

ROCK BRASILEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DAS CANÇÕES “FÁBRICA” E “CAPITÃO DE INDÚSTRIA” COMO SUPORTE DIDÁTICO

BRASILIAN ROCK AND THE HISTORY TEACHING: THE USE OF THE SONGS “FÁBRICA” AND “CAPITÃO DA INDÚSTRIA” AS TEACHING SUPPORT

ROCK BRASILEÑO Y ENSEÑANZA DE HISTORIA: EL USO DE LAS CANCIONES “FÁBRICA” Y “CAPITÃO DE INDÚSTRIA” COMO APOYO A LA ENSEÑANZA

Fábio Chilles Xavier¹

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação que buscou identificar possíveis contribuições das canções “Fábrica” (Legião Urbana) e “Capitão de Indústria” (Os Paralamas do Sucesso) para o ensino de História, a partir do trabalho como docente de um colégio particular da região de Itapetininga-SP. A música foi entendida aqui como um importante recurso para o aprimoramento da consciência histórica dos estudantes. Assim, buscou-se analisar as contribuições de uma sequência didática desenvolvida com alunos de segundo ano do ensino médio, sobre os conteúdos “Revolução Industrial” e “Movimentos Operários do Século XIX”. Entre os resultados obtidos está a conclusão de que o trabalho realizado oportunizou profícuas formulações mentais entre os estudantes que demonstraram envolvimento com agentes históricos de outras temporalidades e relevantes apropriações conceituais de temas históricos, valendo-se de canções imbuídas de ricas qualidades alusivas como um dos eixos gravitacionais da aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de história; consciência histórica; música; rock brasileiro.

Abstract: This work is the result of action research that sought to identify possible contributions of the songs “Fábrica” (Legião Urbana) and “Capitão de Indústria” (Os Paralamas do Sucesso) to the teaching of History, based on work as a teacher at a private school in the Itapetininga-SP region. Music was understood here as an important resource for improving students’ historical awareness. Thus, we



sought to analyze the contributions of a didactic sequence developed with second-year high school students, on the contents “Industrial Revolution” and “Workers’ Movements of the 19th Century”. Among the results obtained is the conclusion that the work carried out provided fruitful mental formulations among students who demonstrated involvement with historical agents from other temporalities and relevant conceptual appropriations of historical themes, using songs imbued with rich allusive qualities as one of the axes gravitational forces of learning.

Keywords: history teaching; historical awareness; music; brazilian rock.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación-acción que buscó identificar posibles contribuciones de las canciones “Fábrica” (Legião Urbana) y “Capitão de Indústria” (Os Paralamas do Sucesso) a la enseñanza de la Historia, a partir del trabajo como docente en una escuela privada en la región de Itapetininga-SP. Aquí se entendió la música como un recurso importante para mejorar la conciencia histórica de los estudiantes. Así, buscamos analizar los aportes de una secuencia didáctica desarrollada con estudiantes de segundo año de secundaria, sobre los contenidos “Revolución Industrial” y “Movimientos Obreros del Siglo XIX”. Entre los resultados obtenidos se encuentra la conclusión de que el trabajo realizado aportó formulaciones mentales fructíferas entre los estudiantes que demostraron involucramiento con agentes históricos de otras temporalidades y apropiaciones conceptuales relevantes de temas históricos, utilizando canciones imbuidas de ricas cualidades alusivas como uno de los ejes gravitacionales de aprendiendo.

Palabras clave: enseñanza de la historia; conciencia histórica; musica; rock brasileño.

Introdução

Este trabalho é produto de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2016 e 2018, sob a perspectiva de pesquisa-ação, na qual buscou-se analisar situações de aprendizagem em que a música serviu de elemento de mediação entre os estudantes e os conteúdos curriculares. Apresenta-se aqui os resultados referentes ao uso das canções “Fábrica” (1986) da banda Legião Urbana e “Capitão de Indústria” (1996) da banda Os Paralamas do Sucesso para o aprofundamento dos temas Revolução Industrial e Movimentos Operários do século XIX. Tais obras foram utilizadas como suporte didático no estudo desses conteúdos específicos numa escola particular da região de Itapetininga-SP, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio.

Foram, portanto, problematizadas letra e melodia dessas canções, tendo como objetivo instrumentalizá-las para o seu uso em sala de aula. Em seguida, buscou-se identificar como se desenvolveu a interpretação de determinados eventos e processos históricos, com a inserção da escuta direcionada e as análises pontuais por parte dos estudantes sobre os possíveis significados e relações que poderiam ser estabelecidas tendo as canções como eixo gravitacional da aprendizagem.

Em termos de metodologia de análise musical, esse trabalho teve como uma das referências centrais o livro do historiador Marcos Napolitano (2016) *História e Música: história cultural da música popular*, que, a partir de uma abordagem técnica, histórica e ao mesmo tempo epistêmica, esboça os caminhos teóricos e metodológicos que podem ser traçados numa investigação que tenha a canção e sua capacidade de representação social e ideológica por objeto de estudo. Analisando o processo de desenvolvimento da música popular brasileira desde o século XVIII, Napolitano transita por épocas e gêneros musicais diversos a fim de demonstrar que os melhores resultados nas pesquisas com música são alcançados quando se considera sua integralidade, conforme se esforçam por compreender a concatenação entre os elementos estéticos, ideológicos e históricos que compõem as obras.

