

CANTANDO O BRASIL PÓS-64*

Maria de Fátima da Cunha**

RESUMO:

Esse artigo tem por objetivo discutir a possibilidade de análise de realidades sociais através de registros históricos variados. Para tanto, procurou-se destacar o período do Brasil pós-64, através do estudo de algumas canções.

UNITERMOS:

história; linguagens; regime militar; canções.

1 Cultura e Multimeios

Se pensarmos cultura entendida enquanto o conjunto de práticas, valores, normas, representações, expectativas, que emergem no confronto entre as classes sociais, é possível conceber que as pessoas criam e imprimem significados aos objetos e situações a partir de suas condições concretas de existência. Isso significa dizer que a definição de cultura está intimamente ligada à questão do imaginário e, portanto, pode ser entendida como um “sistema de significados, atitudes e valores compartilhados e as formas simbólicas nas quais elas se expressam ou se incorporam” (BURKE, 1989).

As manifestações culturais de uma sociedade -poesias, memórias, músicas, símbolos- revelam uma totalidade complexa e contraditória de impressões e sentimentos, pois são construídas na diversidade do real vivido.

* Originalmente publicado em *História & Ensino*, v. 2, p. 55-67, 1996.

** Professora do Departamento de História/UEL – Campus Universitário, Londrina-PR, 86051-990

A partir dessas considerações é possível dizermos que tudo aquilo que o homem elabora a nível de representação humana contém uma grande carga de expressão cultural. Assim, podemos afirmar que as construções realizadas sob a influência da sociedade em que se vive se constituem em símbolos que expressam a cultura e a consciência histórica dessa mesma sociedade.

Dessa forma, pode-se pensar o uso dos multimeios – filmes, história em quadrinhos, TV, música, entre outros – no ensino de História, enquanto documento histórico possuidor de significações e de testemunhos conscientes e inconscientes, visíveis ou não, presentes ou ausentes.

Esses materiais aguardam somente que o historiador/professor utilize-os, questione-os em suas inúmeras possibilidades.

No entanto, antes de aprofundarmos as discussões sobre o uso de outras linguagens em História, e no ensino de uma maneira geral, algumas interrogações se fazem presentes a respeito da nossa relação com uma realidade permeada por imagens e signos.

Está claro que vivemos em um mundo de imagens, um mundo colorido: paredes cobertas de cartazes, vitrines, *outdoors*, edifícios multiplicadores de espaços e visões. Vivemos o mundo das telas de TV, dos telões, um mundo mediatizado por imagens. As imagens têm uma dialética interna, representam o mundo para o homem e ao mesmo tempo interpõe-se entre este e o mundo (FRANCE, 1991, p. 139-156).

Se estamos mergulhados em um mundo de imagens, cabe-nos conviver com elas e decifrá-las, adentrá-las. (FRANCE, 1991, p. 144).

E como convivemos com tudo isso? Como tem sido a relação entre a escola fundamental e imagens produzidas pela televisão, pelos vídeos, pelos computadores?

Se levarmos em conta que de uma forma especial as crianças coexistem muito mais, talvez, do que os adultos com

essas imagens devemos pensar, também, na existência de um permanente e incessante processo de mutação da percepção, da relação espaço-tempo, do raciocínio lógico, do imaginário, do simbólico, das concepções da realidade, atingindo-as.

Ainda não temos elementos suficientes para dizer até que ponto a escola tem refletido sobre esses questionamentos, ou sobre essa *realidade imagética* na qual estamos mergulhados, principalmente as escolas do ensino público, devido a carência de recursos variados que permeia o seu cotidiano.

Entretanto, percebe-se que nas últimas décadas ocorreu uma busca muito acentuada por parte de vários professores pela utilização de novos temas e diferenciadas abordagens no processo ensino-aprendizagem, em especial no âmbito da História.

2 Ensino de História e outras linguagens

Essas novas experiências realizadas aconteceram em um momento -década de 80- em que o professorado intensifica o questionamento do próprio trabalho, repensando a sua formação e colocando em discussão a possibilidade de produção do conhecimento no 1º e 2º graus. As várias publicações em revistas especializadas atestam a incorporação de novos procedimentos ao trabalho dos professores de História no ensino fundamental, desde a leitura e análise de documentos, estudo do meio/pesquisa de campo, entrevistas com testemunhos de momentos estudados. Do mesmo modo, outras linguagens adentram a sala de aula, tais como jornais, revistas, cartazes, fotos, filmes, vídeos, músicas, poesias, textos literários e outros.

