



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
CAMPUS ANANINDEUA

FABRÍCIO ROGÉRIO MOREIRA QUEIROZ

**GRITOS NO SILÊNCIO: ENSINO DE HISTÓRIA E A
PRODUÇÃO DE UM OLHAR CANTADO SOBRE A
DITADURA MILITAR**

ANANINDEUA- PA

2020

FABRÍCIO ROGÉRIO MOREIRA QUEIROZ

**GRITOS NO SILÊNCIO: ENSINO DE HISTÓRIA E A
PRODUÇÃO DE UM OLHAR CANTADO SOBRE A
DITADURA MILITAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como requisito parcial à obtenção do título de mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Cristina Soares Charlet.

ANANINDEUA- PA

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
CAMPUS ANANINDEUA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

- Q3g Queiroz, Fabrício Rogério Moreira
Gritos no silêncio: : ensino de história e a produção de um
olhar cantado sobre a ditadura militar / Fabrício Rogério Moreira
Queiroz. — 2020.
102 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino
de História, Campus Universitário de Ananindeua,
Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.
1. consciência histórica. 2. ensino de história. 3.
música. I. Título.

CDD 371.1

FABRÍCIO ROGÉRIO MOREIRA QUEIROZ

**GRITOS NO SILÊNCIO: ENSINO DE HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DE
UM OLHAR CANTADO SOBRE A DITADURA MILITAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Cristina Soares Charlet.

Data da defesa: 19/02/2020

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Cristina Soares Charlet

Avaliador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Roseane Corrêa Pinto Lima

Avaliador (a): Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos

Avaliador (a): Prof. Dr. Daniel Barroso

Para **Roneth e Ruan**

AGRADECIMENTOS

Com exceção do primeiro agradecimento-mor, não há uma hierarquia ou ordem de importância. A ordenação foi apenas para facilitar essa difícil tarefa do autor, para que o mesmo não se perdesse nas palavras ou cometesse injustiças ou esquecimentos.

Em primeiro lugar, sou grato a Deus pela vida, pelas oportunidades, pela minha família e por ter colocado em meu caminho estudantes brilhantes, críticos e conscientes como aqueles com os quais tive a satisfação de trabalhar e aprender em 2018 e em 2019. Também devo sinceros agradecimentos à Prof^a Dr^a Eliane Cristina Soares Charlet pelas orientações e sugestões para o trabalho e por demonstrar, mesmo sem saber, que vale a pena encarar as batalhas da vida, mesmo com todas as dificuldades e percalços, vale a pena não se abater e lutar, lutar com todas as forças e em todos os sentidos. Sou muito grato a você professora. Saiba que considero essa dissertação uma obra conjunta.

Em segundo lugar, agradeço ao diretor da Escola Estadual Maria Pia dos Santos Amaral, Francisco Fredson Farnum Lameira, por apoiar incondicionalmente esta pesquisa, bem como a toda a equipe de coordenação da escola e aos funcionários, especialmente as minhas amigas Josiane Botelho, Eleonora Pantaleão, Divina da Providência, Helena e Joice. E um abraço forte aos azulinos.

Em terceiro lugar, meus agradecimentos vão para os colegas de mestrado, pois esses sabem o quanto batalhamos. Em especial, quero agradecer à equipe equânime, que foi e continua sendo equânime em todos os momentos, todos mesmo. Também deixo meus agradecimentos a Michel de Certeau e à Prof^a Dr^a Roberta Alexandrina, os grandes responsáveis por unir essa equipe equânime.

Agora, tenho não um agradecimento, mas um reconhecimento pela importância que essas pessoas têm na minha vida: minha mãe, para a qual devo a vida e não apenas gratidão; meu pai, que vive em mim; minhas irmãs, que também são as minhas melhores amigas; meus familiares e, principalmente, minha esposa Roneth e meu filho Ruan, presentes de Deus.

A todos sou verdadeiramente grato! Muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho busca revelar a intenção (perceber como os estudantes podem, por meio da história, da música e da originalidade composicional, revelar sua consciência histórica) e os resultados de pesquisa sobre música e consciência histórica no ensino de História dentro do Programa de Pós-graduação strictu sensu Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua. A ação inicial da pesquisa foi, trabalhando a música como recurso didático central, ensinar o conteúdo ditadura militar no Brasil e observar o impacto provocado nos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Pia dos Santos Amaral, no município de Castanhal no Estado do Pará, propondo a eles, posteriormente, o desafio de compor uma canção original na qual expressassem, além de sentimentos, concepções e visões de mundo, sua consciência histórica a respeito do que estudaram. Consiste em uma proposta de intervenção pedagógica inovadora, levando os alunos a participarem ativamente do processo de ensino e de aprendizagem, de forma que essa atitude participativa contribua para que o professor construa um resultado, que nesse caso pode ser também a própria metodologia, a partir do que foi produzido pelos estudantes e que possa também ser utilizado como recurso didático por outros profissionais. O lançamento do desafio aos discentes foi possível em virtude da presença de muitos alunos instrumentistas na escola supracitada. Tal fato explica-se devido à existência de uma escola de música nas proximidades da escola. A metodologia utilizada foi apresentar aos estudantes materiais escritos, audiovisuais, pictóricos e sonoros sobre o período ditatorial brasileiro, para que depois, após cada uma dessas apresentações, numa espécie de *feedback*, escrevessem suas impressões (frases, pequenos textos ou mesmo poemas), que mais tarde foram utilizadas por eles no exercício composicional da letra da canção e de musicalização da mesma, que também foi publicada no canal NOSSA HISTÓRIA na rede social Youtube. Portanto, de acordo com o exposto, este trabalho, além de tratar da proatividade estudantil na construção do próprio saber e da valorização do conhecimento histórico escolar, faz uma incipiente discussão sobre história do tempo presente e história pública.

Palavras-chave Consciência histórica; Ensino de história; Música.

ABSTRACT

The present work seeks to reveal the intention (perceiving how students can, through history, music and compositional originality, reveal their historical awareness) and the results of research on music and historical awareness in the teaching of History within the Postgraduate Program -strictu sensu graduation Professional Master in History Teaching at the Federal University of Pará, Campus Ananindeua. The initial action of the research was, working with music as a central didactic resource, to teach the military dictatorship content in Brazil and observe the impact caused on the students of the 3rd year of High School at the State School of Elementary and High School Maria Pia dos Santos Amaral, in municipality of Castanhal in the State of Pará, proposing to them, later, the challenge of composing an original song in which they expressed, in addition to feelings, conceptions and world views, their historical awareness about what they studied, since this intervention proposal innovative pedagogical is a requirement of the master's course I mentioned above: to make students actively participate in the teaching and learning process and that this participative attitude of students contributes to the teacher building a result, which in this case can be also the methodology itself, from what was produced by the students and that can also be used with didactic resource by other professionals. The launch of the challenge to the students was possible due to the presence of many instrumentalist students in the school mentioned above. This is explained by the existence of a music school near the school. The methodology used was to present students with written, audiovisual, pictorial and sound materials about the Brazilian dictatorial period, so that after each of these presentations, in a kind of feedback, they could write their impressions (phrases, short texts or even poems), which later they were used by them in the compositional exercise of the song's lyrics and musicalization, which was also published on the NOSSA HISTÓRIA channel on the social network Youtube. Therefore, according to the above, this work, in addition to addressing student proactivity in building their own knowledge and valuing school historical knowledge, makes an incipient discussion about the history of the present time and public history.

Keywords: Historical awareness; History teaching; Music.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ANPUH- Associação Nacional dos Professores de História

DSN- Doutrina de Segurança Nacional

EJA- Ensino/ Educação de Jovens e Adultos

EMC- Educação Moral e Cívica

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

EPB- Estudo dos Problemas Brasileiros

FUNCAST- Fundação Cultural de Castanhal

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MMC- Minha Mente Consciente

OSPB- Organização Social e Política do Brasil

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PSL- Partido Social Liberal

PT- Partido dos Trabalhadores

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

UFPA- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 HISTÓRIA, ENSINO E MÚSICA.....	15
1.1. Ludicidade, ensino e música.....	16
1.2. Música: da historiografia ao ensino de história	25
1.3. Consciência histórica, ensino e música	30
1.4. Gritos no silêncio e a pedagogia crítica freireana	35
CAPÍTULO 2 GRITOS NO SILÊNCIO: CONSTRUÇÃO COLETIVA	38
2.1. Maria Pia: a pessoa e a escola	39
2.2. Maria Pia: os alunos de ontem e de hoje.....	44
2.3. Batalhas de memória	50
2.4. Ditadura: da compreensão à representação	55
2.4.1. Gritos no silêncio: o processo litero-composicional.....	57
2.4.2. Gritos no silêncio: o processo músico-criacional.....	65
CAPÍTULO 3 GRITOS NO SILÊNCIO: ORIGINALIDADE E CRITICIDADE..	69
3.1. Gritos no silêncio e o tempo presente.....	70
3.2. Gritos no silêncio e a história pública.....	74
3.3. Gritos no silêncio: música engajada	78
3.4. Proposta do uso de multi-recursos	81
3.5. Gritos no silêncio: repercussão e resultados	87
3.5.1. Experiência 1: turma do 3º ano do ensino médio (2018).....	87
3.5.2. Experiência 2: turma do 3º ano do ensino médio (2019).....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O ensino sempre será uma eterna busca de soluções e se apresenta como um imenso leque aberto expondo uma infinidade de temas, novas abordagens, teorias, práticas e didáticas. Além disso, sempre terá o reconhecimento e a simplicidade da assunção ou a convicção e a completude da ausência de humildade ou do excesso de confiança como características marcantes e invariáveis. Em outras palavras, o ensino, por também fazer parte do processo histórico, está fadado sempre à rupturas ou à permanências, à despretensão ou à presunção, à parcimônia ou ao egoísmo, a depender daqueles que se auto-incumbem essa missão.

Certa vez, há aproximadamente cinco anos, um professor prestes a se aposentar, comentava sobre a dificuldade que se tinha, nas décadas de 1980 e 1990, de se conseguir um manual do professor, aquele que já vem com todas as respostas. Segundo ele, ter um desses manuais era uma realização profissional, além de ser um porto seguro, uma fortaleza que não poderia ser transposta por questionamentos ou contestações discentes, pois ali estava a “verdade”.

Essas informações são frutos de uma conversa bastante informal com aquele professor e que, por essa razão, vieram em forma de lembranças esparsas, o que talvez não acontecesse se tivesse sido dada importância maior àquele diálogo. Todavia, os pontos aqui lembrados abriram espaço para uma reflexão importante: a visão conteudista no processo ensino-aprendizagem, que nos conduz ao excesso de confiança ou à sensação de completude, mas nunca nos leva a reconhecer que precisamos repensar humilde e constantemente as práticas de ensino.

O conteudismo ainda vigora, acreditamos com menor força que há vinte ou trinta anos, mas ainda sendo um dos grandes empecilhos para a valorização do conhecimento e da experiência dos estudantes. Considerar o que o aluno vê sobre o mundo e como ele vê é uma forma que pode ser eficaz contra a permanência da abordagem conteudista no ensino e da cristalização do espectro do professor como senhor da verdade.

Essa valorização é essencial para se chegar de fato a um patamar há muito almejado: a prática inovadora, tanto docente quanto discente.

Essa prática infelizmente ainda não recebeu a devida importância. A sala de aula precisa ser vista como um laboratório, pois somente dessa forma os professores se tornam professores-pesquisadores e os alunos se tornam alunos pesquisadores e produtores de conhecimento.

Neste trabalho, a teoria não foi deixada de lado, porém a ênfase foi na prática, até mesmo por conta da exigência do programa de mestrado Profhistória para que se elaborasse uma parte propositiva ou proposta de intervenção que envolvesse obrigatoriamente e diretamente os estudantes, caso contrário, não se justificava ser um mestrado em ensino de história.

O ensino de história, nesta pesquisa, foi realizado a partir da experiência do aluno, levando em consideração sua visão de mundo, seu pensamento, que, segundo Jörn Rüsen, "... é um processo genérico e habitual da vida humana" (RÜSEN, 2001, p. 54) e sua destreza musical.

A música entra não como metodologia, mas como um fio condutor da percepção da consciência histórica dos estudantes, expressa musicalmente. Sendo a música uma representação do real, ela foi utilizada para que os estudantes se expressassem por meio dela, representando o impacto e a interpretação que tiveram após o estudo do período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Dito de outra forma, a música foi o canal utilizado pelo pesquisador para perceber as consciências históricas existentes no universo escolar.

Evidencia-se, então, certa inovação em relação ao uso da música no ensino de história, ao utilizá-la não apenas como recurso didático, mas como o fim das atividades pedagógicas realizadas, pois, em linguagem musical, foi feita a expressão da consciência histórica, do pensamento crítico-reflexivo. Além disso, essa expressão musical foi uma clara confirmação da aprendizagem e do protagonismo dos estudantes, já que foram eles os grandes responsáveis, da escrita da letra à postagem do videoclipe da canção no canal do Youtube NOSSA HISTÓRIA, criado e alimentado por eles para a publicação das atividades realizadas, a saber: o videoclipe da música "Gritos no silêncio", a apresentação ao vivo em uma praça central da cidade de Castanhal e a entrevista concedida ao professor.

É importante esclarecer que o produto desta pesquisa será a metodologia explicada no segundo capítulo, que denominamos *proposta do uso de multi-recursos*, pois sem ela não haveria a produção musical discente e nem o surgimento do canal NOSSA HISTÓRIA. Basicamente descrita, a proposta consistiu em apresentar o conteúdo ditadura militar aos alunos, por meio de variados recursos lúdicos, como vídeos, música e charges, na tentativa de provocar um envolvimento maior dos estudantes, estimulando-os a uma produção igualmente lúdica: a música.

Foi por meio dessa metodologia que a criticidade e a consciência histórica dos estudantes foram estimuladas a aflorar. Não se trata de pensarmos que a música por si só, embora extremamente lúdica e atraente, foi a grande responsável por despertar nos alunos a sensibilidade para que se interessassem pelo que estava sendo trabalhado em sala e produzissem conhecimento utilizando os mais variados recursos: pintura, poesia, colagem, charge, música, dança, entre outros. Na verdade, a aplicação da referida metodologia foi extremamente importante para os processos de aprendizagem e de produção discentes.

Portanto, o objetivo é entender como os estudantes expressaram musicalmente aquilo que sentiram após estudar sobre o período ditatorial brasileiro, ou seja, como eles revelaram sua consciência histórica acerca de um tema que traz consigo um trauma ainda presente, tendo como base a *proposta do uso de multi-recursos*. É importante ressaltar que a consecução de um objetivo dessa natureza está, obviamente, ligada ao fato de o professor conhecer muito bem os estudantes e suas habilidades musicais.

A pesquisa foi feita ao longo dos anos de 2018 e de 2019 com turmas do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Pia dos Santos Amaral, que fica no bairro do Apeú, na cidade de Castanhal no Estado do Pará e consistiu em trabalhar o período ditatorial militar brasileiro utilizando os mais variados recursos, do documento escrito à charge, da música ao vídeo, no intuito de revelar esse passado sob diversos aspectos, para que, munidos desses conhecimentos, os estudantes pudessem demonstrar o que aprenderam, porém de forma bastante peculiar e original: por meio de uma canção composta e

musicada por eles mesmos.¹ Os resultados dessas duas experiências serão analisados no 3º capítulo.

A composição musical dos estudantes representa, além da transformação do conhecimento, um exemplo de que a prática do professor-pesquisador e do aluno pesquisador e produtor são importantes sim para as mudanças de que tanto se fala no ensino de história.

Como dito anteriormente, a música em si não foi a metodologia, mas sim a forma com que os estudantes produziram e expressaram seu conhecimento e sua consciências históricas. A aluna Janielly refere-se a “Gritos no silêncio” da seguinte maneira: “Foi o momento em que a gente se descobriu”. Não havia melhor definição para essa experiência no ensino de história, tanto para o professor quanto para os alunos. Estes falaram por si em entrevista postada também no canal NOSSA HISTÓRIA sobre o significado dessa descoberta. Podemos falar pelo professor, que também se descobriu ou redescobriu, desalentado que estava quanto a sua própria prática.

Essa experiência de descoberta vivenciada por professor e alunos foi além, pois atingiu um resultado ímpar, singular que foi também uma outra descoberta: a revelação de compositores até então desconhecidos, que talvez não se tornem artistas profissionais, mas que mostraram ser possível por em prática o que já se vem teorizando e discutindo há algum tempo: um ensino que valorize a experiência dos educandos, que faça sentido para eles, que traga a realidade deles para perto, que faça com que eles se percebam parte dessa realidade. Obviamente, a aplicação das teorias no ensino básico não é fácil, pois o fosso que existe entre academia, vista como o epicentro das pesquisas educacionais e escola, vista como o universo em que as pesquisas acadêmicas devem ser aplicadas, é muito grande e deve ser abolido, caso contrário, experiências como essa serão cada vez mais raras. Talvez os mestrados e doutorados profissionais sejam um caminho.

Depois de falar sobre a pesquisa e suas implicações, mostraremos a estrutura brevemente comentada dessa dissertação.

¹Importante frisar que a composição musical foi um desafio proposto aos estudantes e não uma exigência ríspida. Além disso, essa proposição não foi aleatória, mas consciente, na medida em que é muito forte, naquela escola, a relação dos alunos com a música. Explicaremos com detalhes essa relação no 2º capítulo.

No capítulo um será feita uma análise mais teórica. Além do debate sobre o conceito de consciência histórica, será feita uma discussão sobre a inserção de novos recursos didáticos e metodológicos no ensino de história, mais especificamente o uso da música como ferramenta lúdica que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem proativa, tornando-a mais prazerosa e protagonista.

O capítulo dois discorrerá sobre a metodologia em si, fazendo a contextualização e a caracterização da escola e do público com o qual se trabalhou (alunos do 3º ano do ensino médio). Será, portanto, feita uma exposição desde a história da escola até os resultados obtidos com a metodologia de se trabalhar em aulas-oficinas a consciência histórica por meio da música, ou seja, será mostrado como os alunos compuseram e musicalizaram a canção “Gritos no silêncio” e quais foram os sucessos e insucessos da metodologia utilizada.

O terceiro capítulo, além de ser aquele em que se falará sobre a análise da pesquisa e dos resultados, também mostrará que o protagonismo estudantil, independentemente dos recursos utilizados e das circunstâncias, é sim a melhor forma de se obter o melhor dos alunos e, por que não, dos professores.

CAPÍTULO 1
HISTÓRIA, ENSINO E MÚSICA

1.1. LUDICIDADE, ENSINO E MÚSICA

O ensino da história por meio da música é campo muito fecundo nas práticas pedagógicas, discussões teóricas e proposições metodológicas. Por ser uma seara de debates relativamente recente nas discussões pedagógicas e, principalmente historiográficas, é natural que instigue a produção de monografias, dissertações, teses, livros e artigos científicos a esse respeito e é nessa conjuntura que se insere este trabalho.

É consenso no meio pedagógico que a ludicidade é um recurso educacional necessário a uma prática efetiva de ensino, pois aparece como elemento atrativo do interesse e da criatividade do educando, possibilitando a ele uma familiarização com o ato de aprender, que passa a ser prazeroso. No entanto, embora seja consensual a contribuição da ludicidade ao ensino, sabemos que muitos estudantes não se deixam envolver por essa aprendizagem prazerosa.

O ensino da história vem experimentando há algum tempo inovações nesse campo, com a inserção de imagens, jogos, música, vídeos, jogos computacionais e de multimídia, além de softwares, entre outros. Os sucessos obtidos com a utilização dessas ferramentas vêm afirmando crescentemente a importância da ludicidade na prática de ensino.

De acordo com o *Dicionário Online de Português*,¹ a palavra ludicidade significa a “característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas [...]”. Para uma explicação das origens das atividades lúdicas, são muito válidas, ainda hoje, as palavras do historiador holandês Johan Huizinga:

O jogo é mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo que conceituada de forma não tão exigente, sempre pressupõe a sociedade humana; no entanto, os animais não esperaram pelos homens para que estes os introduzissem no ludismo. Podemos seguramente afirmar que a civilização não acrescentou nenhuma característica essencial à ideia geral de brincar. Os animais brincam tal qual os homens. Basta observarmos cachorrinhos brincando para vermos a presença de características de brincadeiras humanas. Um cachorro convida outro mediante certos gestos e atitudes ritualizadas. Eles obedecem às regras de não morder ou de não morder tão forte a orelha do outro. Fingem estar bravos. Porém, o

¹<https://www.dicio.com.br/ludicidade/>.

mais importante é que fazer isso os deixa em uma plena sensação de prazer e divertimento (HUIZINGA, 1949, p. 1, tradução nossa).²

De acordo com Huizinga, o jogo, por natureza, nunca precisou dos seres humanos para existir, ou seja, o que define o ludismo é sua não relação com os seres civilizados. O jogo ou o lúdico, nas suas mais diversas formas de expressão, independe da humanidade, mas nem por isso tem fácil explicação. Portanto, embora não tenha surgido com os homens ou tenha sido uma criação humana, nós sempre e a todo o momento estamos envolvidos em atividades lúdicas.

O elemento lúdico possui, por exemplo, com a poesia, um elo inquebrantável, e isso acontece, em grau mais elevado, com a conexão existente entre música e jogo. Em algumas línguas como a árabe, as germânicas e as eslavas, o significado da palavra “jogo” é manipulação de instrumentos musicais. Embora pareça simples, a explicação para essa afinidade entre música e jogo vai além de uma mera influência cultural ou coincidência entre oriente e ocidente. Essa ligação não é tão natural quanto parece. Para explicá-la seria necessária uma motivação psicológica mais profunda (HUIZINGA, 1949, tradução nossa).