O *Dicionário Musical Brasileiro* define “canção” como “uma composição em versos” (Andrade, 1989 *apud* Lima, 2011, p. 68). O uso desse termo no artigo se coaduna com o entendimento, mobilizado por Napolitano (2016, p. 95), de que mesmo ao se operar com linhas de linguagem como a música e a poesia, a canção vai além delas para se realizar como um “artefato cultural único” que, em meio a uma série de implicações históricas, estéticas, sociológicas e formalistas, acaba por se apresentar com um estatuto muito próprio no escopo das produções culturais humanas. Se faz fundamental estabelecer, portanto, em que medida esse artefato cultural e o seu uso adequado podem favorecer a apropriação, por parte dos estudantes, de estruturas mentais e conceitos epistemológicos da ciência histórica que se mostram de suma importância para respaldar o estudo e o ensino desse componente curricular. Para discutir essa questão, serão levantados, aqui, dois conceitos importantes no debate

teórico sobre a didática da história: a consciência e a empatia histórica.

O estudo da História, tendo os acontecimentos passados como matéria-prima, estabelece uma ligação inevitavelmente ontológica com o tempo, de modo a ser, potencialmente, o pensamento histórico o principal agente capaz de conferir sentido às experiências humanas e às nossas passagens pelo tempo da vida, proporcionando ferramentas intelectuais que permitam ao ser humano interpretar o mundo e a si mesmo sob uma perspectiva dinâmica de transformação. Em defesa dessa noção, o historiador alemão Jörn Rüsen, entende que uma das mais distintas prerrogativas da disciplina História é contribuir para a formulação, por parte do aluno, da chamada “consciência histórica” que, segundo o autor, se constitui como: “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

A consciência histórica, abordada por Rüsen tem como duplo objetivo, simultaneamente, oferecer uma interação coerente e reflexiva sobre o passado e a experiência, de tal modo que ela possa contribuir, também, para a ação intencional e racional sobre o futuro. Ela, portanto, deve dinamizar a experiência e a intenção/ação no fluxo do tempo. Para o autor, longe de ser uma exclusividade etnocêntrica, o inevitável “pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana” (Cerri, 2011, p. 29). Assim, essa consciência seria uma das próprias condições da existência do pensamento, considerando que a base mais fundamental do pensar historicamente, antes de ser cultural, é natural.

Sabendo, então, que a consciência histórica é um exercício de pensamento subjacente à própria consciência humana, o papel do ensino de História seria o de mobilizar essa consciência e permitir a sofisticação do trabalho intelectual que a condiciona. A atribuição do ensino de História na escola não é o de criar, mas, o de dinamizar as temporalidades, competências e dimensões do pensar historicamente. Afinal, vários aspectos sociais, cognitivos e filosóficos da consciência histórica podem ser aprendidos ou aperfeiçoados, como a orientação temporal e a coerência narrativa, por exemplo.

O aspecto narrativo adquire significado e importância, especialmente, na construção da identidade: em meio ao movimento contínuo do tempo e da História, ela teria a função de nos lembrar quem somos através da memória individual e coletiva. Assim, a narrativa constitui a consciência histórica na medida em que acessa nossas lembranças, elabora uma representação mental de continuidade (passado, presente e futuro concatenados) tendo a identidade (tentativa de não “perder-se” no fluxo do tempo) como núcleo de sentido individual e coletivo da experiência humana.

Desse modo, para Rüsen (2007, p. 103-104), “essa competência de orientação

temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado”, cuja carência poderia se manifestar decisivamente na vida prática dos indivíduos. Ações corriqueiras do nosso cotidiano, são quase imperceptivelmente resultado das nossas ações no tempo histórico. A simples decisão individual de tomar um café pela manhã, remonta a um passado secular do país, por exemplo. No entanto, nossa vida pública depende mais flagrantemente dos níveis de nossa consciência histórica; na hora de escolher uma profissão, de se integrar em um grupo social, simpatizar com um gênero musical, rejeitar ou aderir a um discurso fascista.

Enfim, uma consciência histórica que não alcance elaborações mais complexas de pensamento poderia resultar, em última instância, na incapacidade dos sujeitos de agirem em função dos seus próprios interesses (Cerri, 2011, p. 71). A inaptidão de analisar com clareza a dinâmica dos acontecimentos que se desdobram ao nosso redor nos deixaria vulneráveis e submetidos a decisões e ações aleatórias ou submissas.

Para Cerri (2011), a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, assim, considerar e incluir as outras dimensões da experiência social no debate torna-se de fundamental importância para a construção de um pensamento histórico coerente. O ensino de História tem a função de gerenciar a consciência histórica com base nas informações disponibilizadas pela ciência e pela cultura, e nesse ponto fica clara a importância de administrar o sentido de expressões da cultura popular como é o caso da música. Foi identificado, previamente, nas canções utilizadas nessa pesquisa, o potencial de estimular o exercício de alteridade, necessário para contrapor a noção de “presente contínuo”, discutida por Hobsbawm ou a dificuldade em conseguir pensar historicamente resgatando o tempo próprio das coisas sobre as quais se pensa, como levantado por Rüsen (2001) e Cerri (2011).

Assim, frente a necessidade de um método de trabalho que vincule as experiências presentes com as vivências dos homens e mulheres do passado, chegamos ao segundo importante conceito dessa discussão, abordado pelo filósofo e historiador inglês Peter Lee: a empatia histórica. Termo adotado, inicialmente no Reino Unido, embora não esteja livre de controvérsias, representa com eficácia a noção de que para uma mais qualificada interpretação do passado, os indivíduos “devem ser capazes de considerar as ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (Lee, 2003, p. 20) das pessoas que nos antecedem no tempo. Ou seja, a empatia histórica consiste na compreensão do universo de ideias e de possibilidades dos personagens históricos, no intuito de evitar uma visão excessivamente superficial, artificial, determinista ou distorcida sobre eles.