Dessa maneira, torna-se claro também, que os professores não só percebem e formulam críticas à situação que vivenciam mas que, igualmente, são capazes de formular novos entendimentos sobre a própria disciplina, criando outras

possibilidades e novas estratégias para substituírem as tradicionais aulas expositivas, superando a dependência do livro didático e dos manuais, contrariando a idéia que comumente se fazia/faz dos professores como *passivos* e *reprodutivistas*.

Algumas experiências com trabalhos através da música, da literatura, do cinema, da fotografia e outras linguagens, foram publicadas em revistas especializadas – que passam a dar cada vez mais atenção às questões do ensino- como, por exemplo, na *Revista Brasileira de História*.

Entre essas experiências podemos destacar dois trabalhos publicados nessa Revista, que procuravam incorporar novos procedimentos e outras linguagens, em sala de aula.

Em *Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de História*, é sugerido pelos professores a utilização de canções como documento histórico, possível de ser trabalhado em sala de aula.

Percebendo a importância das canções como documento sócio-histórico possuidoras de uma *linguagem* que age no desejo, os autores propõem uma leitura das mesmas fazendo uma ponte com a realidade social. Nessa experiência a análise das diversas canções permitiu, segundo os professores, efetuar um *contraponto ao conteúdo do ensino de História, implodindo explicações históricas fechadas e unidimensionais* (D'EUGENIO, 1988).

Um outro exemplo de utilização de novas linguagens no ensino de História, pode ser percebido através do trabalho realizado por Zélia Lopes da Silva, na década de 80, com a revista em quadrinhos *Asterix* em uma turma de 8ª série noturna, na periferia de Guarulhos-SP, com alunos trabalhadores (SILVA, 1985, p. 234).

Segundo Zélia Lopes da Silva, a experiência buscava, entre outras coisas, responder a *desafios pedagógicos* como tentar trabalhar com os alunos noções de tempo e ciência, bem como examinar as relações de poder entre *dominadores* e *dominados*.

A leitura dos quadrinhos possibilitava abrir espaço para a reflexão oral e escrita, cerceada após a viabilização das propostas educacionais pós-64, que objetivavam formar *ordeiros cidadãos*.

O resultado mais significativo da experiência, para a professora, consistiu em despertar o interesse dos alunos pela disciplina, que surgia, então, não como algo obrigatório, mas como parte da vida de cada um.

No entanto, há que se ressaltar que o trabalho com linguagens alternativas requer alguns cuidados pelo professor, para que este não caia em certas armadilhas.

Se tomarmos as várias manifestações culturais, como aquelas já sugeridas, de uma dada sociedade enquanto registros históricos possíveis de serem interpretados, estaremos diante de uma questão bastante complexa e também bastante debatida.

Estou pensando mais exatamente no aspecto do *valor documental* que pode ser atribuído a tais registros históricos.

Como lembra Adalberto Marson, costuma-se, quase sempre, assumir duas posições com relação ao valor documental de um determinado objeto: tomá-lo como prova fiel da realidade, ou como amostra, modelo, confirmação do conhecimento que se apresenta externo a ele (SILVA, 1984).

Nesse sentido, tomando-se uma ou outra posição esquece-se que a valoração documental de determinado registro histórico está ligada ao relacionamento que se estabelece entre o objeto e o sujeito que o interpreta, perdendo-se de vista, desse modo, que cada sujeito é possuidor de *uma* memória particular, que o impede de pensar na possibilidade de formas diferenciadas ou semelhantes da sua de interpretar o vivido

Outras interrogações ainda se fazem presentes acerca da questão do valor documental dos registros históricos como, por exemplo, o que levou determinado documento a ser considerado como tal e também a forma como o mesmo se perpetua como memória, e os significados que encerra, então.

Todos esses questionamentos trazem à tona, em última instância, a postura a ser tomada pelo professor/pesquisador no relacionamento com a cultura sob as mais diferenciadas formas de manifestação e as suas possibilidades de leitura e interpretação.

Noutra direção, Selva Guimarães Fonseca, fazendo um balanço das publicações sobre ensino editadas nos anos 80, chama a atenção para um problema que às vezes se constata com relação ao uso de outras linguagens em sala de aula, pelos professores. Segundo Fonseca, em alguns casos estas são utilizadas apenas como ilustração do conteúdo tradicional, não havendo trabalho de reflexão sobre a natureza das linguagens, suas especificidades, seus limites, e sobre os elementos históricos que as constituem (FONSECA, 1990, p. 206).