Uma análise mais a fundo da vinculação entre música e jogo nos encaminharia a um estudo cultural que fugiria aos objetivos deste trabalho, que se comunicam mais com a ideia de perceber como a utilização de recursos lúdicos como vídeos, charges e canções estimulam os discentes a produzirem resultados também lúdicos que revelam uma interpretação e uma visão crítica sobre o conteúdo estudado, além de ficar patente o protagonismo dos estudantes na construção do próprio saber, como foi o caso da música “Gritos no silêncio”. Naturalmente, esses resultados podem variar de escola para escola, de turma para turma, de aluno para aluno. Dito de outra forma, a utilização de recursos lúdicos nas aulas não necessariamente implica alto desempenho discente.

²“Play is older than culture, for culture, however inadequately defined, always presupposes human society, and animals have not waited for man to teach them their playing. We can safely assert, even, that human civilization has added no essential feature to the general idea of play. Animals play just like men. We have only to watch young dogs to see that all the essentials human play are present in their merry gambols. They invite one another to play by a certain ceremoniousness of attitude and gesture. They keep to the rule that you shall not bite, or not bite hard, your brother’s ear. They pretend to get terribly angry. And- what is most important- in all these doings they plainly experience tremendous fun and enjoyment”.

A música,³ em uma perspectiva mais direcionada ao ensino e à prática pedagógica, é um recurso didático- metodológico que representa um avanço⁴ na área educacional, ⁵ principalmente por seu caráter lúdico. Ainda na fala de Huizinga, temos o diferencial de que “[...] a essência de toda atividade musical é o elemento lúdico [...]” (HUIZINGA, 1949, p. 162). Isso se torna não apenas inteligível, mas visível e palpável, ao observar-se a dimensão do envolvimento dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem quando o professor faz uso de recursos musicais: uma canção, uma flauta, um violão, ou mesmo um simples batuque nas carteiras escolares.

No caso particular dos estudantes que participaram da proposta pedagógica de composição da música à qual atribuíram o título “Gritos no silêncio”, que foi na verdade um exercício de produção da representatividade dos alunos sobre a ditadura, percebeu-se claramente o seu grau de envolvimento, obviamente que não de forma unânime, mas de um modo decisivo para a consecução do objetivo maior que era a criação da canção, uma canção que revelasse sua visão de mundo e sua consciência histórica. De certa forma, pode-se dizer que foi uma pesquisa que tinha grandes chances de dar certo, pelo fato de o professor conhecer os estudantes e suas habilidades musicais desde que cursavam o 9º ano do ensino fundamental.⁶

³Devemos dizer que não é intenção deste estudo realizar uma prospecção ou análise técnica da música enquanto campo do conhecimento humano. Para estudos nesse sentido, ver MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4ª Ed. Brasília-DF, musimed, 1996.

⁴Refiro-me a um avanço pedagógico evidenciado mais contemporaneamente no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é sabido que a música tem uma relação com a educação desde a antiguidade, seja a oriental ou a ocidental. O lúdico está presente há muito tempo nas mais variadas sociedades, na simples contação de histórias com musicalidades ímpares, basta nos lembrarmos dos Griots africanos, que ainda hoje tem na música e na oralidade os meios de ensinar ou lembrarmos dos ameríndios com seus ritos musicais e de dança, que também mantém uma forte relação com o lúdico e com o ensino. Na Grécia antiga, por exemplo, a música era fundamental na formação dos jovens, dando uma ênfase na preparação moral; durante o período medieval, sob o controle político e ideológico da Igreja Católica, ela era colaboradora na manutenção de uma ordem desejada, principalmente após a criação do Canto Gregoriano; a partir da Idade Moderna, ela passa a expandir-se para um âmbito mais laico, mas ainda assim relacionada à questão da moralidade no ensino. Para uma leitura mais completa sobre a história da educação, ler MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997 e sobre a história da Pedagogia ler LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1983.

⁵Falamos no sentido de que, assim como, o puzzle, a cruzadinha, o caça-palavras, o quebra-cabeças, a animação, a história em quadrinho, a brincadeira, o brinquedo, o jogo etc., a música ajuda a atrair e prender a atenção, favorecendo a concentração e facilitando a aprendizagem dos discentes, por meio da ludicidade.

⁶Essa informação pode ser verificada no canal NOSSA HISTÓRIA, na entrevista concedida por alguns alunos envolvidos no projeto de composição musical.

Em termos mais gerais, Vera Lúcia da Encarnação Bacelar afirma que

A arte, seja ela plástica, dramática, movimento, música, também permite ampliar a nossa percepção sensível da expressão do outro porque, mesmo considerando os códigos existentes no campo profissional, por exemplo, a arte está muito relacionada à dimensão estética, emocional e sensível do ser humano. Ela acessa algo que está para além dos códigos, tanto em quem realiza a arte, quanto em quem a aprecia. Reconhecer sua importância no desenvolvimento da criança como linguagem, assim como a falada e a escrita, é poder contribuir muito para o processo educacional (BACELAR, 2009, p. 75).

Como já foi explicado nas páginas iniciais, nesta pesquisa o elemento lúdico está mais voltado para o ensino de jovens e adultos, mas os efeitos são semelhantes. Assim como para a educação infantil o brinquedo e as brincadeiras podem ser as coisas mais representativas e importantes para uma educação lúdica, é possível que a música, dentre vários outros recursos lúdicos, também o seja para a educação de alunos do ensino médio, por exemplo. Apesar das diferenças entre as realidades das escolas, dentro de cada escola e mesmo dentro de cada sala de aula, o lúdico sempre estará presente. No entanto, uma diferenciação importante é que

O conceito de atividade lúdica se diferencia do conceito de ludicidade [...] A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada [...] Porém, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria (BACELAR, 2009, p. 29-30).

Na verdade, o ponto a ser observado aqui é a questão da experiência lúdica vivida que, como observamos em Johan Huizinga (1949), gera uma plenitude de satisfação e diversão.

É exatamente essa plenitude interna que toda a atividade lúdica deve gerar. A atividade lúdica deve oportunizar uma plenitude de experiência, como exemplo, podemos citar nossa própria experiência pessoal ao dançar. No entanto, tal plenitude só é alcançada se nos dispusermos a atingi-la, nos desprendendo de

amarras e restrições. Não necessariamente essa experiência é divertida, o que não significa que não haja a entrega total de nosso ser, aberto ao novo e à vida. Por exemplo, o ato de cozinhar não é necessariamente divertido, mas para quem gosta traz uma plenitude de experiência, bem como para aquela pessoa que valoriza sua profissão. A principal característica da ludicidade é a experiência de plenitude (LUCKESI, 1998).

É exatamente essa experiência de plenitude que tentamos proporcionar aos alunos. Fazer com que eles, estimulados com vídeos, documentários e músicas sobre o período da ditadura no Brasil, se sensibilizassem a ponto de querer mostrar, revelar o que estavam pensando e sentindo a respeito do que estavam vendo e ouvindo, no entanto, só conseguiriam isso se estivessem interiormente envolvidos e mergulhados naquilo que estava sendo proposto, ou seja, só iriam conseguir “inspiração poética” e, mais que isso, disposição e vontade para compor uma canção, se estivessem imersos em deslumbre lúdico.

Por certo que, quando um professor possibilita aos discentes uma atividade lúdica, muito grandes são as probabilidades de despertar uma “plenitude de experiência”, que certamente será mútua, pois o educador também está ali para aprender e sentir sensações novas e revigorantes e, se ambas as partes sentirem-se fascinadas e envoltas no divertimento e em uma nova atmosfera, podem sentir-se entrando no que Huizinga chamou de “círculo mágico” (HUIZINGA, 1949, p. 11).

Os impactos do jogo ou da atividade lúdica aparecem quando entramos no círculo mágico, pois, a partir dessa entrância, é concebida uma nova realidade. A experiência lúdica nos traz informações e ângulos novos, acontecendo, ao mesmo tempo, um desligamento dos problemas e dificuldades do cotidiano, devido à imersão no círculo. No entanto, para que esta imersão aconteça, é necessária a aceitação do jogo, das regras, que são estabelecidas de maneira livre. Esse aceite voluntário é o que garante o sucesso da atividade lúdica e a dedicação de todos os participantes. No momento de saída do círculo, temos a sensação, em virtude da vivência lúdica, de ter criado a capacidade de enxergarmos os temas, os assuntos e os problemas de um prisma diferente do habitual, há um aguçamento de nossas percepções. O círculo mágico, portanto, torna-nos diferentes do que somos e nos faz agir de modo especial, pois, dentro dele, vivemos uma realidade diferente da

cotidiana, onde as normas e os costumes da vida diária perdem a validade (HUIZINGA, 1949).

O desafio de sempre dos professores, e mais ainda atualmente, em um mundo digital e conectado globalmente, é tornar o ensino uma atividade atrativa que faça os estudantes entrarem no “círculo mágico”. É paradoxal, pois o momento em que os recursos tecnológicos, hoje disponíveis de modo nunca visto, mais podem facilitar a inserção no referido círculo é, concomitantemente, o momento em que os educadores também sentem grandes dificuldades, pois essa mesma evolução tecnológica que ajuda o professor nas suas atividades é aquela que seduz os alunos para fins outros que não os educativos. A ludicidade também está presente nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e é por essa razão que tanto fascinam os estudantes. Sendo assim, os professores precisam torná-las suas aliadas, pois, conseguindo isso, sua prática obterá muito mais êxito,⁷ fazendo com que a aprendizagem seja também divertida, o que não significa dizer que a diversão seja o foco do ensino.

Seria necessário outro trabalho para discutir a utilização das TICs na educação, mas é óbvio que seu uso depende muito de fatores externos à vontade do professor, como a falta de estrutura e equipamentos na maioria das escolas públicas, em virtude do não investimento governamental e, quando há o aparelhamento estrutural e tecnológico, esse uso é travancado pelo despreparo ou desconhecimento dessas novas tecnologias pelo próprio professor, muitas vezes por desmotivação, provocada pela desvalorização profissional, ou por ausência de programas de formação e atualização.

Apesar desse quadro, o lúdico não pode ser deixado de lado como recurso educacional, pois ocupa lugar de destaque na própria cultura da humanidade, por isso que, de acordo com Huizinga, outra denominação para nós seres humanos, que não deixaria nada a desejar à de *Homo Sapiens* e, muito menos à de *Homo Faber*, seria a nomenclatura *Homo Ludens*.

⁷Este estudo não é direcionado ao uso das TICs, pois foram utilizadas mais como meio de divulgação do resultado final desta pesquisa do que como método e recurso pedagógico. No entanto, no tópico sobre história pública, no 3º capítulo, será feita uma breve fala sobre as TICs, já que foram instrumento para a divulgação da pesquisa. Para uma leitura aprofundada sobre o uso das TICs, mais especificamente no ensino de história, ver PANTOJA, Bruno Amorim. **O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de história**. UFPA. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, 2019.

De fato, atividades lúdicas estão presentes em toda a nossa vida, por isso são tão importantes também no processo ensino-aprendizagem, pois aproximam a escola e a vida.

Nas palavras de Karina Heberle (2011), a sedução e o interesse dos alunos têm no fator lúdico seu motivador e propulsor, pois, por meio das atividades lúdicas desenvolvidas o estudante consegue buscar um significado real para si, não apenas facilitando a aquisição de conhecimento, mas servindo como um construtor do conhecimento.

Nesse sentido, e conforme o que foi dito até aqui, dentre os vários recursos lúdicos que podem ser trabalhados como vetores que levam à inserção no “círculo mágico” de Johan Huizinga, é notório que a música possui todas as propriedades necessárias para isso, principalmente pelo simples fato de estar presente “[...]desde muito cedo em nosso cotidiano, desde a infância.” (ALMEIDA; FONSECA; OLIVEIRA. 2012, p. 61), além de trazer à tona sensações que são, distintamente, experienciadas por qualquer pessoa, dos doutos aos leigos: mensagem transmitida, sentimentos despertados, lembranças de momentos do passado, relações com a vida presente e projeção de situações futuras.

Dito de outro modo, a música leva as pessoas a uma experiência de explosão de sensações e visões, provoca uma multiplicidade de pensamentos, de questionamentos, podendo ou não estimular o entusiasmo e a alegria. Em certas ocasiões, no entanto, acaba originando uma erupção aparentemente negativa de apatia, tristeza, melancolia, mas que é encarada, por todos, se não como normal, pelo menos como parte da vida. Dessa forma, devemos perceber que as reações ao ouvir uma música estão ligadas à diferença de pessoa para pessoa e ao momento que cada uma está vivendo, lembrando ou imaginando.

Uma descrição oportuna das emoções despertadas pela música, que, apesar de extensa, entendo ser bem pontual, por seu caráter elucidativo, é a de Matheus Braga Miranda:

Um fato curioso, ao falar de emoção musical, é que uma mesma música pode provocar diferentes respostas emocionais em distintas pessoas. A emoção musical pode estar relacionada à [sic] experiências vividas pela pessoa e também devido ao contexto cultural e social. Uma música, em algum idioma que não seja de domínio do ouvinte, é capaz de lhe provocar alguma emoção ou

reação, mesmo sem entender o seu conteúdo. Ocorrem de forma demasiada, diversas situações onde a música passa a ter um valor simbólico, ou seja, ao conhecer alguém, visitar um lugar, ao fazer uma viagem, assistir a um show, ou alguma situação específica vivida pela pessoa, onde uma determinada música esteve presente no fato vivenciado. Nesse momento, pode ter sido estabelecida uma relação afetiva com aquela canção; a pessoa pode ouvi-la por diversas vezes, nos mais variados contextos, mas sempre se lembrará daquele exato momento onde o vínculo foi estabelecido. Poderá se lembrar se era dia ou noite, sol ou chuva, e provavelmente, se lembrará de quase todas as pessoas, que eventualmente, estiveram envolvidas em tal situação. Um fato muito interessante, é que na maioria das vezes, o teor da música pode não corresponder ao momento vivenciado. Não associamos a situação ao conteúdo da letra, à mensagem que o compositor desejava nos passar. A música pode estar falando da praia, mas o vínculo pode ter sido estabelecido nas montanhas. Não pensaremos na praia quando escutarmos tal canção. Ela vai remeter a um fato vivenciado nas montanhas. Portanto, mais um sinal de que a música têm [sic] uma imensa capacidade de estabelecer um vínculo, um laço que a unirá ao ocorrido (MIRANDA, 2013, p.12-13).

Afora essas reações mais gerais suscitadas pela música, em uma perspectiva mais endereçada aos educandos, também podemos perceber, além dos mesmos comportamentos, demonstrações de predisposição a aprender, a se envolver, a se sensibilizar com o que está sendo apresentado pelo professor, pois, quando este “[...] insere à [sic] aula teórica uma atividade lúdica, ele está facilitando a aprendizagem, pois está associando o ato de aprender a algo agradável” (HEBERLE, 2011, p. 21).

Deveras, uma linguagem musical muito apraz aos educandos, que podem aprender ouvindo e cantando ou, como é o caso desta pesquisa, ouvindo, cantando e compondo, isto é, dessa forma, a construção do saber e do conhecimento histórico acontece embasada na realização de tarefas prazerosas.

Apesar disso, sabemos que alguns alunos não se inserem e nem são sensibilizados por tais atividades. Esse ponto será explicado ao tratarmos de uma experiência no ano de 2019 que ficou aquém da experiência de 2018, que resultou na composição de “Gritos no silêncio”.

Não apenas no ensino da história, como no de qualquer outra disciplina, o aluno precisa ser motivado, e lançar mão de procedimentos, objetos e tarefas lúdicas é uma das formas com grande probabilidade de alcançar essa motivação discente. Conseguindo isso, o processo de aprendizagem acontecerá de modo mais

natural e interessado, pois o estudante será levado a experimentar uma prática e um método novos e atrativos, provocando uma alteração no olhar e na vivência do aluno. As palavras da aluna Nayara (entrevista) ⁸ são um indicativo disso: “O bom também foi que não foi forçado, foi natural. E as frases não foram avaliativas, as frases que a gente fez não foi contando ponto. Foi natural, foi fluindo.” Portanto, é evidente que a efetividade e a fluidez da aprendizagem dependem muito do contato do estudante com algo diferente, estimulante e provocador. E, como já foi apontado aqui, a música agrega esses adjetivos. Além do que, como é perceptível na colocação da Nayara, não foi oferecida uma recompensa⁹ nas notas dos alunos pelas frases e textos e mesmo assim eles se empenharam, não todos, como será especificado no capítulo seguinte, mas a grande maioria da turma teve uma participação voluntária e satisfatória.

⁸Cada fala dos estudantes será discriminada como (entrevista), quando a fala do aluno foi retirada da entrevista postada no canal NOSSA HISTÓRIA. Além dessas, outras falas dos estudantes aparecem nas frases escritas após cada aula e que foram utilizadas por eles na composição da letra de “Gritos no silêncio”, dispostas em listas no capítulo seguinte, no que foi chamado de “Bancos de frases”, que foram três: Banco de frases um, Banco de frases dois e Banco de frases três.

⁹É importante dizer que os estudantes mereciam ganhar pontos em suas notas, mas a satisfação do professor foi tão grande que a atribuição de notas passou despercebida, em virtude da certeza de que não seriam lançadas, aos alunos participantes, médias abaixo da exigida para a aprovação.

1.2. MÚSICA: DA HISTORIOGRAFIA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Para entendermos como a música passou a ser tema, fonte de pesquisa e método, principalmente na história ensinada, é necessário um breve levantamento sobre as transformações que a historiografia experimentou e vem experimentando.

Segundo o historiador Marcos Napolitano, embora a produção historiográfica nacional venha, desde a metade da década de 1980, pesquisando e inserindo essas novas fontes audiovisuais e musicais, pode-se considerar que ainda são incipientes os debates metodológicos a esse respeito, principalmente por dois problemas: um de ordem objetiva e outro de ordem subjetiva. No primeiro, as referidas fontes são vistas sob o prisma da objetividade, como fontes testemunhais diretas, como registros diretos de eventos e personagens históricos, decorrendo do “efeito de realidade” que imagens e sons denotam para o espectador ou ouvinte. No segundo, mais direcionado ao documento musical, os historiadores trabalham a letra da canção de maneira desvinculada de sua estrutura musical, acreditando que o seu sentido histórico esteja no conteúdo verbal. Dessa forma, é esquecido que a sustentação musical, como experiência estética, é inseparável da expressão vocal (2008).

Essas advertências feitas por Napolitano, tanto no campo da pesquisa histórica como na seara do ensino da história, nos interessam mais de perto. Ensinar história utilizando música não significa apenas fazer análise de letras. Ao fazer isso o professor está conduzindo os estudantes apenas a uma leitura sem sensibilização, sem envolvimento, pois a escuta foi relegada a segundo plano ou mesmo refutada. A melodia está intimamente ligada à letra, diria até que, depois de gravada a canção, tornam-se inseparáveis, pois é a musicalidade que dá vida ao que foi escrito. Que sentido teria o desafio de composição musical proposto pela metade aos estudantes nesta pesquisa, isto é, se lhes fosse sugerido apenas a escrita? O trabalho ficaria focado, talvez, à escrita de uma poesia, que é obviamente de grande valia, mas que, dessa forma, as linhas deste trabalho não fariam jus ao seu título.

Visão semelhante à de Marcos Napolitano em relação à introdução de novas fontes já havia sido colocada em pauta por José Geraldo Vinci de Moraes, quando este diz que “a história cultural da música popular brasileira [...] ainda formula e ajusta seus primeiros acordes” (MORAES, 2000, p. 218).

Para situar a inovação ainda frágil à qual Napolitano se refere, é importante perceber que ela está inserida em um panorama mais amplo de renovação da produção historiográfica, que tem reorientado mundialmente seus temas e fontes, principalmente por parte da chamada Nova História, de inspiração nos Annales. A esse respeito, no início da década de 1990, o conceituado historiador inglês Peter Burke comentava:

Nos últimos 30 anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...], a feminilidade [...], a leitura [...], a fala e até mesmo o silêncio (BURKE, 1992, p. 11).

Em âmbito nacional, para ilustrar o grau dessa mudança, em termos historiográficos, faço uso das palavras do historiador José Murilo Carvalho, citado por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 21):

Nada do que é humano será agora alheio ao historiador. Daí a multiplicação de estudos sobre a cultura, os sentimentos, as ideias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano. E também sobre instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organizações políticas e profissionais, igrejas, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação, as festas e rituais, os movimentos populares.

No Brasil, essas transições temáticas e documentais, processaram-se inicialmente na esfera acadêmica, migrando, em seguida, para o meio institucional ou ministerial, por assim dizer, legal, atingindo, mais tarde, o espaço escolar propriamente dito. Tais transformações foram “oficializadas” em documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):¹⁰

O estudo dos novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos

¹⁰A intenção nesse ponto é apenas falar do surgimento dos PCNs. Para uma leitura sobre os debates historiográficos e políticos advindos desse surgimento, principalmente aqueles travados pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), ler OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora da Universidade Federal da Sergipe, 2011.

“grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, **sonora** e pictórica (PCNS, 1999, p. 43-44, grifo nosso).