E para que o passado não seja, na perspectiva dos estudantes, uma “casa de gente tonta” (Lee, 2003, p. 19), o trabalho com a História na sala de aula deverá considerar um direcionamento de oposição ou desconstrução do senso comum. Afinal, quando estendemos nosso olhar panorâmico sobre a História, devemos ter claro que este não estava disponível para os agentes históricos em questão na iminência e no desenrolar

dos fatos.

Assim, sob a perspectiva da empatia histórica, o uso da canção nas aulas, ao trazer à tona “cenas do passado” aliadas a uma linguagem multissensorial (ligada, inclusive a dispositivos emocionais), tem a prerrogativa de possibilitar a produção de sentidos sobre o passado vivenciado por outros, ou mais do que isso, pode levantar uma maior preocupação entre os estudantes sobre os dilemas enfrentados pelos atores sociais de outros tempos.

A canção aparece aqui, então, como uma profícua ferramenta capaz de romper a rejeição em relação aos agentes históricos, possibilitando que a preocupação e o exercício interpretativo sobre uma voz do passado (mesmo que virtual ou analógica, já que as obras simulam personagens históricos se manifestando em primeira pessoa), proporcione maiores condições para o exercício da empatia e da alteridade, necessárias para pensar o tempo e o passado sob os aspectos mais complexos que caracterizam os estágios mais avançados da consciência histórica.

“Fábrica” e “Capitão de Indústria” em sala de aula

No desenvolvimento do tema Revolução Industrial, considerado pelo historiador Eric Hobsbawm (1987) como o evento “mais importante da história do mundo”, e, portanto, de fundamental relevância para o entendimento do mundo contemporâneo em seus mais variados segmentos: geográfico, econômico, político, ideológico, social e cultural; foram utilizadas duas canções na etapa final do estudo desse conteúdo. Passamos, no entanto, por outros recursos e estratégias anteriores que pretenderam ensejar um arcabouço geral sobre os processos que conduziram ao surgimento do modo de produção industrial, especialmente ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Esse conteúdo está previsto, no material da rede onde a pesquisa foi desenvolvida, para o 2º ano do Ensino Médio. Tendo, então, como principais referências no entendimento desse tema, os autores Eric Hobsbawm, Paul Mantoux e Edward Thompson, entende-se nessa proposta de trabalho que a Revolução Industrial não foi propriamente uma revolução tecnológica, mas acima de tudo, um processo de reorganização e sistematização do trabalho a partir de novos pressupostos econômicos, políticos, sociais e culturais (Hobsbawm, 1979, p. 57).

Tal temática foi, assim, abordada com os alunos do segundo ano da escola em questão, a partir de duas aulas expositivas, que sequenciaram o estudo da Revolução Industrial e os Movimentos Operários do Século XIX. O ponto de partida ocorreu com um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, feito de maneira dialogada e com o registro na lousa dos dados elencados por eles, especialmente, sobre os impactos que essa revolução proporcionou às sociedades ocidentais ao longo dos últimos dois séculos. Nessa etapa, sob a perspectiva de combinação das vertentes

historiográficas marxista e cultural, foram abordados conceitos como Revolução Industrial, burguesia, proletariado, manufatura, capital, capitalismo, propriedade privada, tempo, socialismo, anarquismo, luta de classes, mais-valia e alienação.

Em seguida, foi exibido o filme *Modern Times* (1936), escolhido sob o prisma de proporcionar uma projeção do sistema de fragmentação do trabalho como parte fundamental do processo da própria Revolução Industrial. Ao assistir ao filme, escrito, dirigido e protagonizado por Charles Chaplin em 1936, os estudantes identificaram e expuseram verbalmente as várias críticas e reflexões sobre o mundo industrializado, conturbado e urbano que se constituía em princípios do século XX.

O material didático do segundo ano da rede, elaborado em 2012, aborda essa temática no segundo capítulo intitulado “As Revoluções Burguesas, Industrial e Nacionais”, no qual a Revolução Industrial é tida como um dos movimentos revolucionários que, aliado especialmente à Revolução Francesa, viabilizam a “consolidação da burguesia industrial como camada social dominante” (SESI, 2014, p. 40). Nesse material, estão dispostos textos norteadores que conectam textos historiográficos dos autores ingleses Eric Hobsbawm e Maurice Dobb; e alguns documentos históricos como um texto do autor socialista Friedrich Engels, denunciando as condições de trabalho na Inglaterra; um poema contestatório escrito pelo poeta inglês do século XIX, Percy Bysshe Shelley; alguns trechos do preâmbulo dos estatutos da Primeira Internacional e imagens de cenas de trabalho infantil e de trabalhadores organizados em movimentos de contestação. As propostas de trabalho desse material se enquadram no que o “Guia de Livros Didáticos do MEC” de 2011 identifica como História Integrada.

Essa foi a sequência de trabalho que precedeu a utilização das canções sobre tal temática, de modo que elas aparecem num momento em que os estudantes já possuem uma base geral dos processos que constituem a Revolução Industrial. Foi, por conseguinte, solicitado que os estudantes realizassem análises em duplas sobre as duas composições, buscando associá-las com o conteúdo estudado e lançando atenção também aos aspectos sonoros e poéticos das canções. Essas análises foram realizadas pelos estudantes em casa e entregues uma semana depois do trabalho ter sido proposto. Após as entregas aconteceu, então, uma socialização geral sobre os estudos realizados, na qual os alunos falaram sobre suas conclusões.

Os trabalhos entregues pelos alunos foram avaliados, constituíram parte da nota bimestral e trechos de vários desses trabalhos foram selecionados pelo critério da pertinência e da eventual inclinação a demonstrar o aprendizado a partir da associação entre o conteúdo das aulas e a experimentação musical. Para fins de preservação da imagem dos estudantes, eles serão reportados aqui com letras combinadas de maneira aleatória.