Penso que esses limites só podem ser superados quando vivenciados na prática pelos agentes do ensino.

Podemos dizer que o significado maior dessas experiências citadas com linguagens diferenciadas no ensino de História, e de outras que poderiam ser mencionadas, consiste no fato dessas permitirem a efetivação de um novo ensino calcado na reflexão e no debate.

3 Cantando o Brasil pós 64

A partir dessas considerações, penso que poderia propor enquanto possibilidade, o estudo de uma dada realidade social a partir de uma determinada linguagem cultural, no caso em particular, da música.

Tomo como referência para essa análise uma fase da história brasileira que nem sempre é abordada pelos professores com os alunos no 1º e 2º graus – e mesmo na academia – pela dificuldade em *esgotar o conteúdo* e chegar até a nossa história mais recente: os anos 60 e 70.

Os manuais, geralmente, reservam um espaço pouco representativo a essas décadas da História do Brasil, localizando-as sempre ao final dos livros, abordando-as rapidamente e, muitas vezes, sem maior aprofundamento destacando-se, via de regra, que foi um período *tenebroso* e *autoritário* que acaba por findar – não se sabe muito bem como – em *abertura* e *anistia*.

Procurarei analisar esses anos a partir de alguns acontecimentos -golpe militar, guerrilha e repressão – que marcaram sobremaneira a vida política e cultural do país, pensando – os através de algumas canções.

Decretado o golpe militar em 64, quase que imediatamente, a atuação dos *vencedores* se fez sentir: centenas de sindicatos caíram sob intervenção, as Ligas Camponesas foram dispersas e diversos políticos tiveram seus direitos cassados, possibilidade que se abriu com a edição do primeiro Ato Institucional, que, na prática, transferiu o poder político aos militares, coagindo e mutilando o congresso (CUNHA, 1993).

Tais providências foram logo denominadas de *revolucionárias* com a intenção de retirar o caráter golpista do regime e transformá-lo em *revolução* que teria sido feita para salvaguardar a ordem no país, atingindo rapidamente diversos setores da sociedade, e organizações consideradas subversivas como CGT e UNE, foram dissolvidas em nome da *revolução*. Os líderes, tidos também como subversivos, foram presos e submetidos a IPMs, isso quando não se viam obrigados a se exilarem em outros países.

No entanto, passado o primeiro *momento de espanto*, a esquerda – composta em grande parte por estudantes, intelectuais, artistas e setores da Igreja progressista – tentou se recompor e se refazer. Muitos militantes colocaram-se à procura de rearticulação, mesmo na clandestinidade. Começa a aflorar em muitos um sentimento: o anseio pela desforra.

Aos poucos fica cada vez mais claro a incompatibilização entre alguns setores civis que apoiaram o golpe, com o poder militar. Isso ficou explícito, em outubro de 1965, com a edição do Ato Institucional nº 2, que dissolveu os partidos políticos existentes e estabeleceu a eleição indireta para presidente da República, frustrando, assim, a esperança de vários possíveis candidatos como Magalhães Pinto, Adhemar de Barros e Carlos Lacerda, que rompem com Castelo Branco.

Antes de findar o seu mandato, Castelo Branco teve o cuidado de deixar ao seu sucessor uma nova Constituição, aprovada pelo Congresso.

A Constituição de 1967, além de legitimar as prerrogativas autoritárias conferidas ao Executivo pelo AI-2, inclui também a Lei de Imprensa e a Lei de Segurança Nacional. Essas leis garantiram ao novo presidente poderes praticamente ilimitados o que levou a oposição a denunciar e a caracterizar a *institucionalização da ditadura*.

Em 1968, com a edição AI-5 que, na prática impedia toda e qualquer oposição, moderada ou radical, ao regime militar, poder-se-á então, constatar a face mais radical do governo e seu total endurecimento.

Com o fechamento da vida política para a oposição e o bloqueio de toda forma de manifestação contrária ao regime, várias correntes de esquerda no país optam por impulsionar uma perspectiva extrema que já vinha se encaminhando: a luta armada.

A partir desse momento, a tortura e a violência seriam a forma do Estado *dialogar* com seus adversários políticos instaurado-se, uma vez mais, na vida política brasileira um clima de terror e violência.

A produção cultural brasileira passa, então, a ser *peneirada*. Do final dos anos 60 e início dos 70, só viriam a público

músicas, peças de teatro, livros, enfim, qualquer produto cultural que os censores julgassem adequados ao momento político (CALDAS, 1985, p. 65).