Para além do surgimento desses novos horizontes e abordagens, a título de norteamento e não de investigação historiográfica, acrescenta-se a problematização do próprio ensino da história, que passou a ser não somente objeto de estudo, mas também responsável por pesquisas tão importantes quanto aquelas desenvolvidas no meio acadêmico.¹¹ É exatamente aqui que este trabalho está situado, visto mais como um estudo de experimentação realizado pelo professor, utilizando a fonte de pesquisa mais importante do ambiente escolar: os estudantes. Neste caso, tendo a participação decisiva de alguns com belos dotes musicais e que foram, ao mesmo tempo, fonte, método e resultado, tendo o educador um papel meramente coadjuvante, pois aparecerá praticamente como um “provedor” de informações históricas, cabendo aos alunos o exercício e desenvolvimento da consciência histórica, por meio da interpretação e do pensar historicamente e da expressão musical autoral.

Acompanhando esse ritmo de inovações, veio uma preocupação metodológica, já que, a partir da década de 1960, “metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação” (PCNs, p.44, 1999). Como forma de esclarecer esse redirecionamento na investigação documental, busco apoio na concepção ceriteuniana de que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, p. 8, 2011).¹²

¹¹A respeito do novo formato sobre o qual vem se estruturando o ensino e o trabalho do professor ler GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA; Elisabeth Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leitura do Brasil).

¹²Essa ideia de Michel de Certeau indica uma discussão que também será feita no terceiro capítulo deste trabalho e que sempre é motivo de intensos debates historiográficos: a história do tempo presente.

Essa afirmação de Michel de Certeau, que, em outras palavras, mostra que não há a mínima possibilidade de ser completamente objetivo quando se está produzindo ou escrevendo sobre história, pois a própria seleção dos documentos está ligada a um “lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, p. 47, 2011), é inclusive referendada nos PCNs:

À objetividade do documento- aquele que fala por si mesmo- se contrapõe sua subjetividade- produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas (PCNS, 1999, p. 44-45).

Os historiadores são influenciados seriamente pelo lugar de onde falam ou escrevem e por questões do tempo presente, por isso toda e qualquer história é ideológica (CERTEAU, 2011). Certeau, ao dar ênfase a essa influência, diz que “aquilo que desaparece do produto aparece na produção” (CERTEAU, 2011, p. 18).

Chegamos a um ponto interessante. Fazendo uma rápida comparação, esse viés interpretativo certeuniano aplica-se à música, pois utilizar a música como fonte e método no ensino da história exige cautela, já que ela, tanto como produção quanto como fonte documental, agrega várias informações, explícitas e implícitas. Isso nada mais é do que, de acordo com Certeau, a influência da ideologia. Essa prudência no trato com as fontes é basilar, pois, para todo o dito, segundo o importante sociólogo austríaco Michael Pollak, existe um “não- dito” (POLLAK, 1989, p. 8). No caso da música, poder-se-ia dizer que para todo o cantado, existe um não-cantado.

Essa relatividade poderia nos encaminhar para uma preocupação com a ideia de irrelevância da história diante da presença implacável da ideologia e do discurso. No entanto, um argumento refutador dessa concepção foi brilhantemente colocado pelo célebre historiador norte- americano Robert Darnton (1995, p. 69 *apud* MORAES, 2000, p. 212), que nos diz:

Como historiador, estou com aqueles que vêem a história como uma construção imaginativa, algo que precisa ser retrabalhado

interminavelmente. Mas não acho que ela possa ser convertida em qualquer coisa que impressione a fantasia. Não podemos ignorar os fatos nem nos poupar ao trabalho de desenterrá-los, só porque ouvimos falar que tudo é 'discurso'.

A música, que é uma das “linguagens da história” (ABUD, 2005, p. 310) e, por ser também um discurso, é portadora de uma ideologia e de uma carga de visões, interpretações e interesses próprios do momento de sua concepção e produção, daí a necessidade de cuidado no tratamento com a mesma, seja na pesquisa histórica acadêmica ou em uma perspectiva mais voltada ao ensino da história, que é o eixo deste estudo.

Sendo assim, em uma sala de aula convencional ou em qualquer outro espaço pedagógico,¹³ trabalhar com música não consiste simplesmente em realizar uma audição aleatória de determinada canção com os estudantes, mas sim em fazer uma “análise da letra juntamente com a escuta da música. Tal procedimento visa assegurar que o aluno possa refletir sobre a melodia, sobre o ritmo, partes integrantes da obra musical, assim como a letra” (ALMEIDA; FONSECA; OLIVEIRA. 2012, p. 71). Mais acentuadamente, é analisar a fonte musical ou sonora, nas palavras de Marcos Napolitano, “[...] em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (NAPOLITANO, 2008, p. 236).

¹³Fizemos essa especificação para esclarecer que as aulas- oficinas em que a música “Gritos no silêncio” foi composta e musicada aconteceram em outros espaços que não a sala de aula propriamente dita: pátio da escola, laboratório de informática, sala de leitura e até laboratório multidisciplinar de Química, Física e Biologia. As razões para isso são variadas: algumas vezes para facilitar a interação alunos- alunos/ alunos- professor; outras vezes, para aproximar os alunos de um ambiente de circulação de conhecimento e cultura e, na maioria das vezes, para fugir da gritaria e do corre- corre que eram frequentes nos corredores e passarelas da escola.

1.3. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, ENSINO E MÚSICA

Utilizar didaticamente recursos sonoros implica escuta e reflexões, que são essenciais para uma posterior análise da música como instrumento, como ferramenta para se atingir ou exercitar a consciência histórica em um exercício músico-autoral discente.

A discussão sobre consciência histórica tem ganhado um espaço considerável na produção historiográfica nacional recente, mais ainda quando ligada aos processos de ensino e de aprendizagem da História na Educação Básica. Trata-se de uma discussão extremamente necessária para a reflexão da prática docente e para a proposição de ações pedagógicas inovadoras, que tomem a História escolar em sua abrangência, como “uma expressividade emancipadora; baseada na autodeterminação e na autonomização do educando” (FUNARI *apud* NADAI, 1992, p.159).

Nesta investigação, a concepção de consciência histórica formulada por Jörn Rüsen é uma das principais bases. Para o historiador e filósofo alemão, esse conceito está associado às “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p.57).

A combinação entre ensino de História e expressão musical é uma forma de nos aproximar ainda mais da ideia de que a consciência histórica tem um papel fundamental na formação da identidade humana, pois “ninguém pode ser neutro quando sua própria identidade está em questão” (RÜSEN, 2009, p.182).

Dessa forma, é interessante entender que a música, não somente nas aulas de História e não apenas como recurso didático, pode nos possibilitar o entendimento da identidade e do universo escolar, pode ser condutora de emancipação (STENHOUSE *apud* DICKEL, 1998, p. 46), além de ser reveladora da consciência histórica de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tendo como base a concepção de Jörn Rüsen (*apud* SCHIMIDT, BARCA, REZENDE, 2011, p.36) de que

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá

estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.

É claro que sabemos a importância da escola nesse processo, principalmente pela existência de múltiplas relações sociais que nela são desenvolvidas, além de sua substancial contribuição, aqui falando especificamente do ensino da disciplina História, para o aprimoramento da consciência histórica dos estudantes, porém não podemos pensar a escola como o único lugar possível para isso. Esse ponto foi bem destacado por Selva Guimarães (GUIMARÃES, 2012, p.73) quando expõe que “[...] é preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nessas instituições, mas no conjunto do social [...]”

O ponto apresentado acima pela historiadora Selva Guimarães é o epicentro da discussão levantada neste trabalho. Os profissionais da educação, principalmente os professores de História, não podem perder de vista o contexto social em que a escola está inserida. É justamente esse contexto que, anterior à escola e talvez mais que ela, oferece ao aluno ou futuro aluno informações, conhecimentos e experiências que serão decisivas na formação da sua consciência histórica, que para ser expressa no presente precisa do passado e da expectativa de futuro.

Portanto, entende-se que, no esforço de tentar aguçar ou fazer aflorar o pensar historicamente, os professores de História, em primeiro lugar, devem levar em consideração o fato de que eles têm a sua frente vidas que foram vividas das mais diferentes maneiras e que por essa razão tem muito a ensinar também e de diversas formas: expressão musical, expressão corporal, expressão oral, expressão artística em geral (pintura, cordel, grafite, peça teatral, escultura em gesso, arame, sucata, material reciclável, as mais variadas formas de artesanato), entre outras. Cada uma dessas formas de expressão traz consigo a presença da consciência histórica.

São as observações, leituras e audições feitas pelos alunos informalmente que são importantes nas suas representações sociais, que revelam os conceitos espontâneos desenvolvidos nas interações do seu cotidiano. São esses

mesmos conceitos que, em situações formais de aprendizagem, são transformados em conceitos científicos (ABUD, 2005).

Para este trabalho, são exatamente as audições, as escutas feitas pelos estudantes de músicas que obviamente trazem representações do mundo que levaram a uma nova compreensão desse mesmo mundo, sendo ele reinterpretado por meio de uma canção estudantil composta, cifrada e cantada, revelando o afloramento da sua consciência histórica e, por que não, dando “vazão a sua sensibilidade” (MORAES, 2014, p.58), pois “o passado não está a salvo das intenções do presente [...]” (CERRI, 2011, p. 11) e nem do vislumbamento do tempo futuro, ao que Reinhart Koselleck, em uma definição no mínimo brilhante, chama de “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006, p.305).

Para que essa consciência histórica aflore, o tema escolhido é estimulante, pois a ditadura ainda causa dor. Luis Fernando Cerri, autor que trabalha com a concepção rüseniana, propõe alguns questionamentos fundamentais a esse respeito (CERRI, 2001, p. 94):

Quanto há de passado em nosso presente, e em nosso futuro? Em que medida o futuro já está comprometido pelas condições dadas pelo passado e pelas soluções que demos no presente? O passado (ou a nossa imagem de passado) é estável, ou modifica-se conforme a utilização que fazemos dele? [...]

Essas perguntas podem ser mais rapidamente respondidas se estiverem relacionadas ao “problema do trauma” (RÜSEN, 2009, p. 193), no sentido das marcas deixadas por experiências negativas, geralmente violentas e trágicas, que é o caso do período ditatorial brasileiro que, apesar da “tradição brasileira de conciliação política e transições ‘pelo alto’, sem mudanças expressivas no cotidiano” (CERRI, 2011, p. 8), não passou completamente despercebido e é por isso que, vez ou outra, está sendo revisitado criticamente por instituições de defesa da liberdade e dos direitos humanos, por pessoas de luto, que tiveram e tem entes queridos mortos ou desaparecidos, mas principalmente pela sociedade em geral, cujo reduto principal é a escola, por meio do aguçamento da consciência histórica.

Para Rüsen, a escrita da história, no processo de recuperação do passado, tem se preocupado mais com os temas relevantes que com os temas

ausentes, ou seja, os primeiros são aqueles próprios da consciência histórica, já que estão ligados diretamente à identidade humana e a alguma contribuição positiva para a auto-estima das pessoas de hoje; enquanto que os segundos, relacionados ao luto, constituem-se como parte da vida individual, encontrados na mais profunda subjetividade humana. Dessa forma, a história resgata fatos independentes, supostamente despidos de uma carga emotiva de dor e amargura, o que não acontece com o luto, por exemplo. Mas será que a história, ao resgatar temas relevantes para nossa identidade, tem como superá-los sem se ferir? É exatamente aí que ganha validade a ideia de equivalência entre os processos da consciência histórica e os do luto, da qual a atividade intelectual deveria ocupar-se e que foi deixada de lado totalmente pela meta-história (2009).

É importante, então, que se desenvolva a consciência histórica sem perder de vista que as experiências traumáticas de uma história mais recente criam elos mais fortes com o nosso dia-dia e que “nossas vidas pessoais podem ser muito interessantes para pensar essa articulação entre passado, presente e futuro” (CERRI, 2011, p. 7), para que não apenas os episódios de âmbito social mais amplo sejam lembrados.

O homem carrega consigo a consciência histórica e, ao longo do tempo, a desenvolve de acordo com suas experiências mais gerais e coletivas, como por exemplo, governos corruptos ou por meio de experimentações em suas vivências individuais, como é o caso das reflexões que surgem após a leitura de um instigante livro. Dito de outra forma, a revelação prática da consciência histórica se dá em todos os âmbitos da vida humana, desenvolvendo-se no mesmo passo em que vão acontecendo as experiências, tanto as mais isoladas quanto as mais abrangentes.

Portanto, devemos entender a consciência histórica como uma característica da mente humana, que tem o poder de influenciar nossas memórias do passado, nossas ações no presente e nossas interpretações acerca do futuro, com motivações as mais diversas possíveis, individuais ou coletivas. E é pautado nessas ideias que o ensino da História deve acontecer (RÜSEN, 2006), sendo a música apenas um dos vários instrumentos que podem ser utilizados com o objetivo de compreender o mundo e expressar determinado tipo de consciência sobre ele.

É oportuno, e diria até um reconhecimento necessário, esclarecer que essa concepção de consciência histórica de Jörn Rüsen que está sendo tratada aqui

foi apenas uma opção feita para se trabalhar no ensino de História enfatizando a construção e o desenvolvimento crítico do pensamento histórico, obviamente tendo a música como ferramenta didática, como já foi mostrado anteriormente.

Rüsen, como membro da escola historiográfica alemã, opera com uma realidade muito específica que é a europeia, ficando, portanto, suas teorizações sobre consciência histórica e pensamento crítico muito vinculadas a determinados casos europeus, como é o caso do holocausto. Não que o holocausto não seja digno de reflexões e interpretações. Portanto, de forma alguma se está descartando, esquecendo ou negando a existência de outros conceitos, visões e postulações de autores integrantes de outras escolas ou linhas de pensamento.

1.4. GRITOS NO SILÊNCIO E A PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA

A proposta do uso de multi-recursos, a canção “Gritos no silêncio” e o canal NOSSA HISTÓRIA podem ser apontados como resultantes de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, que valorizam uma visão crítica da história, desde a seleção das charges, vídeos e músicas que foram apresentadas aos alunos até as orientações dadas a eles para que seus textos e frases fossem produzidos dando ênfase a sua visão de mundo, a sua criatividade e inventividade, ao seu senso crítico e a suas experiências de vida. Dito de outro modo, o que queríamos era que os estudantes esprimissem seus conhecimentos prévios e empíricos, os mais variados possíveis, ou seja, que eles revelassem também suas dificuldades cotidianas de estudantes de escolas públicas nas mais diferentes situações: problemas financeiros, violência urbana, descaso das autoridades com a educação, entre outras. Dessa forma, a consciência histórica dos estudantes seria revelada como intimamente ligada às suas experiências da vida concreta, como ressalta Rüsen (2001).

Figura 1: Momento de produção textual discente.



Fonte: Acervo do autor, 2018.

As características que os imprimiram na letra estudantes da música dizem muito sobre sua própria realidade e sua forma de ver e interpretar o mundo,

deixando em destaque uma percepção histórica sobre a ditadura militar como um período “sombrio”, em que era importante refletir e resistir, sempre em busca da liberdade. É exatamente essa característica libertadora que Paulo Freire traz para o campo pedagógico.

A proposição freireana de educação libertadora mantém com esta pesquisa uma íntima ligação, haja vista a canção “Gritos no silêncio” ser, além da expressão da consciência histórica dos estudantes, um grito de liberdade contra a opressão, ou seja, essa canção representa a conexão que deve existir entre ensino de história e criticidade.

Embora “Gritos no silêncio” tenha sido uma canção que teve uma determinada realidade passada como ponto de partida para sua composição, não escaparam aos olhares dos estudantes os problemas atuais vivenciados atualmente no país, principalmente aqueles relacionados à garantia de direitos, como foi expresso no verso: “Aqui pagamos com a vida aquilo a que temos direito, mas não há como algemar ideias, nelas não se põe a mão” e à maneira como os estudantes foram e são tratados: “Mataram estudantes, mataram sonhos de um cidadão”.

O que será discutido nos próximos capítulos evidenciará exatamente isso: a criatividade, a visão crítica dos educandos, que puderam, por meio da expressão musical, dizer que são conscientes do seu passado e que conseguem relacioná-lo a sua vida presente e ter um vislumbre de futuro. No entanto, os estudantes só conseguiram isso por ter liberdade de pensamento e licença poética, que é a faculdade que possibilita a qualquer artista ser o mais autêntico possível.

Paulo Freire nos diz que o fato de o homem saber pouco de si o leva ao problema da humanização, que implica reconhecer também sua desumanização, provinda de uma ordem injusta imposta pelos opressores, que conseguem mantê-la ao deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar dos oprimidos. A ordem opressora é mantida devido à apropriação que os opressores fazem da ciência, e é a partir dessa apropriação que eles manipulam e esmagam os oprimidos, que estão alienados do conhecimento (1987).

Para Paulo Freire, o processo que leva à libertação, ao desprendimento das amarras impingidas pelos opressores é uma educação voltada para a conscientização da realidade, é uma educação libertadora que transforme não

apenas a mente dos discentes, mas também, e principalmente, a mente e a prática dos educadores.

Esse é um ponto fundamental a ser discutido, pois não raro observamos que as transformações que ocorrem em busca de uma educação libertadora seguem uma via unilateral, colocando no centro do debate apenas os alunos, esquecendo que os professores são o elo principal dessa transformação e os agentes multiplicadores da mesma.

A prática educativa está fundada em uma relação professor-aluno baseada apenas na narração, no falar e no ouvir. O educando é visto como receptor, em teoria, desprovido de qualquer potencial de saber ou de conhecer, e o educador, como aquele que vai transmitir tudo aquilo que julga ser necessário à vida do estudante. O aluno é uma vasilha a ser enchida de informações pelo professor, por meio de depósitos de longas falas e explicações. Essa concepção “bancária” de educação é extremamente prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico e da conscientização, pois o educando perde a oportunidade de se inserir no mundo como transformador, como sujeito ativo e consciente, que pode buscar no conhecimento crítico da realidade uma forma de acabar com a opressão que o atinge (FREIRE, 1987).

Sendo assim, a transformação educacional crítica proposta por Paulo Freire se encaixa perfeitamente às teorizações e práticas encampadas nesta pesquisa.

A insurgência, o não conformismo, o olhar de um ângulo diferente, o fazer frente ficaram patente na produção musical dos estudantes, que registraram uma marca de questionamento, de criticidade e de levante contra pontos de vista conservadores ou despolitizados a respeito do período ditatorial brasileiro, ou seja, tanto a letra quanto a sua musicalidade representam um grito de liberdade dos resquícios ainda presentes das amarras da censura e da opressão, e isso evidencia a validade atual de “Gritos no silêncio”.

CAPÍTULO 2

GRITOS NO SILÊNCIO: CONSTRUÇÃO COLETIVA

2.1. MARIA PIA: A PESSOA E A ESCOLA

O ambiente onde esta pesquisa foi realizada, a Maria Pia, como popularmente e carinhosamente é chamada pelos moradores e estudantes, é a única escola de ensino médio no atual bairro de Apeú na cidade de Castanhal- PA, que muitos saudosistas apeuenses, habitantes mais antigos do lugar, têm como hábito e prazer chamarem de Vila de Apeú ou Distrito de Apeú, talvez pela relativa distância em relação ao centro da cidade, cerca de 9 km,¹ ou porque o local ainda ostenta fortes características bucólicas, com paisagens marcadas pela presença do rio Apeú, de muitos igarapés e da exuberância da floresta amazônica, além das lembranças vivas de um tempo em que a estrada de ferro Belém- Bragança² por ali passava.

Figura 2: Fachada da escola Maria Pia.



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Essa instituição de ensino recebeu de um professor de Língua Portuguesa, Francisco Fredson Farnum Lameira³, uma grande homenagem e uma importante contribuição para o conhecimento e a valorização de sua história: a

¹Fonte: <https://www.google.com/maps/dir/Ape%C3%BA,+Castanhal+-+PA/Castanhal,+PA/@->

²Para uma leitura detida sobre a estrada de ferro Belém-Bragança ver LACERDA, Franciane Gama. **Uma “artéria necessária” para o progresso:** a Estrada de ferro de Bragança (Pará, 1883-1908). In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. V. 10, nº 19, janeiro-junho de 2018, p. 226-248.

³Morador do Apeú desde que nasceu. Iniciou e concluiu seus estudos de educação básica na escola Maria Pia, onde atua como professor há vários anos, estando como atual diretor da escola.

escrita de um livro, intitulado “Escola Maria Pia: nossos mestres, nossa história-educando gerações nas corredeiras do Apeú”. Esse livro foi fundamental para o levantamento de aspectos históricos da escola em questão.

De acordo com Francisco Lameira, Maria Pia dos Santos nasceu no município de Inhangapi e “formou-se no antigo Liceu Paraense, que depois foi denominado Instituto de Educação do Pará” e, após sua formação, “foi designada para trabalhar na Vila de Apeú” (LAMEIRA, 2012, p. 09). Ainda nas palavras do professor,

“No ano de 1900 [...], como não havia prédio escolar na localidade, a professora Maria Pia e seu esposo Antônio Augusto do Amaral, ensinavam em casas cedidas pela comunidade, sendo, segundo depoimentos de antigos moradores e de pessoas da família, os primeiros professores do lugar” (LAMEIRA, 2012, p.09).

