exemplo: “vende-se”, “bar”, “aluga-se” e “garagem”. Eles chegaram a expressar com entusiasmo que a forma como ficou a montagem das casas era parecido com a comunidade que eles moravam. E após a mostra pediram para que o mural não fosse desmontado. Na foto abaixo os alunos estão participando da construção das casas que formaria o mural.

² Os *panôs* são tecidos que resgatam a arte de contar histórias por meio de imagens. O livro *Bruna e a galinha d'Angola* foram a inspiração para a construção desse painel.



Figura 2 – Construção das casinhas



Fonte: Arquivo pessoal.

O samba no cotidiano construindo consciência histórica

O Projeto o Samba e a nossa gente, por ter sido uma atividade interdisciplinar apresentou pontos importantes para a aprendizagem dos alunos, para a construção de identidade e do conhecimento histórico. Durante a exposição da origem do samba os alunos fizeram relação com o conteúdo de história. Eles apontaram a maneira que os africanos escravizados chegaram a Brasil e as condições de trabalho e moradia. Esta associação está relacionada a literacia histórica em que a aprendizagem desta disciplina não objetiva decorar acontecimentos, datas ou vultos históricos, mas compreender o processo em que ocorreram os fatos e as consequências destes no presente.

Peter Lee (2006) precursor da literacia histórica baseado nos estudos de Rüssen, defende o ensino de História como prática transformadora. Ele argumenta que o conhecimento histórico não é fixo, mas contínuo e fomentador de mudanças. O autor ressalta que o ensino de História está relacionado ao cotidiano do estudante e por meio dele que ocorre o diálogo com o passado. Esta relação foi possível de observar por meio das intervenções dos alunos durante a realização das atividades. Sendo eles, em sua maioria, em condição de vulnerabilidade social e moradores de comunidades oriundas de ocupações urbana, se identificaram com a história do samba, seus compositores e intérpretes. Falas como as que ocorreram durante a transmissão de um vídeo sobre o samba de partido alto demonstram essa identificação.: “Esse lugar parece perto da minha casa.” “Quanto tempo foi gravado, porque é assim hoje ainda.”

Destaca-se também, que a dinâmica e a ludicidade presentes durante as aulas contribuíram para que os alunos se envolvessem tornando o projeto um instrumento para a construção da



consciência histórica, uma vez que a aprendizagem não se limitou ao conteúdo curricular, mas o ampliou para as experiências vividas no lugar onde os estudantes moravam. Como afirma Cerri:

A formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos. (CERRI, 2001, p.107)

A assimilação dos discentes do morro onde se consolidou o samba com o lugar onde moravam contribuiu para afirmação de pertencimento. Anterior ao início do projeto os estudantes das áreas de ocupação tinham vergonha de dizer que moravam lá. Assim, como os outros alunos hostilizavam aquele lugar. Ao perceberem a potência histórica da periferia, através da história do samba, eles começaram a valorizar a comunidade e dizer que moravam na ocupação sentindo orgulho do lugar.

O projeto contribuiu para o conhecimento crítico dos alunos frente a cultura nacional, além de proporcionar a valorização do espaço e construção de identidade social. A luz de Maricato (2015) e Certeau citado por Oliveira (2009) fazer as casas para o painel foi um revisitar a construção das próprias moradias. Muitas delas construídas pelos pais, mães ou responsáveis daquelas crianças. Para Maricato: “Os bairros de moradia dos trabalhadores são construídos por eles mesmos nos seus horários de descanso. E também por isso, as favelas fazem parte da reprodução da força de trabalho formal.” (2015, p.20). E para Certeau apud Oliveira (2011, 166): “o espaço comporta a noção das modificações e transformações advindas das práticas dos sujeitos, conferindo-lhes, portanto, múltiplos sentidos, de forma que o “espaço é um lugar praticado.”

Este artigo relatou a experiência de um projeto a respeito do samba com alunos do 3º ano do ensino Fundamental. Por meio dele os alunos aprenderam a respeito da história do samba e sua relação com história e cultura brasileira. O projeto foi um instrumento de aprendizagem e de afirmação de identidade enquanto sujeitos afro-brasileiros e não se encerrou ao final do ano letivo. Ele lançou possibilidades de trabalhos no viés: do pertencimento, da consciência e da literacia histórica para os anos seguintes.

Referências

CERRI, L. Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf> acesso em 14/04/2021.



COELHO, Fabio. O samba no Rio de Janeiro: linguagem, estilo e relações sociais. **Idioma**. Rio de Janeiro, nº26, p. 45-59, 1º sem, 2014. Disponível em <www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/26/Idioma26_a04.pdf> Acesso em 15/11/2018.

FERREIRA, Edinéia Lopes; SANTOS, Elzelina Doris; CARDOSO, Marcos Antônio. **Contando a história do samba**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2003. 80 p.

FERREIRA; JAYME. As interações entre um movimento social e os moradores da ocupação Eliana Silva na região do Barreiro em Belo Horizonte. **Cad. Metrop.** vol.21 N.45 SãoPaulo May/Aug. 2019. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2019-4510>. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962019000200573#fn7> acesso em 23/06/2020.

LEE, Peter. Aprendizagem Histórica: Pesquisa, Teoria e Prática. *Educ. rev.* (60) • Apr-Jun 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>> Acesso em: 06/10/2020.

MARICATO. Ermínia. Cidades e lutas de classes no Brasil. *In: Para entender a crise urbana*. São Paulo: expressão popular. 2015.

MOURA, Murcia. MPB: caminhos da arte brasileira mais reconhecida no mundo. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasil, 1998.

OLIVEIRA, Claudio Marcio. Deslocamentos de trabalhadores em Belo Horizonte: elementos para pensar a educação nas formas de acesso à cidade. *In: Adrilene Marize Muradas Nunes; Charles Moreira Cunha. (Org.). Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET*. 1ed. Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009, p. 211-238

_____, **Por entre percursos e narrativas: a experiência formativa dos deslocamentos urbanos de trabalhadores em Belo Horizonte**. 2011. (Tese doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Outras referências

ALMEIDA, Gercilda de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e Científica e Pallas Editora, 2011.

BARBOSA, Rogério. **Outros contos africanos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

HETZEL, Beatriz Bozano. **Berimbau mandou te chamar**. Ilustração Mariana Massarini. Rio de Janeiro: Manati, 2008

NEVES, André. **Obax**. Ilustrações de André Neves. São Paulo, Brinque-Book, 2011.