Desse período, em termos de produção musical, uma canção acabou se transformando em hino e num símbolo da resistência ao governo militar. Foi a música *Prá não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, cantada de forma emocionada no Festival Internacional da Canção, em 1968, e perseguida, assim como o seu autor, até 1979, e que passou a ser mais conhecida por *Caminhando*:

...

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.

Pelos campos aa fome em grandes plantações.

Pelas ruas, marchando indecisos cordões.

Ainda fazem da flor seu mais forte refrão.

E acreditam nas flores vencendo o canhão.

Vem, vamos embora...

...

Mas o que possui essa música de tão comprometedor em sua letra? Por que a canção teria sido proibida pela Censura Federal?

Já em seus primeiros versos *Somos todos iguais, braços dados ou não*, ela evoca uma suposta igualdade só possível em

uma sociedade dita igualitária ou *socialista*. Primeiro vislumbre do *perigo vermelho*, na canção.

Em seu prosseguimento, a letra da música lembra uma *marcha de soldados, indecisos cordões, quase todos perdidos de armas na mão*, que deveriam aprender e ensinar uma nova lição. Qual? *De que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora não espera acontecer*. Ou seja, pregava quase que abertamente a possibilidade do povo tomar a História em suas mãos, através de uma possível revolução. Expressava-se, então, um convite, mais que real, ao engajamento, à luta.

A rebeldia contra o regime militar também aparece em várias canções de Caetano Veloso e dos tropicalistas, como através da música *Enquanto seu lobo não vem*, do LP *Tropicália* gravado também em 1968:

Vamos passear na floresta escondida/ meu amor/
vamos passear na avenida/há uma cordilheira sob
o asfalto/ A estação primeira
de mangueira/ passa em ruas largas/ passa por
debaixo da avenida Presidente Vargas/ Vamos
passear nos estados unidos/ do Brasil /
Vamos passear escondidos/ vamos desfilar
pela rua onde a mangueira passou/ vamos por
debaixo das ruas./ Debaixo das pombas (ou
bombas?) das bandeiras/ debaixo das botas/
debaixo dos jardins/ debaixo da lama/debaixo da
cama/debaixo da cama.

A letra fala da resistência clandestina, daqueles que tinham que conviver às escondidas com o regime militar, da realidade do guerrilheiro urbano e daquilo que era peculiar ao seu cotidiano: *passear escondido pelas ruas largas*. A letra da música ainda aponta para o fato do Brasil estar se constituindo

como que numa *filial* ou num *quintal* dos E.U.A, ao falar em *estados unidos/ do Brasil*, denunciando, dessa forma, o avanço do *imperialismo ianque* no país.

Todavia, as palavras finais de Caetano apontam para uma crítica aberta à opção guerrilheira, propondo todos irem para *debaixo da cama*, para se refugiarem da sanha do *lobo*, ou seja, dos militares. Nessa proposta subentende-se uma desconfiança de Caetano e dos tropicalistas, sobre a validade da opção de enfrentamento da esquerda brasileira desse período. Daí, por certo, explica-se o ódio dos militantes contra o Tropicalismo, e as vaias recebidas por Caetano no Festival, em 1968.¹

Com o avanço da repressão, especialmente durante o governo Médici, ocorre um processo cada vez mais intenso de dilapidação da arte e da cultura brasileira. Grandes compositores e artistas como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Edu Lobo, Geraldo Vandré, entre outros, exilaram-se ou foram exilados, no exterior.

É nessa época que a música ufanista volta à cena e ganha destaque.

Os compositores Don e Ravel com *Eu te amo meu Brasil*, acabaram por se transformar na maior expressão dessa tendência, nesse período. Observe-se parte da letra:

As praias do Brasil ensolaradas lá, lá, lá,
o chão onde o país se elevou lá, lá, lá, lá
a mão de Deus abençoou
mulher que nasce aqui
tem muito mais amor.
O céu do meu Brasil tem mais estrelas lá, lá ...
O sol do meu país mais esplendor lá, lá, lá, lá

¹ Essas reflexões sobre essa música e outras de Caetano Veloso e dos tropicalistas são apontados por Ridenti (1993)

A mão de Deus abençoou
em terras brasileiras,
vou plantar amor.
Estrilho

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo,
meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil
Eu te amo, meu Brasil,
eu te amo
ninguém segura a juventude do Brasil.