Segundo Lameira, a escola funcionava, mas não tinha nomes oficiais. Essa situação se modificou no início da segunda década do século XX, mais precisamente em 1912, quando foi construído o Grupo Escolar de Apeú no local onde hoje funciona a biblioteca municipal Clóvis Lameira, mudando-se, na década de 1940, para onde é o prédio atual, com a construção da Escola Reunida de Apeú, passando por várias reformas e modificações estruturais. Permaneceu com esse nome até o final da década de 1960, quando passa a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau de Apeú, que vigorou até 1983, ano do centenário da Vila de Apeú e, por esse motivo e pela necessidade de ter um nome de alguma personalidade importante para denominar a escola, foi escolhido o nome da primeira professora oficial da Vila, ficando Escola Estadual de 1º Grau Profª Maria Pia dos Santos Amaral. O 2º Grau foi implantado na escola no ano de 1989, havendo mais uma alteração no nome da escola, com a inclusão da expressão 2º grau na nomenclatura, que continuou até 2001: Escola Estadual de 1º e 2º Graus Profª Maria Pia dos Santos Amaral. Seu nome atual foi dado no ano de 2002, em virtude das determinações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando o 1º Grau a ser o Ensino Fundamental e o 2º Grau a ser o Ensino Médio: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Maria Pia dos Santos Amaral (2012).

Em entrevista concedida no dia 19 de junho de 2019, ao ser perguntado sobre os motivos que o levaram a escrever o referido livro, Francisco Fredson Farnum Lameira disse que existiram três razões: “A primeira foi homenagear os educadores e educadoras que passaram uma vida inteira trabalhando somente nesta escola e que contribuíram para a educação e a formação de muitas gerações na Vila de Apeú; a segunda foi fazer um resgate da história da escola Maria Pia e da educação na Vila de Apeú do início do século XX até o ano de 2012 e a terceira razão foi comemorar o centenário da escola, que ocorreu em 2012”.

No entanto, afóra essas motivações, embora não explicitado por Francisco Lameira, percebemos nas linhas carregadas de lembranças de seu livro, um fator subjetivo, mais emocional, o que é natural para quem tem uma ligação de quarenta e dois anos com aquela escola, somando-se vida estudantil e profissional. Suas próprias declarações mostram o elo criado com o lugar, com a educação e principalmente com a escola: “A emoção também foi grande para mim, porque muitos ali eram depoimentos de pessoas com as quais convivi, seja como aluno, seja como colega de trabalho” (LAMEIRA, 2012, p. 06); “[...] era o ano de 1977, eu tinha de 6 para 7 anos e ia para o meu primeiro dia de aula [...]” (LAMEIRA, 2012, p. 48); “Vivenciei muitos momentos que considero inesquecíveis” (LAMEIRA, 2012, p. 48).

Embora a euforia fosse o sentimento preponderante, Lameira fala das dificuldades da pesquisa, porém não consegue esconder certo inconformismo, sem nenhuma resignação, inclusive em tom irônico:

Infelizmente a escola não dispõe de documentos sobre a sua fundação, pois tiveram a ‘incrível’ ideia de queimar um monte de documentos que continham informações importantes sobre a escola [...] Nessa famosa faxina, a memória da escola foi transformada em cinzas. Entretanto, neste livro, procuramos resgatar essa memória com depoimentos enriquecedores que não serão apagados, pois foram feitos [sic] por quem fez, faz e fará parte da história da escola Maria Pia eternamente (LAMEIRA, 2012, p. 07).

Ao longo do livro, é evidente a entrega de Lameira, que não mediu esforços para a conclusão de sua obra, apesar do teor saudosista e apaixonado com que escreveu, o que por vezes o levou a comentários mais ácidos. De qualquer forma, é muito importante reconhecer o trabalho de Lameira, pois reuniu no papel

tudo aquilo que se conhecia e se falava sobre Maria Pia e sua história, tanto da pessoa quanto da escola, dos mais idosos aos mais novos de Apeú e adjacências (agrovila Itaqui, agrovila Pacuquara, agrovila Boa Vista, bairro da Betânia, Corrente e bairro Titanlândia).

Por atender essa grande clientela, o número de estudantes e de turmas na escola sempre foi elevado. Em 2012, ano do centenário, os alunos somavam “1505 (mil quinhentos e cinco)” e as turmas “39 (Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA: Ensino de Jovens e Adultos)” (LAMEIRA, 2012, p. 81), com uma estrutura física atual que se diferencia apenas pelo acréscimo de mais uma sala de aula, totalizando treze e uma sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE, além de “1 sala de leitura, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de Química e Biologia, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 sala da equipe técnica, 1 copa, banheiros, 1 refeitório” (LAMEIRA, 2012, p. 81).

No entanto, o ano de 2019 apresentou-se como atípico para a escola Maria Pia. Alguns dados fornecidos pelo atual diretor, Francisco Lameira, revelam uma diminuição no total de alunos (mil e setenta e dois) e, conseqüentemente, de turmas (trinta). Esse déficit foi discutido no planejamento pedagógico do início do ano, sendo colocadas como possíveis causas as greves de professores, pois todos os anos que tem greves grande parte dos alunos não retornam; a reforma pela qual a escola passou nos meses de setembro e outubro de 2018, já no fim do ano, contribuindo para a migração de muitos alunos; a própria implantação na escola de turmas supletivas do Projeto Mundial (parceria da Secretaria de Estado de Educação- SEDUC com a Fundação Roberto Marinho), em que os ensinamentos fundamental e médio são concluídos em tempo reduzido, vinte e quatro meses para o primeiro e dezoito meses para o segundo; a falta de compromisso de alguns professores, que se ausentam constantemente e a proliferação de cursos supletivos privados que oferecem a conclusão do ensino médio em um ou no máximo um ano e meio a uma mensalidade relativamente barata.

Independentemente da descoberta ou não das causas desse decréscimo no número de estudantes da escola, é patente que o espaço físico é reduzido. Embora chegasse a atender, por exemplo, em 2012, mil quinhentos e cinco estudantes, era um atendimento falho, com salas pequenas lotadas, problema este que ainda persiste, apesar da redução do quantitativo de alunos, pois na última

reforma, a do ano passado, a escola foi apenas pintada, retelhada e reparada na parte elétrica, não houve ampliação, seja vertical, com o erguimento de um segundo andar ou horizontal, com a construção de um anexo.

Portanto, de acordo com a fala do diretor na entrevista, “o maior problema da Maria Pia é ser um prédio que dava conta perfeitamente de um público escolar nas décadas de 80 e 90, mas que atualmente não consegue alocar tantos alunos, principalmente porque suas salas são pequenas”. Como agravante temos a exigência da SEDUC de que as turmas, para serem formadas, precisam obrigatoriamente ter um mínimo de 40 alunos, o que humanamente já impinge ao trabalho pedagógico uma dificuldade enorme, mais ainda se esse trabalho tiver que ser desenvolvido em salas de tamanho reduzido.

2.2. MARIA PIA: OS ALUNOS DE ONTEM E DE HOJE

O livro de Francisco Lameira, feitas as devidas ressalvas teórico-metodológicas da escrita da história, pode ser considerado uma história do tempo presente baseada na oralidade, não apenas pela forma com que escreve, mas porque fontes documentais escritas do arquivo da escola Maria Pia praticamente inexistiam, em virtude da limpeza seguida da queima de toda a papelada antiga, que, de acordo com Lameira, “não se sabe uma data exata, mas que provavelmente foi em 1981 ou em 1982”.

Nesse esforço de resgate histórico, Lameira ouviu muitos moradores, ex-funcionários e ex- alunos, esses últimos da primeira metade do século passado, que prestaram depoimentos⁴ no mínimo estimulantes para quem se interesse em realizar um trabalho envolvendo história oral e memória como, por exemplo, o que disse a senhora Tereza Farnum, de 74 anos:

[...] Lembro também da professora Maria Dirce Souto, que era muito rigorosa com quem não aprendia matemática e sempre escolhia o senhor Eládio Cavalcante para utilizar a palmatória nos alunos que erravam a tabuada e os exercícios. A Prof^a Ângela Godot, conhecida como dona Giloca, mãe da Maria Tereza, coordenava na Vila de Apeú um grupo de teatro chamado “Flor de Abril”, no qual participavam pessoas da comunidade e alunos do Grupo Escolar de Apeú. O grupo fazia apresentações teatrais com acompanhamento musical. Lembro de uma música muito conhecida e que dizia assim: “A senhora professora que estava lecionando/ ouviu o toque da gaita, deixou tudo e veio dançando/ viva, viva, viva confusão/ viva a gaita/ viva o Silva, viva a todos que aqui estão” [...] O seu João, irmão da dona Deliz, acompanhava o grupo tocando a gaita (LAMEIRA, 2012, p. 13).

A escola Maria Pia tem a presença da arte como uma característica marcante, e esse fato fica evidente em mais um depoimento, o da senhora Felizbela Vilaça, D. Belinha, de 74 anos:

Alguns dos momentos mais importantes e que deixava todos na expectativa, era no final do ano quando a D. Giloca (Prof^a Ângela Godot), com o seu grupo de teatro apresentava a peça de Natal “As pastorinhas” [...] (LAMEIRA, 2012, p. 14).

⁴A idade dos depoentes entrevistados por Francisco Lameira aparecerá como aquela que os mesmos tinham no ano de 2012, ano em que foi publicado o livro sobre a escola.

Com relação à música, além do uso feito das cantigas com o acompanhamento de gaita, relatado no depoimento da senhora Tereza Farnum, avançando mais no tempo, chegamos à década de 1980 para falar de Geraldo Barroso⁵, que dá nome à escola de música de Apeú e que é um pólo da Fundação Cultural de Castanhal- FUNCAST, onde muitos estudantes da Maria Pia de hoje tornam-se instrumentistas. Isso mostra que existe uma proximidade muito grande entre a escola e as expressões artísticas, principalmente a música.

Entende-se, nesse momento, que a tradição musical não apenas da escola em questão, mas também do lugar Apeú, foi muito importante para a escolha da música como instrumento de expressão do saber histórico dos estudantes, até porque é intenção deste estudo mostrar uma alternativa de se trabalhar conteúdos da disciplina história utilizando a música e, com a escola já inserida em uma atmosfera musical, a realização da pesquisa, sem levar em consideração esse aspecto, seria desprezar o entorno vivencial dos estudantes. Por essa razão, esta pesquisa não se concentra no estudo da ditadura militar no Brasil, mas na possibilidade de que ela seja trabalhada por meio da música, tendo o protagonismo composicional discente como desfecho. Aliás, deve ser dito que, pela metodologia desta pesquisa, diversos conteúdos da disciplina história podem ser trabalhados e não apenas a ditadura militar, sendo essa a intervenção propositiva deste estudo, tendo a música, tradicional ou não, como ferramenta.

Temos a compreensão de que a tradição de cantigas e de músicas na gaita contribuiu para que a música se tornasse uma característica diferencial da escola Maria Pia, mas, para a execução da pesquisa que culminou na composição de “Gritos no silêncio”, essa tradição não teve relação direta, já que as cantigas e músicas tradicionais não possuíam um teor de politização e “Gritos no silêncio”, ao contrário, surge com um peso crítico e de denúncia que a distingue das características apeuenses de outrora.⁶

O gosto em ouvir e fazer música dos estudantes estava latente, sendo esse gosto aprimorado com uma pitada de consciência histórica. Podemos dizer que

⁵“Geraldo Barroso nos deixou no ano de 1996, vítima de um trágico acidente automobilístico, mas sua contribuição à escola Maria Pia, seus ensinamentos e seus exemplos [...] serão sempre lembrados por todos com os quais conviveu” (LAMEIRA, 2012, p. 63).

⁶No tópico sobre repercussão e resultados da pesquisa, no 3º capítulo, será feita uma reflexão mais aprofundada sobre os fatores que levaram à realização da experiência 1 (2018) e a não realização da experiência 2 (2019).

a musicalidade tradicional apeuense teve uma relação indireta com a composição de “Gritos no silêncio”, no sentido de que desde muito tempo foi criado um ambiente escolar em que a música sempre esteve presente, mesmo não sendo uma música engajada, mas que garantiu ali sua presença e que com o tempo se manteve como parte da vida dos estudantes, desde o início do século 20 até a fundação da escola de música Geraldo Barroso.

Segundo Lameira, “nos anos 80, ainda não se falava de amigo da escola, mas a escola Maria Pia tinha um colaborador e amigo: Geraldo Barroso de Souza, bombeiro militar, carnavalesco e instrutor da banda marcial da escola” (LAMEIRA, 2012, p. 63). Infelizmente, o autor não cita nenhum depoimento sobre Geraldo Barroso, fazendo apenas o registro da importância de suas contribuições.

A escola de música Geraldo Barroso de Souza é pública e gratuita e oferece cursos de musicalização, leitura de partituras, bem como de instrumentos de sopro, teclado e violão clássico e popular. A maior parte do público atendido reside no bairro de Apeú, Betânia, Corrente, Itaqui e Titanlândia, pois para os residentes nas agrovilas de Pacuquara e Boa Vista é dificultoso o deslocamento, já que não há rotas de transporte coletivo para essas localidades.

Da turma de trinta e três alunos do 3º ano do ensino médio⁷ com a qual este trabalho de pesquisa foi posto em prática, todos residem nas imediações, mas nem todos se tornaram instrumentistas na escola Geraldo Barroso. Desse total de alunos, cinco estudaram no pólo Geraldo Barroso, dois estudaram em outra escola de música e três são autodidatas. Vejamos no quadro abaixo a quantidade de alunos dessa turma com alguma habilidade musical, seja de canto, instrumental ou ambas:

Habilidade musical	Quantidade de alunos (as)
Cantar	5
Tocar um instrumento	6
Cantar e tocar um instrumento	4

⁷No início do ano de 2018, a turma contava com 40 alunos. Desses, sete trocaram de turno ou foram transferidos para outra escola antes de o trabalho de pesquisa ser iniciado.

Dos dez alunos instrumentistas, oito tocam violão e dois são multi-instrumentistas. Além desses alunos, também participaram da pesquisa dois alunos que não eram da turma do 3º ano do ensino médio, mas que por sua destacada habilidade vocal e instrumental, foram convidados: o aluno Leandro do 7º ano e o aluno Leonardo do 1º ano do ensino médio. É importante frisar que esses dois alunos entraram em cena somente a partir da musicalização, não participando, portanto, da composição da letra de “Gritos no silêncio”. No entanto, foram de importância fundamental na participação que tiveram, pois foram decisivos no momento da inserção dos acordes em harmonia com a melodia da canção.

Assim, temos quinze estudantes de um quantitativo de trinta e três, que de alguma forma mantém uma ligação com a música. Obviamente, não foram apenas os alunos- músicos que participaram da pesquisa. Os dezoito alunos que não possuíam nenhuma habilidade musical participaram do processo coletivo de escrita da letra da canção, processo este que será explicado ainda neste capítulo. Aliás, desses dezoito alunos, cinco não demonstraram interesse algum, ficando alheios ao trabalho, até porque a construção de “Gritos no silêncio” foi coletiva e praticamente voluntária, embora isso, de certa forma, pudesse comprometer o resultado. Então, percebendo que não havia uma exigência mais rígida de participação nas atividades, esses cinco estudantes nem mesmo permaneciam em sala de aula. Ao serem questionados a respeito, três disseram que precisavam de menos de três pontos para ser aprovados⁸, por isso a atividade não era importante; um disse que já estava reprovado por faltas, então para ele não fazia diferença e o último disse “tô cheio de problemas, não tô com cabeça pra estudar”. Essa última é uma resposta freqüente ouvida pelos professores. A bem da verdade, as três justificativas são comuns.

Em resumo, esta pode ser considerada uma pesquisa dividida em duas etapas mais gerais, que terão seus andamentos detalhadamente e metodologicamente explicados daqui a algumas páginas: a da composição da letra da canção e a da musicalização da letra. Na primeira, havia a possibilidade de todos

⁸O sistema avaliativo da SEDUC-PA, com a nota mínima de 5.0 e com seu cálculo ponderado, acaba facilitando a aprovação e dificultando a dedicação. Em um exemplo bem simples, para que um aluno atinja os 50 pontos ponderados para ser aprovado, basta obter 2.0 na 1ªav.; 7.0 na 2ª av.; 2.0 na 3ªav. e 7.0 na 4ªav. Na multiplicação do processo ponderado faz-se 1ªav. e 3ªav. vezes 2 e 2ªav. e 4ªav. vezes 3. Então, $2 \times 2 = 4 + 2 \times 2 = 4 + 7 \times 3 = 21 + 7 \times 3 = 21$. Somando-se os resultados em negrito, o aluno obtém os 50 pontos exigidos, com duas notas próximas de zero e duas notas sete.

participarem e na segunda, mais direcionada ao aspecto musical, essa possibilidade se tornou mais restrita aos alunos-músicos, embora fosse livre a observação dos demais.

A turma do 3º ano do ensino médio que participou desta pesquisa, segundo os próprios estudantes, sempre foi muito coesa desde o 9º ano do ensino fundamental⁹. Segundo eles, em 2018, com exceção de dois alunos que haviam saído e dois que haviam entrado, a turma permaneceu a mesma desde 2015. Quando perguntados sobre o que sabiam sobre ditadura militar no Brasil, foram exatamente esses dois alunos que haviam ingressado mais recentemente que disseram ter ouvido falar, que não sabiam muita coisa, mas achavam que era uma coisa ruim. Os demais alunos informaram que não sabiam nada do tema porque nunca tinham estudado. Alguns diziam que tinha um candidato que se ganhasse as eleições ia fazer o Brasil voltar a ser uma ditadura, mas não conseguiam expressar porque diziam isso e quais as implicações que tal fato poderia acarretar.

Trabalhamos com os alunos citados desde 2015 e isso pode causar um estranhamento em relação ao fato de eles terem ficado tanto tempo sem conhecer o tema ditadura militar. Acontece que a disciplina ministrada por mim em 2015 foi Estudos Amazônicos, que não contempla o tema em questão. A disciplina História foi ministrada por outro professor. Já no 1º ano e no 2º ano do ensino médio, o tema ditadura não faz parte do conteúdo programático da disciplina História. No ensino médio, esse tema é contemplado apenas no programa do 3º ano.¹⁰ Portanto, essas são as razões para a falta de informações dos alunos sobre o período compreendido entre os anos de 1964 e 1985 no Brasil, enquanto que esse desconhecimento discente foi a razão para ter sido descartada a possibilidade de aplicação de um questionário ou de uma atividade de sondagem inicial sobre o tema, já que resultaria em respostas muito vagas ou muito superficiais, o que não é o esperado em uma turma com alunos na faixa etária de dezessete a dezenove anos .

A ausência de uma averiguação introdutória não representou um empecilho, mas forçou a determinação de um momento posterior para que fosse

⁹Essa é uma característica das turmas da escola Maria Pia em virtude de ser afastada do centro urbano e ter a maioria de seus alunos vindos de agrovilas, não havendo, portanto, uma grande rotatividade de alunos.

¹⁰O que se está levando em consideração aqui é a grade curricular da SEDUC, disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>

feita essa checagem (questionários), mais precisamente após “Gritos no silêncio” ter sido gravada e ouvida pelos alunos, pois eles estariam em melhores condições de revelar o que aprenderam e, hipoteticamente, já teriam construído seu próprio saber histórico a respeito da ditadura, e fariam com mais propriedade uma avaliação da importância da canção que produziram, além de uma análise das questões sócio-políticas atuais brasileiras.

Embora reconheçamos que teria sido importante, o processo eleitoral do ano de 2018, por opção e por não ser parte da proposta da pesquisa, não foi alvo de considerações em sala de aula. Primeiramente, pelo desconhecimento dos estudantes em relação ao tema ditadura, a fala da aluna Alessandra (entrevista) mostra isso: “A gente não conhecia. A gente entrou em detalhes” e, em segundo lugar, para que os alunos tivessem liberdade de interpretação sobre o que lhes seria mostrado, em uma tentativa de evitar visões e comentários reacionários, por exemplo, dos defensores do projeto “Escola sem partido”, que, por mais absurdo que possa parecer, estão proliferando nas escolas, e/ou dos apoiadores do candidato à presidência da República pelo Partido Social Liberal- PSL. Mesmo com todas essas precauções, o videoclipe de “Gritos no silêncio”, no mesmo dia da postagem no canal NOSSA HISTÓRIA (10/01/2019), já contava com três *dislikes*, o que é absolutamente compreensível. Todavia, neste momento pós-produção, os alunos já possuíam um cabedal crítico-analítico elaborado por eles mesmos, que lhes dava autonomia para adentrar no terreno das espinhosas “batalhas de memória”, como podemos observar no relato da aluna Elizabete (entrevista): “A ditadura não se refere apenas ao passado, mas também ao hoje, ao nosso pensamento”.

2.3. BATALHAS DE MEMÓRIA

O cenário eleitoral do ano de 2018¹¹, com todas as suas características peculiares de ter sido um processo extremamente pesado e angustiante, claramente envolveu dois lados, ambos reivindicando uma memória a respeito do passado recente nacional: um grupo que recuperava a ação dos militares em 1964, afirmando que a tomada do poder era necessária naquele momento para conter uma suposta ameaça de desordem que se avizinhava¹² e outro que estava preocupado com a consolidação de uma memória excludente, ou seja, que apagasse e esquecesse as dores e os sofrimentos que muitas pessoas viveram no período da ditadura militar. O fato de este cenário não ter sido abordado nas aulas, não foi negativamente determinante, haja vista a consecução do objetivo da pesquisa: um exercício de produção musical que seja representativo de uma consciência sobre os tempos da ditadura, relacionando o passado com o presente. Dito de outro modo, a produção de um olhar cantado que expressasse a visão crítico-histórica dos estudantes.