A primeira canção apresentada, “Fábrica”, foi composta por Renato Russo e fez

parte do segundo álbum da banda Legião Urbana – *Dois* – lançado em 1986. Seu contexto mais imediato de produção e lançamento é o encalistrado no processo de redemocratização, momento em que, apesar do gradual esmaecimento dos mecanismos restritivos característicos da ditadura, continuavam a valer certos dispositivos como a própria censura, só oficialmente extinta com a Constituição Federal de 1988. “Fábrica” foi aprovada, apesar de outras canções da banda terem sofrido vetos em outros momentos posteriores (Carvalho, 2016, p. 295).

Sendo a décima primeira faixa do disco, a composição é parte importante da concepção geral do álbum, que começa com um chiado radiofônico, simulando o som de uma rádio sendo sintonizada e, no meio do chiado, ouve-se uma execução em russo do primeiro verso do hino da Internacional Comunista composta em 1871 por Eugène Pottier e que se tornou um dos símbolos dos movimentos de esquerda no mundo todo. Essa sutil referência à Internacional Comunista já aparece como uma evidência do caráter político do disco e a intencionalidade de propor reflexões sobre a sociedade a partir de suas faixas. “Fábrica” (penúltima faixa), com seus 25 versos, se apresenta numa batida básica de rock sem rimas e, como veremos ao longo da análise, parece completar o círculo de sentido iniciado pela sutil menção aos ideais socialistas na introdução do álbum.

A segunda canção, “Capitão de Indústria”, composta pelos irmãos Marcos Valle e Paulo Sergio Valle (1996) foi, originalmente, criada sob encomenda para compor a trilha sonora da novela *Selva de Pedra*, da Rede Globo, que seria exibida entre 1972 e 1973. Apesar de ter sido lançada no auge da ditadura, como destaca Cassia Helena Pereira Lima (2011, p. 192), a canção “não sofreu qualquer objeção da censura, mesmo referindo-se a patente Capitão”. O personagem que a música deveria aludir na trama era um rico industrial, dono de um estaleiro a quem caberia a alcunha que dá título à obra musical.

Para o desenvolvimento da sequência didática apresentada nesse trabalho, optamos por uma outra versão da canção, lançada pela banda “Os Paralamas do Sucesso”, em 1996, no álbum “Nove Luas”. A escolha dessa versão se justifica pelo fato de existirem nela algumas adaptações que possibilitam a identificação do personagem da música não apenas como um “capitão de indústria viciado em trabalho” – como seria a premissa de sua composição no início da década de 1970 (Lima, 2011, p. 193) –, mas, também, como um trabalhador comum, vivendo seus dilemas em uma sociedade industrializada e capitalista.

Sobre o disco *Nove Luas*, ele possui algumas faixas com discussões sociais e frequentes referências às identidades culturais do Brasil. Embora “Os Paralamas” se apresentem como uma banda de rock, possuem também uma configuração sonora que os aproximam do reggae e de ritmos latinos, com uma frequente presença de metais, como no caso da obra analisada.

Primeiro aspecto digno de atenção é que as duas canções, declaradamente discutindo questões ligadas à condição do trabalhador no mundo industrial – temática evidente desde a leitura dos títulos –, se iniciam com projeções de um outro mundo possível. Ambas escritas em primeira pessoa reclamam, já nos primeiros versos, a possibilidade de um outro jeito de viver, onde a exploração e a exaustão não seriam parte do cotidiano:

Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça (Fábrica, 1986, 1ª estrofe)

Eu as vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais (Capitão [...], 1996, 1ª estrofe).

Há a possibilidade de relacionarmos imediatamente essas duas estrofes com os movimentos utópicos ou científicos, que buscaram refletir sobre outras perspectivas estruturais para a sociedade. Seja o Cartismo na Inglaterra do século XVIII, os falanstérios de Charles Forrier, o cooperativismo de Robert Owen, ou a ditadura do proletariado de Karl Marx; é indiscutível que o “próprio espetáculo da atividade industrial, da ampla colaboração organizada que a sustenta [...]”, gerou o socialismo contemporâneo” (Mantoux, 1985, p. 4). Para as estudantes E e N, essas primeiras estrofes poderiam remeter ao desejo dos trabalhadores de voltar ao sistema social anterior à Revolução:

[...] onde os ‘aprendizes’ possuíam condições de moradia, alimentação entre outros, semelhantes ao do seu ‘mestre’, e eram instruídos pelo mesmo, para futuramente se tornarem chefes. Desde a revolução tal instrução foi extinta, e as chances de ‘aprendizes’ atualmente denominados de trabalhadores se tornarem chefes se tornava cada vez mais escassa (E e N, 2º ano, 2017).

Para os alunos L e M, esses trechos podem remeter as propostas revolucionárias marxistas:

Nas duas primeiras estrofes é possível compreender uma visão do trabalhador em conversa com seu patrão. Ele relata todo o espírito revolucionário dentro de si, ao dizer que seu dia vai chegar e que quer justiça diante de tanta exploração, um pensamento que Marx propunha para os trabalhadores que buscassem a revolução (L e M, 2º ano, 2017).