Estrilho

Que leitura podemos fazer dessa música? Que outro viés desse período ela aponta? Que tipo de proveito ela poderia fornecer ao regime militar?

Em tempos de *Brasil: ame-o ou deixe-o*, a letra dessa música caiu como uma luva para as pretensões militares de xenofobia, auto-elogio e exaltação da *pátria amada*, aspectos muito característicos dos regimes autoritários.

O refrão *Eu te amo, meu Brasil, eu te amo/ Ninguém segura a juventude do Brasil* ficou tão conhecido que as agências de publicidade do Governo tomaram de empréstimo a idéia e criaram o não menos célebre *slogan: Ninguém segura este país.*

Cabe ressaltar que era esse tipo de música que chegava ao grande público, via rádio e TV, criando uma falsa imagem do país em plena fase de *milagre brasileiro*. Os livros de Educação Moral e Cívica, disciplina obrigatória na época, traziam a letra dessa música para ser analisada e discutida pelos alunos em sala de aula, não de forma crítica, é claro.

Vale lembrar, em relação ainda à música popular brasileira, que esse período não foi palco unicamente de engajamento ou ufanismo.

Do mesmo modo em que vivia-se o clima dos festivais da Record, quando torcer por uma ou outra música significava

manifestar uma posição política, apresentava-se também como opção a Jovem Guarda.

Liderada por Roberto e Erasmo Carlos, a Jovem Guarda surgia como um grupo de jovens cantores e compositores de comportamento aparentemente rebelde. Entretanto, se o tipo de roupa e o uso de cabelos compridos podiam representar rebeldia às normas vigentes ou anseio de transformações, o conteúdo das canções traduzia, de outro modo, uma outra opção, vista por alguns como conservadora e apolítica.

Não obstante, a posição dos integrantes e fãs da Jovem Guarda pode representar além de alienação e/ou conservadorismo, uma descrença nas opções de luta que se apresentavam. A música *Quero que vá tudo para o inferno* pode resumir muito bem essa tendência de comportamento².

Penso que através da análise dessas canções – que não pretende servir de modelo para os professores, constituindo-se apenas numa possibilidade apresentada no âmbito de um campo permeado por interrogações – podemos pensar numa alternativa aos manuais e às cansativas, para professor e aluno, aulas expositivas. Além do mais, o trabalho com as músicas, ou outros registros, pode tornar possível que os alunos, vozes tão poucas vezes ouvidas, expressem suas opiniões.

Gostaria de reforçar uma vez mais que essas reflexões não têm a pretensão de servir como fórmula aos professores, tampouco representam a fala do *especialista* direcionada a um *público distante*. São reflexões que expressam ansiedades de alguém que viveu até há bem pouco tempo o cotidiano das salas de aulas de 1^o e 2^o graus e que ainda convive e dialoga, de diferenciadas maneiras, com esse espaço.

Além do mais, há que se lembrar que *fórmulas mágicas* não existem e que, em última instância, quem escolhe o/s caminho/s é o professor.

² A esse respeito Michel Maffesoli aponta a existência no movimento social de uma “recusa de participação” percebida através de múltiplas atitudes que se não são combativas, aparecem como dissimuladas (Maffesoli, 1984).

Referências

- BURKE, P. *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- CALDAS, W. *Iniciação à Música Popular Brasileira*. São Paulo: Ática, 1985. (Princípios).
- CUNHA, M. de F. da. *Eles Ousaram Lutar; A Nova Esquerda Brasileira no período de 64-72*. 1993. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Assis.
- D'EUGENIO, F. N. et al. Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8. n. 15, 1988.
- FONSECA, S. G. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, 1990.
- FRANCE, L. Imagens imagizadas: nadadeiras para sobrenadar. VEIGA, I. P. A. (org.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papyrus, 1991.
- MAFFESOLI, M. *A Conquista do Presente*. Rio Janeiro: Rocco, 1984.
- MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento Histórico. In: SILVA, M. A. *Repensando a História*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RICCI, C. S. *Da intenção ao Gesto – Quem é quem no ensino de História em São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1992.
- RIDENTI, M. S. *O Fantasma da Revolução*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.
- SILVA, Z. L. da. Asterix e a dominação romana.” *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5, n. 10, 1985.

ABSTRACT:

This article has the objective of discussing the possibility of analysis of social realities through varied historical registrations. For so much, it was tried to stand out the Brazil after-64 period, through the study of some songs.

KEY WORDS:

history; languages; military regime; songs.