Portanto, nota-se que, embora não tenham sido previamente tema de debates na sala de aula, as batalhas de memória que aconteciam no panorama político-eleitoral foram posteriormente observadas, analisadas e discutidas pelos próprios estudantes, diríamos até de maneira natural e autônoma, como uma manifestação prática da consciência histórica, pois “[...] todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes [...] é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 56).

As disputas de memória constituem-se em um campo de batalha a que todos os seres humanos estão expostos durante toda a vida de maneira ininterrupta. É um confronto em que as pessoas, em seus respectivos exércitos, tomam seus postos, já provisionados de armamentos e munições e, mesmo sem esse aparelhamento bélico, não desertariam, pois, cada um a seu modo, julga os motivos que os levaram ao confronto como os mais nobres e plausíveis. A memória é o lugar onde estão escondidos passados explosivos. Para a história, os estopins desses

¹¹Nas eleições presidenciais do ano de 2018, foram para o segundo turno Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL), militar reformado e favorável ao endurecimento do governo e Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores (PT), professor universitário e a favor de um governo democrático.

¹²Importante frisar que, na visão dos militares e seus seguidores, à época e atualmente, a maior e mais perigosa era a ameaça comunista representada pelo então presidente João Goulart, razão pela qual foi deposto pelo golpe civil-militar em 31 de março de 1964. Para um aprofundamento nesse sentido ver DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

passados precisam ser acesos, pois a explosão desses conflitos é extremamente importante para a compreensão de outros tempos e de outras sociedades ou mesmo de sociedades deste tempo, não porque a história seja a responsável por apaziguar os ânimos e dirimir os combates, ela também se envolve em enfrentamentos, muitas vezes tendo resultados desastrosos, porém fundamentais para a sua existência como área de conhecimento e como disciplina escolar e acadêmica.

Dessa forma, tanto a história quanto a memória encontram-se em permanente estado de tensão, com uma predisposição às contendas, e quanto mais interesses em jogo, ou melhor, em disputa, mais épica, labiríntica e ideológica será a batalha. No entanto, as batalhas de memória são diferentes das batalhas de história, pois, nas palavras do consagrado historiador francês Pierre Nora, “a memória é um absoluto e a história só conhece um relativo” (NORA, 1993, p. 9).

De acordo com Peter Burke, citado por Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo (TOLEDO, 2004, p.13),

Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados.

Principalmente quando os temas a serem desvendados são relativos a momentos dramáticos e traumáticos, a exemplo das conseqüências advindas da implantação de regimes ditatoriais, a desconfiança e a precaução são a tônica da investigação, e da imposição também. No caso do Regime militar brasileiro, foi imposta uma memória oficial que se institucionalizou como o que realmente havia acontecido. Como fala Pierre Nora, “tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história” (NORA, 1993, p. 14).

Essa oficialização de uma memória como se fosse a história, e mais que isso, uma história com *status* de verdade, provoca inquietações por parte dos historiadores da academia e dos professores dos ensinos básico e superior, responsáveis, se não por trazer a verdade à tona, o que é impossível, mas pelo

menos por debulhar a casca que encobre as chamadas outras histórias, que cada vertente historiográfica trabalha a seu modo, dos *Annales* à Nova História.

Segundo Michael Pollak, “o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização”. (POLLAK, 1989, p.9). Esses pontos citados por Pollak, que tornam a memória oficial quase indelével, são garantidos por uma estrutura de comunicação bem montada, da qual a grande mídia obviamente faz parte. Porém, essa estrutura já teve como parte integrante, inclusive, livros didáticos e até professores, que contribuíram e muito para que a memória oficial permanecesse intacta, perene e acima de qualquer suspeita.

Durante os vinte e um anos de Regime militar no Brasil, a memória oficial se manteve intocada, pelo menos nas escolas, já que os programas curriculares eram definidos pelos militares e cumpridos à risca. Essa situação, de acordo com Thaís Nívia de Lima e Fonseca (FONSECA, 2006, p. 58),

[...] impunha um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem.

As batalhas de memória a respeito das versões “verdadeiras” sobre o passado da ditadura no Brasil brotaram ainda no período, mas só floresceram a partir da década de 1980 e, com o passar do tempo, a impressão que se tem é que elas foram ganhando intensidade, até chegar a extremos casos de fanatismo e de renovação de memórias oficiais, ou seja, novas memórias oficiais que se sobrepõem às já existentes, mas que não as eliminam, pelo contrário, reforçam-nas. Como exemplo, citamos o caso da “mitificação” da figura do atual presidente, que defende a memória do período ditatorial brasileiro como redentora da nação, no passado e no presente, arrebatando milhões de adeptos de todos os segmentos sociais, o que torna o terreno das batalhas de memória ainda mais belicoso.

É exatamente no momento em que há essa renovação de memórias oficiais que a História deve ir ao *front* de guerra, para combater o absolutismo das lembranças daqueles que pleiteiam a exclusividade no ato de lembrar, isto é, daqueles que querem lembrar pelos outros, ou pior, não querem permitir que os outros lembrem.

Não se está defendendo a aceitação dessa ou daquela memória. O importante aqui é esclarecer que a memória é tendenciosa e seletiva, seja ela oficial ou não. No entanto, a oficial tem o poder de inibir outras memórias que são de grande valia para a História. Mesmo sabendo que não podemos perder de vista o fato de que “a memória é sempre suspeita para a História, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir” (NORA, 1993, p. 9), ainda assim a memória, obviamente para linhas historiográficas que dela fazem uso como fonte, a exemplo da História do tempo presente, não deve nunca ser descartada pela História. A missão de destruição da memória pela História, de que nos fala Pierre Nora, faz alusão não a uma eliminação total, mas a um esvaziamento da ideia de que nas lembranças repousam as verdades.

Em relação a isso, vimos que a memória oficial obtém muito mais êxito ao se autoproclamar como dona da verdade e outra razão para que ela consiga isso, além daquelas já descritas por Michael Pollak na página anterior, é o desconhecimento das pessoas sobre o passado, que internalizam essas memórias de forma tão profunda quanto as suas mais íntimas memórias pessoais, ou seja, tornam-se memórias inesquecíveis, inatingíveis e, não importa quantas tentativas sejam feitas em contrário, o esquecimento ou pelo menos a relativização dessas lembranças cristalizadas na memória parece cada vez mais difícil de acontecer. É o que percebeu o aluno Matheus (entrevista) ao se referir ao fato de existirem muitas pessoas atualmente no Brasil mobilizando-se em manifestações e passeatas pedindo intervenção militar ou mesmo a implantação de um governo autoritário e repressor nos moldes daquele que existiu entre 1964 e 1985:

As pessoas não sabem tanto desse período, que foi um período repressivo, por isso que elas querem que o período volte, porque elas não conhecem realmente como foi. Então, o vídeo [...] serve pra isso, pra tentar desmistificar esses pensamentos assim.

Na mesma linha de pensamento de Matheus, a aluna Janielly dá um destaque não apenas à desinformação sobre o período ditatorial brasileiro, mas também à não experiência de ter vivido sob uma ditadura: “Aqueles que se talvez tivessem vivido naquela época não teriam vontade de querer a volta da ditadura, por já saber o que é uma ditadura”.

Como dito no início deste tópico, todos nós vivemos em embates constantes, as intermináveis batalhas de memória, e uma justificativa bastante plausível para isso, como afirmou o conhecido historiador francês Henry Rousso, é a percepção de que “a memória é incontestavelmente da atualidade, por assim dizer.” (ROUSSO, 2006, p. 94).

2.4. DITADURA: DA COMPREENSÃO À REPRESENTAÇÃO

Pensamos não ser a centralidade desta dissertação a análise da discussão historiográfica a respeito da ditadura militar no Brasil, haja vista os objetivos deste trabalho e a proposta do curso de mestrado profissional exigir que se perceba a escola como campo de pesquisa, além de requerer uma investigação e uma problematização do ensino da história, com a intenção de criar e desenvolver um *Know-how* prático-pedagógico, juntamente com a busca de resultados (parte propositiva), desbravando novos horizontes, quebrando paradigmas obsoletos se necessário, frutos de um enraizamento cívico-factual aprimorado exatamente durante o período militar e que ainda persiste.

Portanto, tendo em vista os motivos supracitados, neste item será falado menos da escrita da história da ditadura em si do que da escrita de como essa história da ditadura foi e é ensinada,¹³ o que é uma tarefa um tanto quanto melindrosa, pois gira em torno das possíveis respostas a uma pergunta que pode carregar em seu bojo múltiplas intencionalidades: quem tem o poder de decidir o que e como ensinar na sala de aula?

O positivismo e a manutenção da ordem social sempre foram objetivos levados muito a sério pelos governos no Brasil, não por acaso o ensino público é visto como um dos principais meios para a consecução desses objetivos. O ensino de História, desde a fase imperial, foi alvo do controle curricular e pedagógico¹⁴. A partir da instauração do Regime militar em 1964 não foi diferente, havendo apenas a adição de alguns elementos, como a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que atingiu todos os espaços da vida pública e privada nos anos em que a ditadura militar esteve em vigor.

O ensino de história, nos “anos de chumbo”, passou sistematicamente a ser vigiado mais de perto, mais ainda a partir da Reforma Educacional de 1971, que representou uma inovação, só que no aspecto de uma maior centralização das decisões e de um controle por parte dos conselhos de educação e dos programas das secretarias (GUIMARÃES, 2012).

¹³Para uma leitura sobre a história do período ditatorial militar no Brasil ver NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

¹⁴Para um aprofundamento nesse ponto ver MATTOS, Ilmar Rohloff de. **História do ensino de história no Brasil**. (Organizador). Rio de Janeiro: Access, 1998.

Um ponto da inovação a que Selva Guimarães faz referência é a instituição da disciplina Estudos Sociais, que representou um esvaziamento ou mesmo uma mistura que diluiu as disciplinas história e geografia em uma só e o surgimento das “disciplinas normativas”¹⁵ (GUIMARÃES, 2012, p. 58). De acordo com Elza Nadai, “negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental [...] com a introdução dos Estudos Sociais (NADAI, 1992, p. 157).

A resistência à fiscalização e ao monitoramento institucionais nunca deixou de existir, mas tornou-se, pelo menos durante o período ditatorial, mais difícil de ter sua eficácia sentida, principalmente a partir do momento em que foi inculcada tanto por professores quanto por alunos a versão oficial da História, que teve no livro didático seu grande instrumento de mobilização de conteúdos, não de quaisquer conteúdos, mas daqueles minuciosamente pensados e selecionados. Em virtude desse quadro, não é difícil imaginar que entre 1964 e 1985 nada foi ensinado sobre a ditadura, mas sim sobre a não ditadura, sobre a democracia, iniciando em uma “revolução” e terminando em ordem e progresso, começando pelos livros didáticos, passando por um professor doutrinador, que o era mais por imposição que por opção, até chegar a um aluno doutrinado e sem qualquer embasamento para desenvolver um olhar crítico-questionador. A fala da aluna Crisane aponta exatamente nessa direção: “A minha mãe nunca tinha ouvido falar de ditadura. Ela até disse pra mim que isso nunca existiu, porque ela não lembrava disso”.

Somente após o fim oficial do Regime militar, em 1985, é que se pode vislumbrar um incipiente ensino da ditadura militar, pelo menos na educação básica, com uma mudança mais palpável na produção de materiais didáticos, pois, nas palavras de André Barbosa Fraga, “longe da censura e com todo o aparelho repressivo desmontado, foi possível elaborar novas narrativas sobre a ditadura” (FRAGA, 2014, p. 103).

Essa produção mais confiante e à vontade dos autores de livros didáticos de história do Brasil a partir de 1985 naturalmente resultou do que o historiador Carlos Fico chama de “desprendimento político que o distanciamento histórico possibilita” (FICO, 2004, p. 30). Embora, ainda na década de 1980, em relação à

¹⁵Essas disciplinas normativas eram assim distribuídas nos respectivos níveis de ensino: no 1º grau, Educação Moral e Cívica (EMC); no 2º grau, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e no ensino superior, Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB).

nomenclatura do que ocorreu em 1964 e o que sucedeu a isso, “não era unanimidade a utilização de ditadura ou golpe, sobretudo juntas” (FRAGA, 2014, p. 110).

Nas décadas subsequentes, o ensino da ditadura ganha em profundidade a partir do momento em que os professores fazem valer sua liberdade de cátedra, garantida no artigo 206 da Constituição federal de 1988: “[...] II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” e passam a utilizar em suas aulas novos recursos didático-pedagógicos, dos quais fizemos uma descrição no primeiro capítulo.

Portanto, após essa utilização de diferentes estratégias e recursos para trabalhar a época ditatorial, o ensino da ditadura foi paulatinamente ganhando importância, mais ainda nos períodos “comemorativos” das décadas pós-64, nos trinta, nos quarenta e, mais recentemente, nos cinquenta anos do golpe. No caso deste estudo, embora não tenha sido intencional, a música “Gritos no silêncio”, que faz em sua letra alusão à Edson Luis de Lima Souto,¹⁶ foi produzida no ano em que a morte do estudante completou cinquenta anos.

No momento atual, essa importância de ensinar sobre a ditadura reside no fato de, por ter sido um período extremamente duro e violento que reverbera no tempo presente, merecer a maior publicização possível.¹⁷ Interessante é saber que os próprios alunos perceberam isso. De acordo com a estudante Alessandra (entrevista): “Várias gerações tem que conhecer”. Este trabalho, então, pela forma com que foi desenvolvido e divulgado pelos estudantes, se auto-impôs essa missão.

2.4.1. GRITOS NO SILÊNCIO: O PROCESSO LITERO-COMPOSICIONAL

Como dito anteriormente, a ideia foi trabalhar com a turma do 3º ano do ensino médio, tendo como conteúdo o conceito substantivo ditadura militar no Brasil (LEE apud SCHIMIDT, 2011, p. 12).

¹⁶Essa alusão à morte de Édson Luis levou os estudantes a alterarem um trecho da música que dizia “pense em 64” para “pense em 68”, também na intenção de encaminhar a rima para a parte seguinte “mesmo em 2018”. A exposição e análise da letra da canção “Gritos no silêncio” será feita nas próximas páginas.

¹⁷No capítulo seguinte serão abordados os temas história do tempo presente e história pública, pois entendemos estabelecerem uma estreita relação com esta pesquisa.

O momento inicial foi proporcionar aos alunos um conhecimento introdutório do período e do tema em questão, já que não os conheciam, por meio do livro didático “História: das cavernas ao terceiro milênio”,¹⁸ e também de breves intervenções expositivas do professor. Depois, foram analisadas fontes da e sobre a época em questão, principalmente material jornalístico, fonográfico e visual que deram o suporte para produções textuais que seriam utilizadas posteriormente na escrita da letra e na musicalização, na qual os estudantes consolidariam sua produção musical.

O aprofundamento lúdico (sonoro e visual) do conteúdo foi feito da seguinte maneira: aos alunos foram apresentados quatro momentos explicativos sobre o período da ditadura militar no Brasil.

No primeiro momento, houve a exibição do filme “Calabouço- Um tiro no coração do Brasil”¹⁹, cujo tema é o assassinato do estudante Édson Luis de Lima Souto por policiais, em 1968. No segundo, depoimentos do Programa Anos de Chumbo e a UFPA- 1968: A Utopia de uma Paixão²⁰ disponível no repositório da Universidade Federal do Pará (UFPA), organizado pela Prof^a. Dr^a. Edilza Fontes, um documentário de produção independente encontrado no Youtube²¹ e um documentário da TV Câmara²². No terceiro, charges de Henfil e outros cartunistas e manchetes dos jornais O Globo e Jornal do Brasil um dia após o golpe de 1964. E finalmente no quarto momento, aquele tinha uma ligação direta com a produção dos estudantes, audição das músicas “Cálice” (Autoria de Chico Buarque e Gilberto Gil, 1978) e “Apesar de você” (Autoria de Chico Buarque, 1978) de Chico Buarque, “Pra não dizer que não falei de flores” (Autoria de Geraldo Vandré, 1968) de Geraldo Vandré, “Que país é esse?” (Autoria de Renato Russo, 1987) do grupo Legião Urbana, “Alagados” (Autoria de Bi Ribeiro, João Barone e Herbert Viana, 1986) do

¹⁸Livro didático publicado pela Editora Moderna, volume três, edição PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2018/2019/2020, de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Preliminarmente, tínhamos em mente a elaboração de um texto didático, todavia as exigências da direção e coordenação pedagógica da escola para que se fizesse uso dos livros didáticos e as reclamações dos alunos em relação ao peso que carregavam em vão nas mochilas acabaram provocando a opção pelo uso do livro, mais como um direcionamento inicial para os estudantes.

¹⁹Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNRxpfUMwQw>

²⁰Link: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/2011/336>. Na seção “Censura e tortura: traumas e perdas” foram apresentados aos estudantes os depoimentos de João de Jesus Paes Loureiro, Humberto Rocha Cunha, Ruy Antônio Barata, Amarílis Izabel Alves Tupiassu, José Ribamar de Castro Carvalho, Hecilda Mary Veiga, Layse Duarte de Sales, Elson Luiz Rocha Monteiro, Margaret Moura Refkalefsky, Sandra Helena Morais Leite e Raimundo Netuno Nobre Villas.

²¹Link: https://www.youtube.com/watch?v=L-u7-mq_U48

²²Link: <https://www.youtube.com/watch?v=blItquXMf4A>

grupo Paralamas do Sucesso e “Bichos escrotos” (Autoria de Arnaldo Antunes, Sérgio Britto e Nando Reis, 1986) do grupo Titãs²³.

Esse recorte de fontes visava uma maior sensibilização dos estudantes. Nas manchetes dos jornais, por exemplo, ficaram sabendo qual foi o discurso dos militares e da imprensa a eles ligada. Em contrapartida, por meio dos documentários e canções, descobriram outro lado, outro discurso, insurgente e questionador. Desse confronto de discursos resultou um terceiro discurso: o discente, que foi expresso na canção “Gritos no silêncio”.

Um episódio, se não relevante, no mínimo curioso, aconteceu no dia em que foi apresentada a notícia de capa do jornal O Globo de 1º de abril de 1964 que dizia: “*Ressurge a Democracia!*”. Após a leitura do texto repleto de elogios ao novo governo instaurado, o aluno Michel dispara: “Tudo a ver, professor, o que o texto diz é tudo mentira, olha a data” ²⁴. A esse comentário, seguiram-se as tradicionais e infalíveis gaitadas estudantis, que acreditamos terem sido mais manifestação de uma consciência crítica que uma simples e vazia demonstração de galhofa. Casos cômicos ou críticos à parte, deixemos em aberto e livre o julgamento deste episódio e retomemos o relato da experiência.

Após cada um dos quatro momentos elucidativos, era solicitado aos alunos que elaborassem frases de efeito ou poemas ou pequenos textos sobre suas interpretações e impressões críticas a respeito daquilo que lhes havia sido apresentado, pois seria desses registros frasais e textuais que eles partiriam para a montagem da letra da canção²⁵, a qual seria musicalizada pelos mesmos posteriormente. Objetivava-se coletivizar ao máximo a composição, já que a ideia era obter o máximo de frases possíveis, para que a maioria dos estudantes participasse e se sentisse representada na e pela música. Esses registros foram organizados em três bancos de coleta de dados, chamados Bancos de frases, sobre os quais são necessárias algumas explicações: os bancos um e dois foram utilizados pelos alunos para a composição da parte cantada da música, enquanto

²³O critério de escolha dessas músicas foi o de mostrar aos estudantes a diferença entre os subterfúgios presentes em letras de músicas como Cálice e Apesar de você e a linguagem mais direta dos rocks nacionais do período final do Regime militar, quando a censura deixou de cercear, pelo menos veementemente, a liberdade artística.

²⁴Popularmente, o dia 1º de abril é considerado o dia da mentira.

²⁵A essa tarefa não atribuí um caráter de obrigatoriedade. Preferi deixar livre tanto a elaboração dos registros discentes quanto sua identificação. Por essa razão temos alguns registros anônimos.

que o banco três, com frases impactantes, foi ideia do aluno Matheus e serviu como aporte na elaboração da parte falada da música.

Se bem observado, na letra da música se percebe que o poema escrito pelo aluno Randerson (exposto no banco de frases um) foi a base da parte melódica de “Gritos no silêncio”, sendo feitas pelos estudantes pequenas retiradas, inclusões e adaptações em cima do referido poema. As partes negritadas foram mantidas, as sublinhadas foram alteradas e as demais, retiradas, obviamente com o consentimento de Randerson. Entre parênteses temos as alterações de como ficou na letra definitiva.

Para a elaboração das produções textuais foi explicado aos estudantes que as construíssem com originalidade, pois ali estariam expressando todo o seu sentimento, a sua consciência e o seu poder de inventividade, mas infelizmente muitos não produziram, apenas reproduziram. Essas reproduções que aparecem aqui como não originais, que nada agregavam à autenticidade e à proatividade dos alunos, foram incluídas nos bancos de frases com essa ressalva. Talvez por essa razão não foram utilizadas em nenhum momento da fase da criação da letra da música, o que demonstrou certo grau de exigência composicional por parte dos próprios estudantes. Seguem abaixo os bancos:

BANCO DE FRASES UM

“A única ditadura que eu aceito é a voz silenciosa da minha consciência”
(Anônimo).

“A morte de Edson Luís foi um tiro no coração do Brasil” (Anônimo).

“O grito dos subtraídos ecoava no silêncio da ditadura militar” (Janielly).