“Fábrica” prossegue num tom intrépido, denunciando as formas de trabalho

vivenciadas pelos personagens da canção e usando o termo “escravidão” para caracterizá-las:

Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero trabalho honesto
Em vez de escravidão (Fábrica, 1986, 2ª estrofe)

Deve haver algum lugar
Onde o mais forte
Não consegue escravizar
Quem não tem chance (Fábrica, 1986, 3ª estrofe)

A utilização desse termo adquire caráter hiperbólico na estrutura da canção, embora o regime de trabalho desencadeado pela revolução industrial fosse fortemente calcado na opressão e exploração podendo ser comparado, segundo Eric Hobsbawm, a uma nova forma de servidão (Hobsbawm, 1979, p. 61). Além das jornadas de até 16 horas de trabalho, das condições insalubres das fábricas, da exploração rotineira do trabalho feminino e infantil e da ausência de qualquer tipo de legislação que os preservasse, os salários passavam a decair ao nível de subsistência. Ao ponderar sobre a margem de lucro de suas empresas, os primeiros industriais se deram conta de que os salários eram a parte mais maleável e possível de ser comprimida para maximizar os custos da produção. Em determinado momento, essa redução poderia ser calculada pelo limite fisiológico dos trabalhadores para que, praticamente, não morressem de fome, “[...] como de fato aconteceu com 500 mil tecelões manuais” (Hobsbawm, 1979, p. 58). É nesse sentido que a palavra “escravidão” poderia ser pensada nessas estrofes, como definição de trabalho degradante, desumano e extremamente distante de uma contrapartida salarial equivalente.

Para os alunos A e V, a noção de escravidão poderia se relacionar com a ligação de dependência que passava a haver entre patrões e empregados no momento da apropriação burguesa dos meios de produção: “*Eram escravos dos burgueses, e não tinham mais escolhas, como antes podiam escolher produzir em pequena escala e vender o excedente*” (A e V, 2º ano, 2017). A dupla A e L, usando como referência o texto de Friedrich Engels, presente no material didático da turma, infere que ele “*Posiciona o trabalhador em uma circunstância tão precária e explorada que pode chegar até ser chamada de escravidão*” (A e L, 2º ano, 2017). Na maioria das análises em que a escravidão é mencionada pelos alunos deu-se a entender que esse novo sistema de trabalho possuía similaridades com a escravidão, mas não se colocava o conceito histórico propriamente dito de efetiva condição de estar submetido à posse

de alguém.

Na estrofe seguinte, a canção faz um questionamento sobre as origens das novas condições impostas aos trabalhadores, ao que, na análise das alunas A e J, é reportado como *“Diferença de classe, uma das características do Capitalismo”* (A e J, 2º ano, 2017):

De onde vem a indiferença,
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da Fábrica? (Fábrica, 1986, 4ª estrofe).

A “indiferença”, cuja origem é questionada pelo eu lírico da canção, está presente nas análises de Hobsbawm quando destaca que as classes ricas, no decorrer do processo de industrialização, possuidoras dos meios de produção, se viam diante de possibilidades de rendimentos antes inimagináveis. Essa condição da classe burguesa com inédita potência lucrativa, contrastava agressivamente com a penúria e os infortúnios vividos por uma classe de trabalhadores despossuída e desprezada. Para Hobsbawm (1979, p.88), esse cenário tornava cada vez mais generalizada a insatisfação “universal de homens que se sentiam famintos numa sociedade podre de rica, escravizados num país que se orgulhava de sua liberdade, procurando pão e esperança e só recebendo em troca pedras e angústia”.

O mencionado “tempero” de ferro e fogo dessa nova sociedade, cada vez mais tecnológica e indiferente, pode ser claramente interpretado como o maquinário e as estruturas de ferro que, de maneira progressiva, passariam a fazer parte da paisagem das grandes cidades; e as chamas da energia a vapor que movia teares, navios e locomotivas nesse grande esforço de produção mobilizado por industriais, operários e inventores da Inglaterra do século XIX. Nesse sentido, o ferro e o fogo seriam respectivamente, as máquinas e as fornalhas que moviam seus pistões.

E a estrofe se encerra com mais um questionamento importante, afinal, “quem guarda os portões da fábrica?”; para os estudantes L e M, se trata de uma ironia, “[...] já que são os próprios trabalhadores que abrem e fecham a empresa, ou seja, tem o poder de comandar o lugar” (L e M, 2º ano, 2017). Entendendo que na prática quem sustenta de todas as formas o sistema de exploração são os próprios trabalhadores, assim, o autor parece propor uma estrutura interdependente de subordinação.

A questão ambiental e o contraste entre a cidade e o campo, presente na estrofe seguinte e também abordada em “Capitão de Indústria”, foi bastante mencionada nas análises dos alunos; essa discussão apareceu em onze dos quinze trabalhos entregues.

O céu já foi azul
Mas agora é cinza
E o que era verde aqui

Já não existe mais (Fábrica, 1986, 5ª estrofe)

Para os estudantes, de um modo geral, é bastante claro o paralelo que se interpõe entre a industrialização e as transformações do meio ambiente. Na maioria das análises foram destacados os aspectos ligados à degradação: *“Há também uma denúncia dos efeitos negativos para o meio ambiente, onde os recursos foram muito explorados, causando demasiada poluição, pela severa ação do homem”* (E e N, 2º ano, 2017); *“[...] aqui é mostrada a realidade da Fábrica e do que ela pode causar, o céu cinza, as florestas desmatadas”* (B e M, 2º ano, 2017). Não obstante, para a dupla A e J, questões mais profundas estão aludidas nessa estrofe: *“As pessoas sentiram necessidade de saírem do campo. As terras que antes eram de todos e muito importantes para a vida no campo foram cercadas e utilizadas pelos burgueses, o que fez intensificar o êxodo rural”* (A e J, 2º ano, 2017).

Afinal, uma das transformações mais intrínsecas ao processo de industrialização foi a acelerada e abrupta transição da população rural para as cidades ao longo dos séculos XIX e XX. A origem desse êxodo rural, que se verificou a partir do século XVIII, está plenamente associada ao fenômeno dos chamados “cercamentos”. Havia até o século XVIII na Inglaterra, ainda como um dos resquícios do período medieval, terras de uso comum, que serviam de amparo para boa parte dos camponeses que ali viviam. Essas terras passariam, a ser, então, cercadas pela nobreza e pela burguesia para ampliação das pastagens de suas ovelhas, cuja lã era enviada como matéria-prima para as manufaturas; e os camponeses, por decorrência, eram expulsos do campo para buscarem abrigo em cidades que não estavam preparadas para recebê-los.