“A vida acima de tudo é a humanidade acima de todos” (Josias).

“Aqui pagamos com a vida aquilo a que temos direito” (Tiago).

“Os tiros não matam a alma” (Yzabella).

(Poema do aluno Randerson)

“A ditadura militar tentou privar a liberdade de uma nação,

Mas não há como algemar ideias, nelas não se põe a mão.

Mataram um estudante à queima roupa, mataram sonhos de um cidadão.

Quem atirou? Um bandido de farda que jurou proteger a pátria? Ou ele nem teve intenção?

Cem mil pessoas nas ruas! Cem mil pessoas em marcha!

Não era desfile de sete de setembro nem carnaval.

Era um ideal transcendendo a carne, um espírito vencendo a bala

Um corpo sendo velado, um luto nacional (o luto da nação).

Mas, e se não tivesse sido uma criança,

a comoção seria a mesma?

Talvez achem sem importância,

Que seja asneira.

Mas pense em 64 (Pense em 68)

Mesmo estando **em 2018**.

A história se repete

Se não se muda o povo”.

BANCO DE FRASES DOIS

“Pensar que a ditadura é a solução é como acreditar que o céu é vermelho” (Anônimo).

“A democracia é quando eu mando em você, ditadura é quando você manda em mim” (Carla- não original).

“Pelas ruas marchando indecisos cordões” (Karol- não original).

“A ditadura é uma censura sobre a vida humana. Dizer não à ditadura é dizer não ao sofrimento humano” (Anônimo).

“A pior ditadura é a do Poder Judiciário. Contra ela, não há a quem recorrer” (Letícia- não original).

“A verdadeira ditadura está na cabeça dos ignorantes” (José).

“Como diria Legião Urbana: que país é esse?” (Crisane- não original).

“Eu vejo o futuro repetir o passado” (Crisane- não original).

“Mais conhecimento já!” (anônimo).

BANCO DE FRASES TRÊS

“O que você faz diante de tanta hipocrisia? Diante do sangue que escorre em nossas mãos?” (Elizabeth).

“Tentaram colocar uma venda em meus olhos e calar meu grito. Isso, em parte, até conseguiram. Mas minha consciência, essa não conseguiram mudar” (Alessandra).

“O ato de calar a boca é o suicídio da nação. Quem se cala hoje não tem voz amanhã. Posso estar imobilizado, com minhas pernas e braços quebrados ou até mesmo morto, mas minhas ideias continuarão em constante movimento” (Josias).

“A esperança foi grande, mas não deu conta de tanto sofrimento. O escuro habitava no dia” (Yzabella).

“A realidade dos cidadãos de ontem foi ver sonhos e pesadelos andando de mãos dadas. A realidade dos cidadãos de hoje é a dos cidadãos de ontem. Quanto à realidade de amanhã, prefiro sonhar acordado e ter pesadelos apenas dormindo” (Gabriel).

“Em repúdio a Carlos Alberto Brilhante Ustra e a todos que fizeram parte da OBAN e do DOI-CODI. Em memória de Edson Luis de Lima Souto, Lamarca, Vladimir Herzog, Henfil e de todos que não estão mais aqui pra contar sua história. Estamos de luto, mas na luta” (Anônimo).

“Atravessando um oceano de sofrimento, o cara de caderno na mão foi moído pelo bem do Brasil” (Josias).

Para se chegar a esses bancos, foram realizadas, durante seis semanas, vinte aulas de quarenta minutos cada: duas para a apresentação de como os jornais da época tratavam a ditadura; nove para a exibição de depoimentos e documentários; três para a audição das músicas selecionadas, seguindo para a análise das críticas contidas nas mesmas e seis para a escrita da letra da canção.

O processo para a escrita da letra da canção visou bastante o lado participativo e dialogal, de estudantes com ou sem habilidades musicais, pois, de posse de cópias dos três bancos de frases, eles iam escolhendo as frases que julgavam mais adequadas no início, no meio e no final da letra, retirando umas, modificando outras, analisando quais faziam mais sentido na sequência da música. Todo esse processo era registrado pelo professor no quadro, escrevendo e

apagando conforme os alunos solicitavam, até que encontrassem o posicionamento ideal para cada frase.

Nas três primeiras aulas, das seis destinadas à composição da letra, os alunos conseguiram chegar a essa feição composicional, ainda sem título e sem a parte falada, indo para casa com a missão de melhorá-la, para que, na próxima aula, chegassem à configuração definitiva.²⁶

*A única ditadura que eu aceito
É a voz silenciosa da minha consciência
O grito dos subtraídos ecoava
No silêncio da ditadura*

*Aqui pagamos com a vida
Aquilo a que temos direito
Mas não há como algemar ideias
Nelas não se põe a mão*

*Um corpo sendo velado
O luto da nação
Mataram um estudante à queima roupa
Mataram sonhos de um cidadão*

*Mas pense em 64
Mesmo em 2018
A História se repete
Se não se muda o povo*

Então, um mês depois, no retorno ao exercício composicional, a letra foi concluída, com a atribuição do título “Gritos no silêncio”, aprovado pela turma e pensado hábil e criativamente pela aluna Ana, que não possui dotes musicais, e também com a inserção das estrofes faladas que aqui, apenas para efeito de distinção, aparecem em negrito. Nesse momento, os alunos também formaram o grupo que participaria da gravação da canção e das apresentações que seriam feitas tanto na escola como fora dela, das quais falaremos mais detidamente no capítulo seguinte. Ficaram, então, dois alunos nos violões, quatro vocalistas e quatro declamadores das partes faladas.

²⁶Os alunos tiveram mais tempo que o esperado para aprimorar a letra da canção, pois antes de nos encontrarmos novamente, a escola, repentinamente, entrou em reforma. Em virtude disso, a finalização do trabalho demorou, mas, em compensação, no retorno os estudantes já tinham bem clara a letra da canção, bastando apenas alguns ajustes.

Eis a letra finalizada²⁷:

*A única ditadura que eu aceito é a voz
Silenciosa da minha consciência
No silêncio da ditadura
Os gritos ecoavam*

***Tentaram colocar uma venda em meus olhos e calar meu grito.
Isso, em parte, até conseguiram. Mas minha consciência, essa
não conseguiram mudar***

*No silêncio da ditadura
Os gritos ecoavam*

*Aqui pagamos com a vida
Aquilo a que temos direito
Mas não há como algemar ideias
Nelas não se põe a mão*

***O ato de calar a boca é o suicídio da nação. Quem se cala hoje
não tem voz amanhã. Posso estar imobilizado, com minhas
pernas e braços quebrados ou até mesmo morto, mas minhas
ideias continuarão em constante movimento***

*No silêncio da ditadura
Os gritos ecoavam*

*Um corpo sendo velado
O luto da nação
Mataram estudantes
Mataram sonhos de um cidadão*

***A realidade dos cidadãos de ontem foi ver sonhos e pesadelos
andando de mãos dadas. A realidade dos cidadãos de hoje é a
dos cidadãos de ontem. Quanto ao amanhã, prefiro sonhar
acordada e ter pesadelos apenas dormindo***

*Pense em 68
Mesmo em 2018
A História se repete
Se não se muda o povo*

***Em repúdio a Carlos Alberto Brilhante Ustra e a todos que
fizeram parte da OBAN e do DOI-CODI. Em memória de Édson
Luís de Lima Souto, Lamarca, Vladimir Herzog, Henfil e de todos
que não estão mais aqui para contar sua história. Estamos de
luto, mas na luta***

²⁷Recomenda-se, para uma melhor experiência, que a leitura da letra da música seja concomitante a sua audição, que pode ser feita acessando o canal NOSSA HISTÓRIA no Youtube ou pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=wdc6vka30ss>. O videoclipe da música foi produzido pelo aluno Matheus, que fez a edição e publicou no canal, também criado por ele. Quanto à camisa com a imagem de Edson Luís, foi ideia da aluna Yzabella. O videoclipe não teve um roteiro específico. O aluno Matheus teve autonomia para produzi-lo.

*Pense em 68
Mesmo em 2018
A História se repete
Se não se muda o povo*

*No silêncio da ditadura
Os gritos ecoavam*

***A única ditadura que eu aceito é a voz silenciosa da minha
consciência***

2.4.2. GRITOS NO SILÊNCIO: O PROCESSO MÚSICO-CRIACIONAL

Na fase de escrita da letra da canção foi de grande valia a perspectiva do construtivismo social e o conceito de aula oficina trabalhado por Isabel Barca, sendo o aluno “efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” (BARCA, 2004, p. 133) ²⁸, como ficou patente na autonomia de pensamento e de criação dos registros frasais e na montagem da letra.

No momento das produções textuais dos alunos, eles foram incentivados ao máximo a registrar toda sua criatividade e conhecimento, para isso valeram-se da “licença poética” e da capacidade que é dada aos seres humanos pela consciência histórica de mover-se nas temporalidades do passado, presente e futuro tendo como lastro os mais variados temas, a título de exemplo: cultura, civilização, sociedade, desigualdade social, escravidão, violência, política, liberdade, sexualidade, censura, entre outros. Esperava-se também o desenvolvimento da “compreensão empática” (ASHBY; LEE; apud SCHMIDT, 2015, p. 39), pois esse conceito está intimamente ligado ao de consciência histórica e, por excelência, à mais profunda sensibilidade, que todos os seres humanos carregam consigo, mas que poucos aprimoram e desenvolvem: a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Como mencionado a algumas páginas atrás, depois de chegado o momento de tornar a letra da música cifrada e cantada, os encontros foram mais direcionados ao grupo de estudantes que representaria os demais na gravação e nas apresentações ao vivo, pois considerávamos ser essa uma ocasião de reserva e de concentração. No entanto, o primeiro encontro, em uma tentativa de continuar

²⁸Além dos alunos do terceiro ano, participaram também, a partir da criação da parte melódica da canção, alguns alunos convidados de outras turmas (Leonardo de 15 anos-1º ano e Leandro de 13 nos- 7º ano), não apenas pelo seu talento, mas também para exemplificar que, na escola em questão, os alunos músicos são de várias faixas etárias e séries.

mantendo a união da turma e a socialização, foi feito na sala de aula, com todos os estudantes presentes. Nesse dia, não houve avanço algum. A circunstância resumiu-se a cantorias murmuradas e violões sem brilho, sem sonoridade, dos quais não se retirou um só acorde.

Figura 3: Primeiro encontro de musicalização da letra, no laboratório multidisciplinar.



Fonte: Acervo do autor, 2018.

A partir de então, em três encontros reservados na escola, sendo dois com a participação do professor, tendo os alunos em ambos o poder decisório em relação a qualquer matéria superveniente, a letra daqueles estudantes foi encorpada musicalmente.

Quando perguntados em relação à musicalidade e à melodia impressas na canção, os estudantes foram bastante incisivos quanto a suas intenções. Nas palavras de Nayara, “não podia ser uma música alegre, pois aquele momento não foi alegre. A gente quis que só de a pessoa escutar a música ela pudesse sentir que foi um momento triste, pesado”. Em complementação, Elizabete acrescenta que tinha que ser “um ritmo que condiz com o passado, um passado sofrido”. “Por isso encaixou bem o tema e a musicalidade”, acrescentou a aluna Janielly.

O que se pode dizer dessa proeza musical são as observações que fizemos nos dois encontros que participamos, nos quais a tônica era ainda de uma prospecção em um território musical promissor, de onde se sabia haver a

probabilidade de se extrair deleites harmônicos e vozes melodiosas. Os olhares se entrecruzavam e se comunicavam como que checando a possibilidade de se vencer aquele desafio ou esperando um *insight*, o qual seria o mapa do tesouro. Portanto, nesse momento, se havia algum entusiasmo, ele ficou bastante contido e imperceptível. Nada mais que isso²⁹.

Mais tarde, na entrevista, muitos pontos foram esclarecidos e até mesmo descobertos, o que nos surpreendeu. Obviamente foi uma surpresa com um revigorante ar de alívio, pois só depois ficamos sabendo o risco de “Gritos no silêncio” nem ter sido iniciada. É o que será explicado nas próximas linhas.

Em determinado momento da entrevista, a aluna Alessandra comentou: “E às vezes a gente pensava que não era nem capaz de fazer essa música. A gente mesmo se surpreendeu”. A essa declaração hesitante acerca do fato de conseguir ou não compor e musicalizar a canção seguiram-se outras: Crisane: “Quando o senhor falou no começo do ano que a gente ia fazer uma música no final do ano, eu falei gente! Como a gente vai fazer uma música?”; Matheus: “Sinceramente, quando o senhor falou que a gente ia criar uma música, tipo, eu até saí do projeto, só entrei de novo [...] quando eu vi que ia dar certo, aí eu entrei”; Alessandra: “Eu falei logo assim... isso não vai pra frente. Desculpe professor, mas eu falei” e Elizabete: “A gente achou que ia ser só mais um projeto que não vai pra frente. A gente ficou com o senhor, mas tipo com um pé atrás. A gente não tinha noção que ia ser tão intenso como foi”.

Duas falas chamaram a atenção. As alunas Alessandra e Elizabete trouxeram à tona as expectativas frustradas dos estudantes no que concerne à não realização por completo de intervenções pedagógicas na escola. Seus relatos revelam, resguardadas as exceções, o afã estudantil por propostas, não necessariamente inovadoras, mas que aproveitassem o que eles sabem e gostam de fazer.

Em um sistema educacional desestruturado e carente de valorização e de investimentos, na maioria das vezes o professor é quem pode fazer a diferença. Frequentemente os alunos estão gritando ao professor “olha, eu sei fazer isso, eu

²⁹É importante destacar que, embora mais privativa, essa fase músico-criacional não descaracterizou o processo coletivo de produção da canção, pois muitos estudantes que tiveram frases incluídas na letra da canção não participaram da musicalização e vice-versa.

gosto de trabalhar com isso e dessa forma”, mas o professor não apenas não ouve como também silencia a voz dos alunos, ao não desafiá-los, ao não apostar que eles são capazes de surpreender positivamente, ou pior, ao serem simplesmente indiferentes, talvez desmotivados pelas dificuldades.

Educar é, em resumo, propor desafios, delegando funções. Não se pode deixar de propor desafios, mesmo diante daqueles já impostos institucional e socialmente. O estudante precisa sentir-se senhor da construção de seu saber e perceber-se parte do processo educacional. O que se fez nessa pesquisa foi apostar “[...] no valor altamente educativo das formas democráticas e participativas” (LIBÂNEO, p. 19).

Portanto, é fundamental reconhecer o protagonismo estudantil como a melhor forma de se obter o melhor dos alunos e, por consequência, dos professores, independentemente dos recursos utilizados e das circunstâncias. Em outras palavras, a averiguação e a confirmação da validade, da aplicabilidade e da eficácia de tudo aquilo que o professor sabe só acontece a partir do momento da verificação de tudo aquilo que o estudante passa a saber e a fazer.

CAPÍTULO 3

GRITOS NO SILÊNCIO: ORIGINALIDADE E CRITICIDADE

3.1. GRITOS NO SILÊNCIO E O TEMPO PRESENTE

A partir desse momento, será feito o enquadramento da pesquisa, consolidando o enlace das discussões teóricas sobre consciência histórica e criticidade feitas ao longo do trabalho com os resultados obtidos, relacionando-os aos campos históricos da história do tempo presente e da história pública, dando destaque não apenas à participação dos estudantes, o que, de certa forma, já foi feito no capítulo anterior, mas, principalmente, buscando visualizar o leque de possibilidades metodológicas e conscientizadoras que “Gritos no silêncio” abriu. Para essa visualização, serão utilizadas as próprias palavras dos alunos, retiradas de questionários aplicados e algumas humildes incursões prognósticas do autor na seara do ensino da história, cheias de esperança e perspectivas.

Dimensionar, mensurar ou avaliar, após uma aula ou um conjunto delas, se os estudantes conseguiram de forma autônoma formular conceitos e abstrações que os auxiliassem a pensar historicamente, estabelecendo relações entre passado e presente para dar significância e utilidade ao conhecimento histórico, como se sabe, é o objetivo primordial e consensual do ensino da história, pois, chegando o educando a esse ponto, é mais palpável a percepção da presença e do desenvolvimento da consciência histórica, que conduziu o aluno a realizar uma aplicação prática do conhecimento na sua vida.

Pode-se dizer que este foi um trabalho que manteve o diálogo com a História do Tempo Presente, com os estudantes sendo partícipes efetivos na construção do próprio saber sobre o tempo da ditadura militar no Brasil.

Embora não seja aspiração desta pesquisa adentrar em uma discussão mais aprofundada e teórica em relação à história do tempo presente, é necessário que se fale um pouco sobre a questão do estabelecimento de marcos temporais para esse campo da história que, apesar de ser tarefa ainda difícil e sem padrões ou consensos a seguir, é importante para entender melhor os contextos sobre os quais e em que os estudantes produziram sua canção.

Em relação ao problema da periodização da história do tempo presente, compartilhamos da opinião de Rafael Saraiva Lapuente quando diz que:

De todo modo, a delimitação também traria outro problema. Tendo em vista a provisoriade do recorte temporal, aquilo que é visto como *tempo presente*, hoje, provavelmente não será mais

considerado como tal daqui a 50 anos. Ou, também, quando houver um evento como marco delimitador, a exemplo da Segunda Guerra ou queda do muro de Berlim, para mencionar dois exemplos que costumadamente são usados como “pontos de partida” para demarcar o que seria *tempo presente* (LAPUENTE, 2017, p.66, grifos do autor).

A composição de “Gritos no silêncio” ocorreu meio século depois do assassinato de Édson Luís de Lima Souto, que foi um acontecimento da época da ditadura militar ao qual os alunos deram bastante importância, tendo inclusive um destaque na letra da música no verso “Um corpo sendo velado, o luto da nação, mataram estudantes, mataram sonhos de um cidadão”. Percebe-se aí certa identificação dos estudantes de hoje com os estudantes da época dos “anos de chumbo”. Obviamente, essa empatia não se dá pela repressão armada aberta e declarada que não mais existe, mas pelo fato de se ver e se sentir parte de um mesmo grupo social, os estudantes, que, em momentos sociais e políticos críticos, como, por exemplo, uma ditadura, em sua maioria tornam-se baluartes da insurgência, da contestação, da criticidade do pensamento.

Os estudantes que escreveram e musicalizaram “Gritos no silêncio” estão há uma distância temporal de 50 anos da época ditatorial militar brasileira. É um passado recente que, embora negado por muitos, foi de repressão e isso pode ter contribuído para a sensibilização dos alunos, que partiram para construir a sua representação do período, do que foi a ditadura, do que ela nos deixou, do que podemos aprender com ela. “Gritos no silêncio”, como qualquer obra artística, seja na pintura, na escultura, na fotografia, na literatura, entre outras, criou um cenário onde aparecem sentimentos, impressões, opiniões, conhecimentos, reflexões.

Toda essa carga de emoções e pensamentos dos estudantes refletiu-se de forma perceptível na melodia da canção “Gritos no silêncio”. Ao ouvi-la, é notável uma musicalidade que, conforme vai acontecendo sua progressão instrumental e vocal, deixa transparecer nitidamente um teor melancólico, triste, pungente, aflitivo, mas que, ao mesmo tempo, traz clarões de expectativa de uma nova realidade e, por que não, de uma nova história.

Um desafio que os professores-pesquisadores podem ter nesse momento é refletir sobre se o distanciamento temporal do conteúdo trabalhado tem implicação decisiva nos resultados produzidos pelos discentes. Dito de outra maneira, será que

quanto mais próxima a realidade passada estudada mais empática será a compreensão e a produção discente? O estudante sente-se mais estimulado a aprender e expressar seu conhecimento e opiniões quando ele sente que o passado estudado não está tão distante do seu tempo?

Essas são questões provocativas, pois não sabemos se as respostas existem ou, caso existam, provavelmente não serão unívocas. Aliás, como a própria História não o é.

Um esclarecimento importante é que, como já foi dito no segundo capítulo, a proposta desta pesquisa foi tentar mostrar que, independentemente de qual conteúdo da disciplina história esteja sendo trabalhado, há a possibilidade de se obter uma produção intelectual ou artística dos estudantes que revele sua interpretação e conhecimento do que foi estudado, não necessariamente musical, como é o caso deste estudo, mas também literária, pictórica, escultural, corporal, fotográfica e outras formas de manifestação da sensibilidade e do saber histórico, saber este que, segundo Rüsen, está presente na vida cotidiana concreta e é com base nisso que a história deve constituir-se enquanto ciência (2001).

Portanto, entende-se que o nível de ensino e o tema abordado nas aulas de história não são determinantes para a obtenção de produções ou resultados discentes desejados. Essa é uma discussão que vai além da autonomia do professor, pois não importa as escolhas de conteúdo, de turma, de escola que ele faça para aplicar uma proposta de intervenção, ele sempre terá um elemento do qual não poderá fugir: o ser humano.

“Gritos no silêncio” foi feita por seres humanos que vivem atualmente em um país onde os discursos contrários em relação ao tema ditadura começaram a se digladiar, ou seja, disputas por imposição de memórias contra ou a favor da ditadura ganharam espaço, situação essa que nem o mais pessimista dos historiadores poderia imaginar. É nesse território árido e espinhoso que a canção composta pelos estudantes se localiza como história do tempo presente, não apenas por estudar a ditadura militar (1964-1985), mas principalmente por empreender também um estudo sobre as releituras da ditadura militar que são feitas no presente. Pensamos que essa é uma das importâncias da história do tempo presente: sua perenidade. Sempre existirá um presente e pessoas que, nesse presente, utilizar-se-ão do passado de acordo com suas aspirações e objetivos do presente.