Como percebemos, os cercamentos, mencionados pelos alunos, iam ao encontro dos interesses dos industriais de duas maneiras muito profícuas: se por um lado aumentava a matéria-prima, por outro, crescia também a mão-de-obra, na medida em que as cidades seriam cada vez mais inundadas por uma massa de camponeses, cujas retinas teriam cada vez menos contato com a cor verde e que, todavia, tinham agora uma maior probabilidade de se encontrar com a cólera, a febre tifoide, a fome e o desemprego. Essa mudança para as cidades provocava também uma grande transformação na identidade desses indivíduos submetidos à urbanização que, segundo Hobsbawm (1979), em meio a esse “deserto de pedra”, passariam a ser reduzidos a uma massa destituída e desmoralizada.

Já na última estrofe da canção, nota-se uma intensificação das posturas frente à realidade que se manifesta:

Quem me dera acreditar
Que não acontece nada
De tanto brincar com fogo

Que venha o fogo então (Fábrica, 1986, 6ª estrofe)

As greves e mobilizações dos trabalhadores estiveram presentes no contexto industrial, praticamente desde o início, na primeira metade do século XVIII (Mantoux, 1985, p. 58). Mas, previsivelmente, esses movimentos radicalizaram suas ações e sofisticaram seus pressupostos ao longo dos séculos que se seguiram. Para os alunos A e L, “*Segundo Marx, a sociedade capitalista é caracterizada pela luta de classes, que é um confronto existente entre os exploradores e os explorados*” (A e L, 2º ano, 2017). A dinâmica que, a partir dos estudos de Karl Marx, se convencionou chamar de “luta de classes”, apareceu em seis das análises feitas pelos estudantes, que associaram os versos dessa estrofe com as agitações, principalmente, ligadas ao Ludismo:

O compositor diz que gostaria de acreditar que nada acontece se eles “desafiarem” os patrões solicitando melhorias. O último verso refere-se aos trabalhadores tomando uma iniciativa contra a “Fábrica” no Ludismo, movimento de operários que quebrava as máquinas como forma de protesto (B e M, 2º ano, 2017).

A estrofe em questão parece oferecer o fechamento de uma perspectiva de sentido cronológico da canção, que vai da reflexão sobre a realidade à denúncia de suas contradições e à ação sobre essa mesma realidade. Com muita sutileza, o autor utiliza o fogo como metáfora, tanto da principal fonte de energia das máquinas, como da ebulição revolucionária que se desenhava; afinal, como propôs Hobsbawm, (1979, p. 81) “[...] a cidade era um vulcão cujos rugidos eram ouvidos com temor pelos ricos e poderosos aos quais assustava a possibilidade de que um dia pudesse entrar em erupção”.

A canção é arrematada por um verso quase perdido e descolado do clima geral:

Esse ar deixou minha vista cansada

Nada demais (Fábrica, 1986, 7ª estrofe).

Esse trecho parece estar vinculado a crítica à “indiferença burguesa” (estrofe 4) em relação aos infortúnios vividos pela classe trabalhadora; afinal, tal fragmento, como interpretam as alunas B e M, aparenta não ser dita pelo personagem que tem voz predominante na canção e sim pelo burguês: “[...] é a parte mais irônica da música, onde Renato diz que sente a vista cansada por causa do ar poluído da fábrica [...] e como descaso de seus patrões recebe a resposta ‘nada demais’”.

A já mencionada “Capitão de Indústria” pode ensejar, dentro da discussão sobre o trabalho no mundo industrial, a abordagem da temática da alienação em seus

desdobramentos econômicos e filosóficos:

É quando eu me encontro perdido

Nas coisas que eu criei

E eu não sei (Capitão [...], 1996, 3ª estrofe).

Eu não vejo, além da fumaça,

O amor e as coisas livres, coloridas,

Nada poluídas (Capitão [...], 1996, 4ª estrofe).

Novamente, ao vislumbrar o sistema de produção imediatamente anterior a Revolução Industrial, Paul Mantoux destaca que o tecelão era senhor de sua produção, “[...] não possuía apenas a sua ferramenta, mas também a matéria prima [...] tecida a peça ele mesmo ia vendê-la no mercado da cidade mais próxima” (Mantoux, 1985, p. 36); e essa condição conferia profundo vínculo entre indivíduo e mercadoria produzida. O trabalhador possuía controle sobre todo o processo produtivo, possuía um envolvimento particular com a mercadoria a ponto de poder ver a si mesmo na conclusão de uma peça ou tarefa realizada. Entretanto, após o processo gradual que deslocou os meios de produção para as mãos da classe burguesa, que coordenaria o trabalho dos operários em direção a sistematização e especialmente à fragmentação; essa dinâmica identitária entre o trabalhador e o produto sofreu profundas transformações. E é a isso que Karl Marx se refere quando, pela primeira vez, utiliza a expressão “alienação” com relação ao trabalho em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844.