Essa característica da história do tempo presente de proximidade entre quem escreve e quem dá o testemunho que pode comprometer sua imparcialidade é um dos motivos das críticas que a ela são dirigidas. Como adeptos desse campo da história, fazemos uso de um argumento de Carlos Fico, que nos parece bem incisivo:

O importante aqui é destacar que a supervalorização da suposta oposição entre rigor acadêmico (ou objetividade, cientificidade, busca da verdade etc.) e subjetivismo (ou engajamento, partidarismo, tendenciosidade etc.) levou a exigências exclusivas com a história do tempo presente, como se as demais modalidades da história estivessem imunes aos riscos em pauta (FICO, 2012, p. 86).

Pesquisar no campo da história do tempo presente nos leva a um outro campo contíguo e igualmente em voga que é o da história pública, sobre o qual falaremos em seguida.

3.2. GRITOS NO SILÊNCIO E A HISTÓRIA PÚBLICA

A história pública aparece hoje como um campo da história que, além de merecer a realização de pesquisas, exige e força os historiadores a produzir nessa área. As transformações em grande escala e de modo acelerado na sociedade e no meio informacional e de comunicações impingem aos pesquisadores esse desafio.

Para Renata Schittino, a história pública não pode simplesmente tornar-se a tarefa de dar publicidade ao conhecimento histórico. Isso faria do historiador aquele que tem como missão principal ser um divulgador. Segundo ela, a questão não é tão simples, sendo necessário um diálogo sobre o mundo comum, sem ser uma questão de delimitação de fronteiras, de a história científica se colocar como aquela que tem a tarefa de desenvolver a consciência histórica. O público ganha força no compartilhamento (2016).

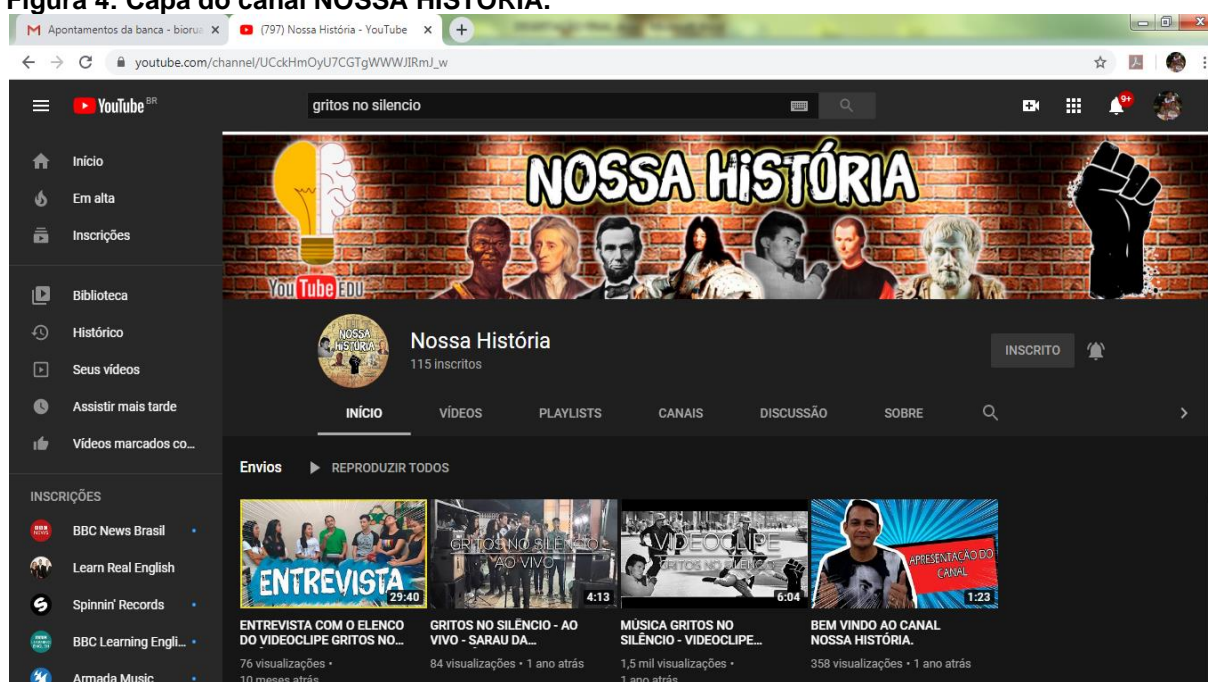
Verdade é que sempre existiu um enorme fosso entre a história acadêmica e o uso que os “outros” fazem da história. No entanto, esse fosso é posto à prova porque vivemos em um mundo de compartilhamento. O conhecimento histórico produzido na academia se fecha no seu nicho, enquanto o que é produzido por historiadores, profissionais ou não, nas mídias digitais e redes sociais, passa a estar disponível a todos que se interessarem em conhecer. Thais Nívia de Lima e Fonseca faz um comentário vigoroso e categórico a esse respeito:

Mas na relação com todas essas manifestações que estamos entendendo como de história pública, em geral os professores de educação básica costumam estar na frente dos historiadores profissionais, que tendem a rejeitá-las como uma espécie de história ‘de segunda’. Creio ser necessário repensar essas posturas. Essa rejeição não poderia nos levar a negligenciar um importante e genuíno interesse da população pela História? Não estaríamos ajudando a fechar as portas, pelo preconceito, a áreas de atuação profissional para os jovens que formamos em nossos cursos superiores? (FONSECA, 2016, p. 193).

Esta pesquisa, bem como a produção de “Gritos no silêncio” pelos estudantes do 3º ano do ensino médio, pode até ter como público inicial, por excelência, os professores de história da educação básica, até porque é uma exigência do curso de mestrado profissional a elaboração de uma parte propositiva que possa, não de modo invariável, mas na medida do possível, ser utilizada como recurso nas aulas de história, todavia, nossa intenção foi ir além do interesse de atingir esse público específico. Pela mídia utilizada, Youtube, uma escolha dos

próprios escolares, a ideia foi divulgar ao máximo a música por eles composta, isso com um midiático interesse em ser visto, que atualmente tornou-se quase um padrão de vida, mas também com um afã de revelar ao mundo coisas que eles não sabiam e que achavam importante sua divulgação, e o canal NOSSA HISTÓRIA, que podemos considerar, juntamente com a metodologia e a própria canção “Gritos no silêncio”, produto da pesquisa, apresenta-se como um veículo capaz de publicizar não apenas a canção, mas também a visão de mundo dos estudantes.

Figura 4: Capa do canal NOSSA HISTÓRIA.



Fonte: Youtube.

Dessa forma, os estudantes também produziram conhecimento, embora produzir música não seja sinônimo de produção de conhecimento. No entanto, “Gritos no silêncio” convida para o debate, que envolve o ouvinte em uma atmosfera de conscientização histórica e de pensamento crítico, no sentido de ser uma música insurgente, inconformada com certas visões conservadoras ou oficiais, além de ter como característica a informação sobre o tempo presente. Tudo isso fazendo uso do que hoje é indispensável, até para aqueles que, falando em sentido metafórico, vivem do passado: as tecnologias da informação e comunicação (TICs).

As TICs envolvem uma gama de meios tecnológicos e de comunicação (computador, celular, televisão, cinema, rádio e Internet, com suas redes sociais Youtube, Whatsapp, Twitter, Facebook, Instagram, entre outras) que são fundamentais nos dias atuais, seja no entretenimento ou em outras atividades,

como, por exemplo, a pesquisa científica. No caso deste estudo, a pesquisa histórica e escolar.

Para Bruno Leal Pastor de Carvalho, as redes sociais na Internet despertam a atenção dos historiadores por serem os mais importantes fenômenos históricos da história contemporânea e da história da comunicação e, por serem carregadas de experiências dos homens no tempo e no espaço, os historiadores podem e devem tratá-las como objeto de estudo, já que a história pública está interessada não apenas em divulgar o conhecimento histórico, mas também em obter a participação de vários segmentos sociais na construção desse conhecimento. (2016).

Sendo assim, a história pública atende essa sociedade midiática do tempo presente. No entanto, apesar de toda essa midiática social contemporânea, a escola não pode deixar de ser uma referência. “Gritos no silêncio” obviamente não pode ser considerada um conhecimento científico, porém a pesquisa sim, pois a escola e os saberes e fazeres dos estudantes foram tomados como campo de pesquisa e os resultados foram compartilhados na rede social Youtube. É a história pública ganhando espaço.

Em relação à necessidade de se entender e respeitar a expansão da história pública, é humanizadora a visão do historiador norte-americano Michael Frisch que, embora extensa, vemos como essencial sua transcrição:

Pedi aos leitores do *Oral History Review* que atentassem ao fato de que meu livro, na verdade, não se chamava *Sharing Authority* [Compartilhando autoridade], e que refletissem sobre a diferença entre isso e *A Shared Authority* [Uma autoridade compartilhada]. A diferença que eu tinha em mente era essa: *Sharing Authority* sugere algo que nós é que fazemos ou deveríamos fazer- que ‘nós’ temos a autoridade, e que nós devemos ou deveríamos dividi-la com os outros. Em oposição, *A Shared Authority* sugere algo que é; que na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado. Até onde entendo, nós simplesmente não temos a autoridade para sair distribuindo por aí. Assim, argumentei, somos convocados nem tanto para ‘compartilhar autoridade’, mas para respeitar e atender a esta qualidade intrínseca (FRISCH, 2016, p. 62).

Portanto, o compartilhamento é possível porque a autoridade em se fazer história pública não está concentrada nas mãos de alguns poucos acadêmicos.

Nesse momento, percebemos a importância da canção “Gritos no silêncio” como uma iniciativa de história pública, mesmo não científica. O fato é que a música “Gritos no silêncio” está publicada na rede social Youtube e deve ser vista como uma representação da história feita por um outro público, os estudantes, que tradicionalmente não são considerados capazes de produzir conhecimento, apesar das investidas feitas para mudar esse quadro.

3.3. GRITOS NO SILÊNCIO: MÚSICA ENGAJADA

De acordo com o que foi relatado no segundo capítulo, em um dos momentos das oficinas, aos estudantes foram apresentadas seis canções de fases distintas da ditadura militar no Brasil: três canções do período mais controlador e repressivo (“Apesar de você” e “Cálice” de Chico Buarque e “Pra não dizer que não falei de flores” de Geraldo Vandré) e outras três da década de 1980, quando a ditadura caminhava para seu fim (“Alagados” dos Paralamas do Sucesso, “Bichos escrotos” dos Titãs e “Que país é esse?” da Legião Urbana). Nossa intenção era que os estudantes percebessem como elemento marcante e comum nessas seis canções a presença do inconformismo, da denúncia e da crítica sócio-político-econômica, que, tais quais “Gritos no silêncio”, buscavam o rompimento com uma mentalidade que aparentemente apresentava-se como imutável e rígida. Porém, para além disso, era importante que notassem o cuidado que os compositores das três primeiras canções tinham ao escrever suas letras, pois eles queriam mostrar o que pensavam sobre a dura realidade da época, mas precisavam se esconder atrás de palavras, precisavam demonstrar inofensividade, enquanto que, nas três últimas canções, a crítica era aberta, mostrando a cara, sangrando mais a ferida da corrupção, do descaso e da desigualdade social.

Envolvidos como estavam com a pesquisa, os alunos tiveram discernimento de contextualizar as seis canções, compreendendo que seus traços se diferenciavam por uma condição mais ampla que exigiu dos compositores escreverem dessa ou daquela maneira.

Portanto, em ambas as linhas musicais, uma mais metafórica e intertextual e outra mais direta e cortante, os estudantes notaram um teor de queixa, de delação e às vezes até de imputação por crimes cometidos contra uma nação e essa percepção foi determinante para que, assim como aquelas seis canções, “Gritos no silêncio” surgisse como uma música engajada, consciente historicamente e representando uma ruptura de pensamento.

“Gritos no silêncio” nos coloca uma série de questões a serem pensadas: A música engajada acabou ou, na melhor das hipóteses, está desaparecendo? E, caso isso esteja mesmo acontecendo, quais as razões?

Para falarmos mais da realidade da música engajada na região Norte, é interessante o que nos fala Cleodir da Conceição Moraes sobre a situação desse

tipo de música nos últimos anos da década de 1960 e primeiros anos da década de 1970:

Embora com recursos limitados e sem apoio oficial, além, é claro, de uma realidade política e cultural marcada pelo dedo em riste da ditadura, a apontar para todas as direções suspeitas de 'subversão', uma parcela da juventude belenense conseguiu forjar espaços de produção e circulação social da canção popular, em especial aquela de feição engajada, demarcando território no diversificado campo artístico local (MORAES, 2014, p. 76).

Nota-se, naquelas décadas, a existência de obstáculos não apenas contextuais como a vigilância e a repressão militar constantes, mas também dificuldades financeiras e logísticas de produção musical e, mesmo diante de tudo isso, uma parte dos jovens músicos que viviam em Belém levaram à frente sua arte engajada.

A reflexão que fazemos é a seguinte: na época ditatorial militar brasileira, em que o controle social e a censura eram sensíveis no dia a dia, os artistas da linha de composição engajada eram bastante atuantes, atuação essa que vem perdendo força atualmente, mas que ainda resiste, as músicas do gênero Rap são exemplo disso.¹ Quais as razões para isso? A questão mercadológica pode estar por trás, já que se percebe nitidamente que as músicas que mais obtêm sucesso nos dias de hoje são aquelas descontextualizadas sócio-politicamente? As músicas engajadas de cunho crítico-social têm como terreno fértil para produção e recepção os regimes de exceção? Fora daí, o público e os próprios artistas não reconhecem a importância do engajamento político-social? São questões que merecem um aprofundamento reflexivo, talvez em outro trabalho, que venha a discutir mais especificamente a música engajada. Porém, é importante dizermos que esse estilo de música nunca deixou de ser produzido, nem a nível local e muito menos nacional.

Um ponto que merece atenção nessa discussão é o fato de "Gritos no silêncio" ser uma música engajada mesmo falando de outra época, isto é, boa parte das críticas nela contidas são direcionadas à época da ditadura militar no Brasil, com pequenas pinceladas sobre a situação atual do país, o que se explica pelo retorno

¹Para uma leitura aprofundada a esse respeito, ler FERREIRA, Rafael Elias de Queiróz. **Da rima à raça**: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do manifesto. Orientador: Antônio Maurício Dias da Costa. 186 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12061>.

de um debate que já foi feito aqui: as batalhas de memória. Talvez se no contexto político atual não tivessem ressurgido defensores da “Revolução” de 1964, a letra da música composta pelos estudantes seria outra.

No entanto, dizer que a letra da canção poderia ser diferente não significa dizer que não haveria engajamento, denúncia. Os estudantes desenvolveram uma compreensão empática, sentiram-se porta-vozes daqueles que queriam, mas não conseguiram se pronunciar contra a ditadura. Obviamente, isso foi refletido na letra da canção. A visão da aluna Alessandra (entrevista) vai ao encontro disso, quando diz “a gente está falando pelas pessoas do passado”. Portanto, chegar a esse grau de compreensão e reflexão demonstra que os conceitos de consciência histórica e criticidade foram mobilizados nos alunos, o que foi na verdade o grande objetivo da pesquisa.

3.4. PROPOSTA DO USO DE MULTI-RECURSOS²

Após anos de experiência na área do ensino da história, conseguimos sucintamente elaborar um esboço de um leque metodológico para trabalhar com música no ensino de história e que muitos professores naturalmente valem-se dele e que não pode de forma alguma ser visto como uma lista exaustiva ou completa e, menos ainda, como uma criação nossa. Tal leque, basicamente descrito, consiste nos seguintes procedimentos metodológicos: selecionar as canções por período ou por temáticas, apresentá-las aos estudantes e analisá-las posteriormente, relacionando-as ao contexto histórico; fazer comparação de estilos musicais sobre determinados temas e realidades passadas e depois identificar as diferenças; promover a interação dos alunos por meio do uso de aparelhos de videokê ou karaokê ou mesmo do uso da internet, utilizando músicas disponíveis para karaokê no YouTube e com muito mais variedades; realizar a audição em microsystems, caixas de som, celulares das canções selecionadas cantando junto com os alunos, solicitando que estes relacionem com o conteúdo estudado; sendo o professor um instrumentista, levar um instrumento musical para a sala de aula e cantar com os estudantes as músicas relacionadas ao conteúdo ministrado; simplesmente ler a letra de uma canção, partindo para as investigações que julgar necessárias para a compreensão do conteúdo, entre muitas outras formas que possam nos permitir a criatividade e a imaginação.

Com relação à nossa proposta de intervenção para se trabalhar com música no ensino de história, podemos dizer que ela foi uma *proposta do uso de multi-recursos*, ou seja, uma mistura de procedimentos metodológicos para se chegar a um resultado ousado, porém gratificante: ver a consciência histórica dos estudantes proferida em cada palavra de sua própria produção musical, a canção “Gritos no silêncio”.

²A *proposta do uso de multi-recursos* parte do abrangente para o restrito, do macro para o micro, no sentido de sensibilizar os estudantes por meio da música, da poesia, da pintura, de charges, quadrinhos, do cinema, do puzzle, entre outros, tudo isso de uma só vez a respeito de um só conteúdo, ou seja, trata-se de se fazer um cerco de recursos metodológicos em volta do assunto abordado, na intenção de fazer com que o estudante perceba como as pessoas se manifestam ou manifestaram das mais diversas maneiras sobre realidades que vivenciaram ou mesmo realidades passadas e, dessa sensibilização, perceber que ele próprio, enquanto estudante, pode também se expressar na linguagem que tem mais afinidade ou facilidade, deixando registrada sua consciência histórica. Em resumo, a *proposta do uso de multi-recursos* é a apropriação intelectual de muita coisa produzida sobre determinada temática histórica para depois a própria produção discente ser agregada a esse grande conjunto de produções.

É importante esclarecer, como viemos fazendo ao longo do texto, que nossa proposta para o ensino de história, doravante chamada de *proposta do uso de multi-recursos*, pode ser aplicada com os mais diversos conteúdos e objetivos. Nossa pesquisa tinha como conteúdo a ditadura militar no Brasil e como objetivo a expressão da consciência histórica dos estudantes do 3º ano do ensino médio por meio da música. No entanto, apesar de nosso foco ser a música como meio de expressão da consciência histórica, isso não impediu que utilizássemos outros materiais lúdicos, como, por exemplo, vídeos e charges do e sobre o período estudado, pois sem estimular a sensibilidade discente com o uso de meios áudio-visuais, seria difícil a entrega, a participação, enfim, a entrada no “círculo mágico” de Huizinga. O que não quer dizer que os meios visuais e sonoros são lúdicos por si só, mas que eles são decisivos no desenvolvimento da experiência lúdica, eles contribuem pra que o gatilho do envolvimento discente seja disparado. Não é impossível, mas acreditamos que seria muito difícil obter um resultado lúdico-artístico como o que obtivemos se a metodologia adotada fosse apenas a aula tradicional expositiva.

Sobre esse resultado lúdico-artístico produzido pelos estudantes, faremos, a partir de agora, a exposição das impressões dos alunos após terem assistido o videoclipe da canção “Gritos no silêncio”. Foi aplicado o mesmo questionário aos alunos-compositores do 3º ano (ano de 2018) e aos alunos do 3º ano que chamamos de estudantes-expectadores (ano de 2019).³

O questionário continha as seguintes perguntas:

- 1) Qual a mensagem transmitida pela música “ Gritos no silêncio”?
- 2) Você considera importante que essa música seja divulgada?
 - a) Sim
 - b) Não
- 3) Justifique a resposta dada na questão 2.

Vamos primeiro às respostas da turma dos alunos-compositores do ano de 2018. O Questionário foi aplicado a 30 alunos após audição de “Gritos no silêncio”. Importante dizer que todas as categorias de respostas aqui estabelecidas

³No próximo item em que discutiremos a repercussão e os resultados da pesquisa e da canção “Gritos no silêncio”, será feita uma reflexão sobre a não obtenção do mesmo resultado na turma do 3º ano do ano de 2019 (experiência 2), ou seja, a *proposta do uso de multi-recursos* foi aplicada, mas os resultados foram diferentes.

surgiram após a leitura das respostas dos alunos, tanto na tabulação do questionário quanto no estabelecimento dos critérios de correspondência, ou seja, fizemos apenas o agrupamento das respostas dos estudantes, alocando cada resposta na categoria correspondente.

Tabulação do questionário

	RESPOSTAS			
PERGUNTA 1	Mensagem de liberdade de expressão	Mensagem de reflexão sobre passado e presente	Mensagem de protesto/luta	Mensagem sobre o sofrimento na ditadura
	9 alunos	6 alunos	11 alunos	4 alunos

	RESPOSTAS	
PERGUNTA 2	Sim	Não
	30 alunos	Nenhum aluno

	RESPOSTAS			
PERGUNTA 3	Alerta para que o povo lute pela democracia	Reflexão sobre o passado para não cometer o mesmo erro	Conscientização/sensibilização sobre o que aconteceu durante a ditadura	Fruto do empenho dos estudantes
	3 alunos	11 alunos	15 alunos	1 aluno

Passemos, então, à tabulação dos dados provenientes dos alunos-expectadores integrantes da turma do 3º ano do ensino médio do ano de 2019.