Entre as análises feitas pelos estudantes, cinco abordaram a alienação sob essa perspectiva. Para a dupla J e G, “*Mesmo participando de todo o processo, ele [o trabalhador] não usufrui do produto final, já que o patrão é o dono das ferramentas*” (J e G, 2º ano, 2017). A dupla A e I escreveu, se referindo a esses trechos, que “*Dá-se a entender que ele fica perdido ao que ele fez em seu trabalho, pois ele não vê o que ajudou a produzir de fato pronto, pois ele só produz uma parte do produto*” (A e I, 2º ano, 2017). Para os estudantes A e L, a questão identitária apareceu como um ponto relevante nessa discussão: “*Isso resume claramente a situação em que o trabalhador se encontra quando alienado; ou seja, não há tempo de ter e nem de ser, então, não há liberdade para exercer nem mesmo a sua identidade*” (A e L, 2º ano, 2017). E a dupla A e V conseguiu sintetizar esse tópico de maneira bastante congruente:

Após a Revolução, perdeu-se o domínio do processo de produção, agora, o trabalhador não vê mais o início do processo e o produto final, ele participa apenas de uma parte, usando as ferramentas que agora pertencem ao patrão, ou seja, no final do dia, nada do que produziram pode ser levado, o

que gerou protestos diante dessa nova visão de mundo para o “ex-artesão” era muito mais gratificante ver seu produto ser vendido e valorizado pois ele dominava a técnica, do que agora fazer parte apenas de uma linha de produção (A e V, 2º ano, 2017).

Essa abordagem sobre a dissociação entre o trabalhador e a mercadoria vai incidir, em outras estrofes da canção, numa reflexão sobre o tempo no mundo industrializado e como a “tirania do relógio” pôde causar um descompasso entre o trabalho e a vida:

Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer (Capitão [...], 1996, 2ª estrofe)

Ah, eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar (Capitão [...], 1996, 5ª estrofe)

Embora o relógio mecânico seja uma invenção medieval de fins do século XIII (Franco Junior, 2008), o seu uso e difusão esteve, também, ligado ao movimento de transformação cultural e técnica provocado pela Revolução Industrial. Afinal, o ritmo intermitente e autocontrolado pelos artesãos independentes de forma generalizada até o século XVIII, era regulado por variáveis naturais (estações, marés, luas) e culturais (dias santos, ou o simples desejo de permanecer mais tempo na cama pela manhã).

Nota-se, portanto, que os novos mecanismos de contagem e controle do tempo adotados nos sistemas de produção, iriam alterar profundamente a visão de mundo das pessoas nessa, relativamente, ligeira transição para o trabalho nas fábricas quando o tempo passou, definitivamente, a se transformar em moeda, dando origem a expressões como “gastar tempo”, “perder tempo”, ou o mais representativo de todos: “*time is money*”. Aludir ao tempo e sobre o seu caráter monopolizador da energia vital numa obra sobre o trabalho nas fábricas é, dessarte, bastante profícuo para propor uma reflexão com os estudantes a respeito desse conceito na era industrial e para estabelecer comparações com outros contextos históricos. Entre as análises dos estudantes, esse foi um dos temas que mais mereceu destaque, aparecendo em treze dos quinze trabalhos entregues pela turma.

Para a dupla B e M, essas estrofes demonstram “*Uma vida que se guia e se normaliza em torno do trabalho, pois ele define a hora de acordar, dormir, etc.*” (B e M, 2º ano, 2017). Em várias análises foram mencionadas as extensas jornadas de trabalho vivenciadas pelos operários e a ausência de tempo para o lazer: “[...] *acabam ficando*

presas a vida inteira ao trabalho e acabando por não aproveitarem a única vida que se tem” (G e L, 2º ano, 2017); “Depois fala como o homem não tem tempo pra nada e vive para trabalhar. As jornadas de trabalho eram de 15-18 horas e houve a introdução do relógio, a forma de ver a vida e o tempo mudou” (A e J, 2º ano, 2017). Já dupla A e V destacou, inclusive, os aspectos musicais que ajudam a atribuir sentido nesses trechos: “[...] parece um relato de pessoas que perderam a vida e agora só acordam pra trabalhar, essas pessoas estão cansadas de tal rotina e é possível perceber pelo ritmo em que é cantado” (A e V, 2º ano, 2017).

Na percepção dos estudantes parece haver, como aponta Eduard Thompson, a noção de que o “trabalho” e a “vida” se encontram dissociados, diferentemente do contexto pré-industrial quando “[...] não há grande senso de conflito entre o trabalho e o ‘passar do dia’”; quando a pressa, segundo (Pierre Bourdieu 1963, *apud* Thompson, 1998, p. 270), era vista como “falta de compostura combinada com ambição diabólica”. Os alunos demonstraram ter entendido essas duas estrofes como representação da monótona rotina e do antagonismo de interesses presente nos grupos sociais que integram o sistema de fábricas.

Em relação aos aspectos propriamente musicais das canções, podemos dizer que as propostas estéticas e as sensações suscitadas em cada uma delas, é bastante diversa. É como se estivéssemos diante de um folheto revolucionário do século XIX com “Fábrica”, e de um desabafo terapêutico do tempo presente com “Capitão de Indústria”. Ambas as canções são construídas em primeira pessoa, elemento importante na sensação de envolvimento que elas produzem no ouvinte; e ambas trazem à tona um desenho da sociedade industrial, esteiras, fumaça e suor; a partir de versos, poesia, guitarras e trompetes. Mas, para chegar nesse ponto em comum, exploram sensibilidades diferentes.

Partindo do “ouvir emotivo” e “intelectualizado” (Moraes, 2000), é possível perceber dentro dos aspectos sonoros/poéticos de “Fábrica”, uma introdução que produz certo descompasso. Há um arpejo brusco de guitarra, que parece concorrer com um arranjo dramático de órgão. Ambos os sons são superados por uma batida de bateria que dá densidade à música e enseja a entrada da voz. O órgão dramático some e dá lugar à predominância de uma escala de guitarra, que atribui clima mais otimista ao arranjo. A dupla A e I, apresentou a seguinte percepção sobre esse trecho:

Uma introdução alucinante, com guitarras e teclados, explodiu ao som da bateria, dando a deixa para Renato iniciar a canção. Tipicamente uma canção de rock, onde conseguimos perceber que eles querem colocar “ordem” na música com um som mais durão (A e I, 2º ano, 2017).

A voz do cantor, então, se impõe de maneira muito afirmativa, com rompantes de fúria em alguns trechos mais proeminentes, como registram em suas análises os

alunos A e V, representa-se a “*Revolta dos trabalhadores no ar de protesto expresso pela voz de Renato*” (A e V, 2º ano, 2017).

No decorrer da composição, é possível notar que os trechos em que se projeta um cenário otimista de futuro quando as coisas seriam melhores, são usados os acordes inteiros Ré e Sol, e, não obstante, nos momentos em que a letra adquire tom reivindicatório é que aparecem as sequências com acordes menores: Dó, Si Menor, Lá Menor, Sol, Ré, Dó, Mi Menor; essa alternância de acordes colabora com a oscilação de sensações que a música vai provocando no ouvinte. E toda essa sequência é acompanhada por um som de bateria que apareceu em algumas das análises dos estudantes comparada ao ruído das linhas de produção: “*A melodia da música remete às constantes batidas das máquinas, que lembra a produção intensa*” (A e V, 2º ano, 2017).

Especialmente o trecho que encerra a canção: “nada demais”, é repetido oito vezes e é, em seguida, suprimido pelo retorno do órgão e do som tétrico que inicia a canção. A impressão causada pelas vozes e arranjos que compõem essa parte, pode remeter à sensação do despertar de um sonho, como se essa fala final trouxesse o personagem central de volta à realidade e como se todo o restante da canção – entre o som de órgão inicial e o final – fosse um obstinado delírio.

Já em relação aos aspectos musicais e poéticos de “Capitão de Indústria”, temos a mobilização de outras sensibilidades e provocações. A música começa com uma introdução de metais, guitarras e bateria que já de início denotam o clima mais leve e conformado em que a letra será ambientada. A marcante oscilação melódica que ocorre especialmente nas partes em que a letra é mais incisiva em sua crítica, ainda fica limitada por uma batida de bateria que permanece constante e sugere a regularidade do “tic-tac” de um relógio.

A música, em acentuada coesão com a letra, oferece ao ouvinte uma sensação de repetição e cansaço; e esse olhar foi a proposta interpretativa de algumas das análises dos estudantes: “*Capitão de Indústria reflete no desabafo emocional, tanto pela suavidade do ritmo, quanto pelo clamor de uma vida diferente*” (E e N, 2º ano, 2017); “*Essas pessoas estão cansadas de tal rotina e é possível perceber pelo ritmo que é cantado*” (A e V, 2º ano, 2017); “*A música se repete várias vezes, assim como os movimentos realizados pelos trabalhadores*” (J e G, 2º ano, 2017). Colabora com essas noções, a própria expressão de lamento do vocalista na interpretação da faixa, a escala de contrabaixo, que fica mais proeminente para dar o tom do refrão e a interjeição exclamativa “Ah” no início da estrofe, que é repetida três vezes, sempre finalizada com o verbo “trabalhar”, que aparece nove vezes na versão dos Paralamas do Sucesso.

Considerações finais

As duas canções, em termos textuais e musicais, se mostraram muito profícuas, cada uma a seu modo, na colaboração com a prática pedagógica e com a aprendizagem dos conteúdos referentes à Revolução Industrial e aos seus desdobramentos. Tanto em referência a seu próprio processo histórico, como também, aos seus desdobramentos no mundo contemporâneo.

Considerando como um dos pontos centrais desse estudo a possibilidade de pensar, particularmente, a canção entre os vastos elementos que, potencialmente, fazem a mediação simbólica entre os humanos e o mundo; foi possível identificar, na prática, diversas demonstrações das contribuições desse artifício na sofisticação da consciência histórica ao oportunizar um exercício mais apreensivo em relação as pessoas do passado, a empatia histórica e as reverberações mentais dessa aprendizagem numa eventual capacidade mais elaborada de autopercepção no fluxo do tempo. Tal possibilidade foi favorecida pela expressividade das canções selecionadas que demonstraram claro potencial de significação, problematização e sensibilização para as questões levantadas no estudo de determinados conteúdos do componente curricular História. Os estudantes, enfim, não leram Thompson, Hobsbawm ou Mantoux, mas se apropriaram de concepções e interpretações feitas pela historiografia, a partir da combinação entre as aulas e um tato mais minucioso com as canções.

Referências

- CAPITÃO da indústria. Intérprete: Herbert Vianna. *In*: NOVE luas. Intérprete: Herbert Vianna. Rio de Janeiro: Emi, 1996. Faixa 5.
- CARVALHO, Carlos Marcelo. *Renato Russo: o filho da revolução*. São Paulo: Planeta, 2016.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.
- FÁBRICA. Intérprete: Renato Russo. *In*: DOIS. Intérprete: Renato Russo. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1986. 1LP, faixa 11.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. Somos todos da idade média. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 30, p. 58-61, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOBSBAWM, Eric. *Da revolução industrial ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão

das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus*. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LIMA, Cássia Helena Pereira. *Assim na música como na vida: a representação do trabalho em discursos de canções brasileiras através da análise crítica do discurso*. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MANTOUX, Paul. *A revolução industrial no século XVIII*. São Paulo: Hucitec, 1985.

MODERN Times. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Cinematografia: Ira H. Morgan; Roland Totheroh. United States: United Artists Corporation, 1936. (87 min.).

MORAES, José Geraldo Vinci. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história. *História Viva*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 103–107, 2007.

SESI. *Movimento do Aprender: 2º ano ensino médio*. São Paulo: SESI-SP, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Schwarcz, 1998. p. 267 – 304.

Notas

¹Mestre em Educação pela UFSCar. Doutorando em História Social pela USP.