Tabulação do questionário

	RESPOSTAS			
	Mensagem de liberdade de expressão	Mensagem de reflexão sobre passado e	Resposta sem correspondên	Mensagem sobre o sofrimento na ditadura

PERGUNTA 1		presente	cia	
	6 alunos	11 alunos	1 aluno	13 alunos

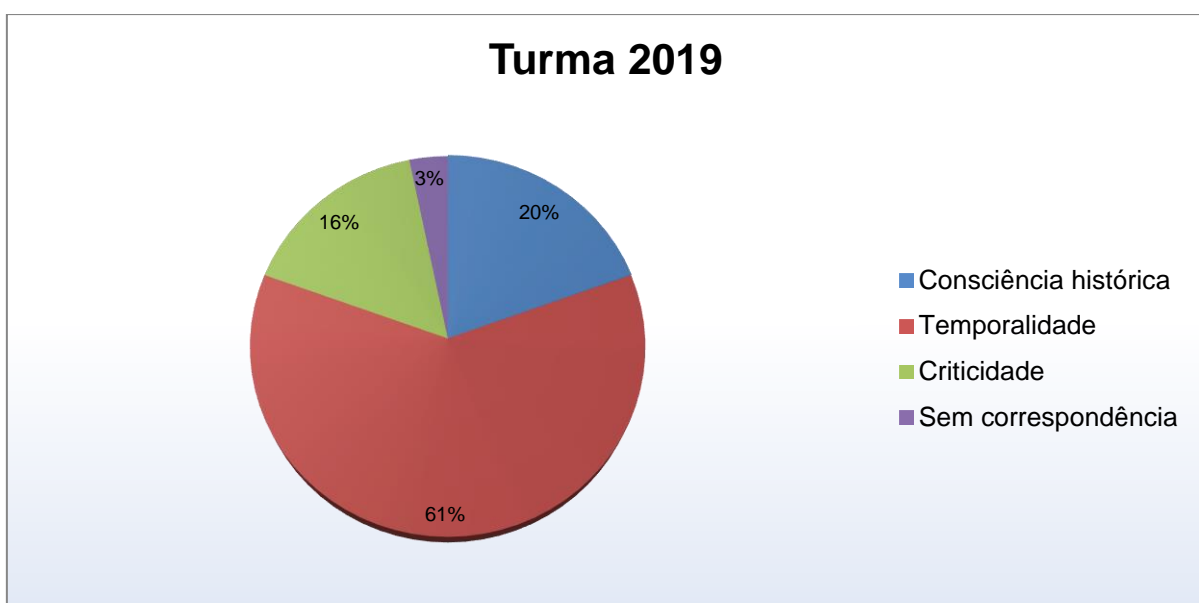
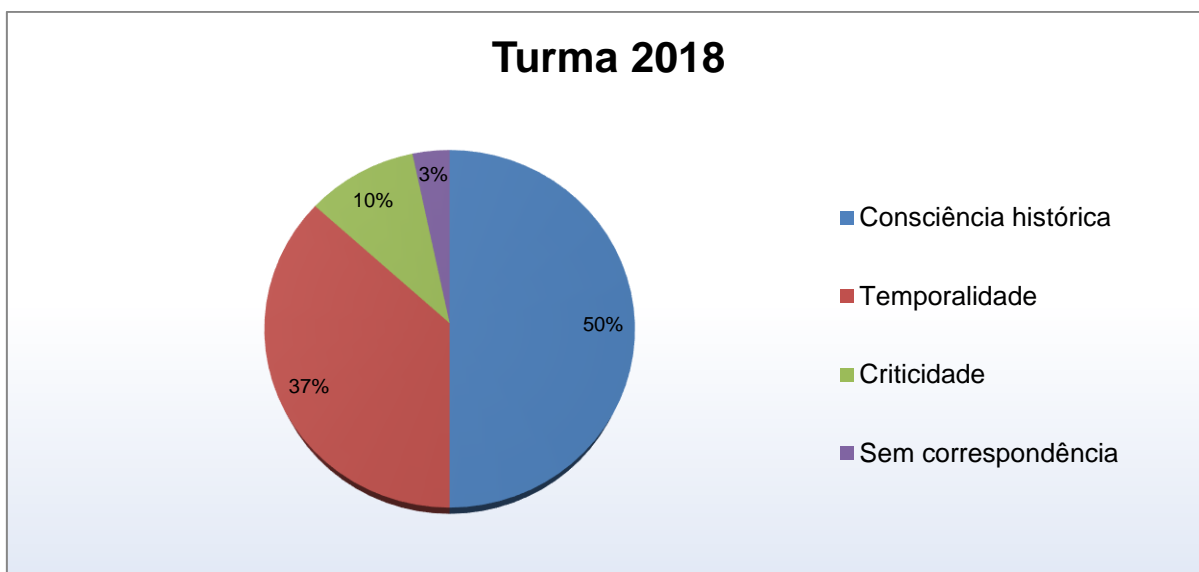
	RESPOSTAS	
PERGUNTA 2	Sim	Não
	31 alunos	Nenhum aluno

	RESPOSTAS			
PERGUNTA 3	Alerta para não se calar diante das injustiças	Reflexão sobre o passado para não cometer o mesmo erro	Conscientização/sensibilização sobre o que aconteceu durante a ditadura	Aula de História para a nova geração
	5 alunos	19 alunos	6 alunos	1 aluno

Crítérios de correspondência

Como dito anteriormente, tais critérios somente foram estabelecidos após a leitura e esquematização das respostas dadas pelos alunos. Sendo assim, era esperada uma correspondência coerente entre a resposta dada na pergunta 1 e a resposta dada na pergunta 3, que revelasse o mínimo de correlação argumentativa. Dito de outra forma, o que o estudante respondesse na questão 1 deveria minimamente estar relacionado ao que ele respondeu na questão 3, pois estaria assim evidenciado se houve ou não o desenvolvimento da consciência histórica discente e da compreensão dos conceitos de temporalidade e criticidade. Nesta pesquisa, portanto, a verificação da aprendizagem do conhecimento histórico está vinculada a esses critérios de correspondência.

Com base nesses critérios, percebemos os seguintes resultados:



Os gráficos acima demonstram uma análise do aprendizado dos estudantes em relação à mobilização dos conceitos históricos de consciência histórica, temporalidade e criticidade que, nas duas turmas, superou as expectativas, porém com resultados muito distintos em termos de percentual.

Na turma de 2018, percebemos que o conceito de consciência histórica foi bastante desenvolvido, o que não se observou na outra turma, na qual o conceito de temporalidade foi a tônica da maioria das respostas dos alunos com 61%. Essa representação gráfica foi baseada nas características mais marcantes presentes nas respostas dos alunos. É óbvio que houve respostas que envolviam não apenas um,

mas dois ou três dos conceitos históricos aqui trabalhados, mas, para efeito de quantificação, foi levado em consideração o aspecto mais enfatizado pelo estudante. Isso pode ser observado na resposta de dois discentes, um da turma de 2018 (Gleyde) e outro da turma de 2019 (Yan), respectivamente:

A música gritos no silêncio deve ser divulgada sim. A música gritos no silêncio mostra que os estudantes se importam com a história e são conscientes que tem que evitar que a ditadura volte. Por isso é importante lutar pela democracia e pela liberdade de expressão, pra que o que aconteceu na época da ditadura não volte a acontecer no futuro.

É importante divulgar essa música gritos no silêncio pra que as pessoas escutem e se conscientizem do passado e se sensibilizem com o que aconteceu com as pessoas da época da ditadura no Brasil. As pessoas tem (sic) que sair da zona de conforto e defender aquilo que acreditam, defender sua liberdade de falar o que pensa (sic), porque como diz na música a história se repete, então temos que cuidar do futuro pro passado não se repetir.

Percebe-se na fala desses dois estudantes, que a sua compreensão circula pelos três conceitos analisados no gráfico acima, ficando até difícil dizer qual o aspecto em destaque. Na turma de 2018 tivemos dez alunos com respostas que abarcavam os três conceitos e quatro que abarcavam dois conceitos. Já na turma de 2019 tivemos apenas três alunos com respostas contendo os três conceitos e cinco contendo dois conceitos. No entanto, o que importa mesmo é o grau de envolvimento que tiveram com a análise da canção “Gritos no silêncio”. Para efeito de pesquisa era desejável que todos chegassem a pelo menos um conceito, o que não aconteceu, pois em cada turma tivemos um aluno com resposta sem correspondência. Porém, avaliamos os resultados como muito positivos.

3.5. GRITOS NO SILÊNCIO: REPERCUSSÃO E RESULTADOS

3.5.1. EXPERIÊNCIA 1: TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO (2018)

Nessa turma, como mostrado no segundo capítulo, realizamos os procedimentos metodológicos, após os quais foram obtidos os bancos de frases que foram utilizados para compor a letra de “Gritos no silêncio”, seguindo para a musicalização e gravação.

Figura 5: Após a gravação de “Gritos no silêncio” em estúdio.



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Com a música pronta, os estudantes fizeram uma apresentação na escola Maria Pia em um evento idealizado pelo Professor Francisco Lameira, pela Professora Eliene, pela aluna Yasmin e por mim, chamado de I MMC (Minha Mente Consciente). Foi um evento aberto, com a participação de vários estudantes. O encerramento do evento foi com a apresentação de “Gritos no silêncio” ao vivo, o que rendeu muitos aplausos e elogios de todos, alunos e professores.

Essa era a única programação em que os estudantes fariam uma apresentação ao vivo. No entanto, no dia do I MMC, 19/12/2018, o ex-aluno Felipe, que concluiu o ensino médio no ano de 2016, e que atualmente é universitário e integrante do movimento PAJEÚ, fez um convite, que foi logo aceito pelos alunos,

para uma apresentação na praça pública do Estrela, em Castanhal-Pa, no Sarau da resistência.⁴

Figura 6: Apresentação ao vivo no Sarau da resistência, na praça do estrela em Castanhal.



Fonte: Acervo do autor, 2019.

De acordo com Felipe, em informação escrita que nos foi enviada por meio do aplicativo de mensagens Whatsapp,

O campo de juventude PAJEÚ é um movimento social nacional, apartidário, que tem como objetivo ser um instrumento de resistência de todas as lutas da juventude. Nasceu em 2013, após as jornadas de junho. Sua denominação nasce da necessidade de ter como nome algum personagem histórico que protagonizou a luta popular, mas que a história oficial não dá destaque. PAJEÚ foi um desses personagens, que foi líder do exército de Canudos. Ex-escravo, negro liberto, mas a história só dá destaque para Antônio Conselheiro. Em Castanhal, o PAJEÚ tem como dinâmica de funcionamento, atividades de formações internas nas escolas e universidades, sarau da resistência nas praças públicas, atuação no movimento estudantil, movimento do direito à cidade, um cursinho popular no bairro da Propira, entre outras ações.

Essa apresentação no Sarau da resistência igualmente rendeu ovações, mas o interessante foi perceber a satisfação dos estudantes em mostrar o que tinham sido capazes de fazer. Percebemos que falavam com orgulho da originalidade de sua música.

⁴O vídeo dessa apresentação já foi postado no canal NOSSA HISTÓRIA.

Embora esses eventos tenham sido importantíssimos não só para a pesquisa, mas também para os estudantes protagonistas, vemos como a principal iniciativa e resultado da pesquisa a criação do canal NOSSA HISTÓRIA, que foi uma motivação a mais para eles que, com um desejo exibicionista, de certa forma até natural no nosso mundo digital e conectado, por isso compreensível, se auto-impuseram a meta de criar o canal e atingir pelo menos cinco mil visualizações até dezembro de 2019. No entanto, esse objetivo dos estudantes ainda está distante, pois até o momento, 31 de Janeiro de 2020, o videoclipe de “Gritos no silêncio” tem em seu status mil quinhentas e sessenta e sete (1.567) visualizações. Obviamente que o brilho nos olhos desses estudantes e o brilho da proeza que realizaram não foram ofuscados pelo número de visualizações.

Portanto, podemos dizer que, na experiência 1, os estudantes empenharam-se além do mero domínio de conteúdo, eles aplicaram o conhecimento que adquiriram e mais, estenderam esse conhecimento ao utilizar a linguagem musical para difundí-lo. No entanto, sabemos que tal êxito não será sempre uma constante e, caso o resultado não seja o esperado, devemos analisá-lo com o mesmo rigor imparcial característico das investigações científicas, que é o que faremos a seguir.

3.5.2. EXPERIÊNCIA 2: TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO (2019)

A *proposta do uso de multi-recursos*, que obteve resultados extremamente surpreendentes em 2018, foi novamente aplicada no ano de 2019⁵ com os estudantes que haviam sido expectadores no ano anterior, chegando a resultados diferentes. Depois dos momentos elucidativos sobre a ditadura militar no Brasil, com a exibição de vídeos, músicas e charges, foi solicitado aos estudantes que registrassem com frases de efeito ou impacto, em linguagem o mais poética e criativa possível, suas impressões, seu aprendizado, sua interpretação, no entanto a veia artística dos estudantes, nessa segunda experiência, não pulsou forte.

⁵Nossa intenção foi que os estudantes de 2019 também realizassem a composição de uma canção que demonstrasse sua consciência histórica, para que fosse postada no canal NOSSA HISTÓRIA. Buscamos atingir esse objetivo porque na turma do 3º ano de 2019 havia, assim como na turma de 2018, alunos-músicos, além de outros muito criativos. No entanto, é importante dizer que qualquer produção que não fosse musical, a exemplo de uma poesia, também seria válida e igualmente surpreendente.

Os registros frasais produzidos, que serviriam de bancos de frases para a composição da letra de uma canção, não passaram de textos descritivos e informacionais, a maioria com empatia histórica, mas sem originalidade. Muitos desses registros parecem ter sido retirados e literalmente transcritos de livros didáticos ou da Internet. Exemplo disso é frase a seguir, entregue após a exibição do filme “Calabouço- um tiro no coração do Brasil”:

Calabouço: documentário sobre a morte do estudante Édson Luís no restaurante estudantil Calabouço. É ponto de partida para reflexões sobre todo o período da ditadura militar até a redemocratização e as manifestações de rua dos dias atuais.

Outro exemplo, com uma descrição mais ampla do Regime militar como um todo é o seguinte: “Regime ou ditadura militar brasileira foi o Regime autoritário, militar e nacionalista que se instalou no governo do país entre 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985”.

Se compararmos esses registros frasais com aqueles dos bancos de frases que foram feitos pela turma do ano de 2018 e expostos no segundo capítulo, percebe-se nitidamente uma diferença de originalidade, de atitude, de imposição de pontos de vista e opiniões, enfim, de posicionamento intelectual. Não tivemos na turma de 2019 um destaque individual que pudesse servir de base ou inspiração para os demais, como foi o caso do poema do aluno Randerson da turma de 2018.

No entanto, a questão agora não se trata de exaltar determinados registros e criticar outros, isto é, não se trata de elogiar os bancos de frases da turma de 2018 e relegar a segundo plano os registros frasais da turma de 2019, mas entender isso como desvios do campo de pesquisa que escapam ao controle pesquisador.

As condições eram as mesmas, a escola era a mesma, os recursos lúdicos eram os mesmos, o conteúdo era o mesmo, os instrumentos eram os mesmos, mas os estudantes e, de modo mais enfático, os seres humanos não eram os mesmos. Portanto, é óbvio que o resultado seria diferente. Mesmo que a turma de 2019 tivesse conseguido compor uma música, a letra, os acordes, a melodia, a personalidade da canção, o olhar crítico seriam diferentes. Tendo, então, a escola como campo de pesquisa, o que ainda causa estranheza em muitos pesquisadores

e professores, cabe, se não desvendar, ao menos vislumbrar possíveis explicações para essa discrepância nos resultados. Esse vislumbre não pode ser operado com respostas e sim com perguntas, que não necessariamente têm ou terão respostas.

Os alunos da turma de 2018 eram mais criativos, estudiosos e sensíveis? Os alunos da turma de 2019 eram mais acomodados e desinteressados? O fato de a turma de 2018 estar bem no meio do turbilhão que foi o processo eleitoral de 2018 pode ter contribuído para o surgimento de “Gritos no silêncio”? Já a turma de 2019, se tivesse vivenciado mais intensamente esse processo, também conseguiria produzir musicalmente? O contexto ENEM atrapalhou? Mas a turma de 2018 também estava pressionada por esse processo seletivo, e então? Os alunos da turma de 2019 sentiram-se pressionados pelo fato de os alunos da turma de 2018 terem composto “Gritos no silêncio” e terem realizado apresentações na escola e em praça pública? Os alunos da turma de 2019 ficaram temerosos em não corresponder à altura? Todas essas questões são salutares para a pesquisa e agregam muito à reflexão. Esses são levantamentos hipotéticos, no entanto, faremos uso das próprias razões apontadas pelos alunos, o que não garante que todas nossas hipóteses sejam respondidas.

Após uma conversa aberta com uma amostra de 10 alunos da turma a respeito da não consecução do objetivo inicial de criar frases para que depois pudessem utilizar na composição de uma canção que revelasse seu aprendizado e consciência histórica, os estudantes da turma de 2019 tiraram suas próprias conclusões e as registraram no papel⁶. Eis suas colocações, que optamos por agrupar em dois blocos aquelas que dialogavam entre si (sete respostas ao todo), por citar separadamente três respostas ímpares e por transcrever todas na íntegra:

Grupo 1- falta de interesse:

Acredito que em relação ao assunto ‘ditadura’ faltou interesse em aprender algo que é tão pautado nos dias atuais. A discussão em grupo deixou bem claro que perdemos a oportunidade de mostrar nossas ideias e talentos. Eu por exemplo não mostrei tanto interesse diante das aulas, mas vejo o quão o assunto é de extrema importância. Nós tivemos uma grande oportunidade, mas não soubemos valorizar e estudar mais um pouco sobre o assunto, o interesse realmente foi deixado de lado.

⁶A identificação dos alunos não foi exigida, talvez por essa razão não houve nenhuma identificação..

Eu acho que faltou mais colaboração dos próprios alunos. De certa forma tem uma minoria que leva o assunto na brincadeira. As pessoas não está [sic] ligando se está [sic] desconcentrando o colega ao lado.

Acredito que o fator principal que nos faltou para alcançarmos o objetivo que nos foi proposto foi a falta de comprometimento individual e até mesmo que muitos não se importam com o tema política ou ditadura militar. Muitos acham que só porque isso já se passou não seja importante, mas é sim e foi uma triste realidade que se não cuidarmos ela pode voltar.

Grupo 2- Falta de união:

Nós não conseguimos por falta de interesse de alguns, falta de união e muita brincadeira. Alguns queriam fazer, entrar no assunto, mas outros queriam apenas brincar e não tinham nenhum interesse naquilo. Quando alguma pessoa tinha uma ideia, os outros não escutavam e não tinham interesse. Faltou diálogo entre os alunos para saber qual era a opinião de cada um, a turma era dividida em 'grupos' e por esse fato não conseguimos fazer muita coisa.

Muitos fatores contribuíram pra gente não conseguir fazer algo para o trabalho, falta de interesse, disposição, falta de união entre os alunos. Acho que esse foi um dos principais motivos. Acho também que um ficou esperando que o outro tomasse iniciativa, muitos ficaram sem tempo por causa do Enem. Se tivéssemos um convívio harmonioso, com certeza teríamos feito algo que marcasse a nossa passagem aqui na escola, algo que quando lembrássemos teríamos orgulho, mas infelizmente isso não aconteceu.

O que levou a não conseguirmos a realização de fazer a música sobre a ditadura foi a falta de união da turma, a falta de força de vontade de quase todos da turma, a falta de apoio de um para com o outro, os grupinhos que não se davam bem uns com os outros, a falta de responsabilidade, dentre outras coisas mais.

Não conseguimos pelo fato da desunião, falta de tempo, criatividade e porque existia muito grupinho e isso de certa forma impediu a conclusão desse trabalho e acabamos não nos importando com isso e deixamos de lado.

Respostas ímpares:

Nós não conseguimos fazer o trabalho porque muitos dos alunos não sabem ainda jogar no papel suas opiniões. Como o Edvan falou por pensar que não tem a capacidade de se expressar, por achar que o que escreveu não foi bom

A turma não conseguiu produzir algo para apresentar devido a falta de interesse de alguns alunos e a timidez de falar em público, já que

muitos usam a timidez como desculpa para não se envolver em apresentações para toda a escola. Acredito que se uma apresentação fosse valer uma avaliação, a turma não teria outra opção a não ser criar uma apresentação, porque se não for algo obrigatório ninguém se interessa. E isso é algo que eles vão sentir mais a [sic] frente no mercado de trabalho.

Acredito que nós não fizemos nada porque o ano foi muito puchado [sic] para muitos e faltou também interesse. Mas se nós nos uníssemos poderemos [sic] mudar essa triste realidade. Eu confesso que me emociono muito em falar sobre 'ditadura', pois é um assunto sério e real. Meu grande sonho era ser uma historiadora, mas o medo e a insegurança não permitiram. Espero um dia conseguir realizá-lo.

Com base nessas informações, podemos tecer alguns comentários mais sólidos e entender mais concretamente as dificuldades individuais e coletivas. As respostas do grupo 1 podem não causar estranheza diante de nosso objetivo colocado nesse momento: entender as razões para o não protagonismo estudantil de expressar sua consciência histórica sobre o conteúdo ditadura. No entanto, as respostas do grupo 2 trazem à tona uma situação que não era de nosso conhecimento: a fragmentação da turma em grupos isolados.

A escolha dos dez estudantes para a entrevista foi aleatória pela disposição visual da turma. Portanto, foram selecionados por um zoneamento desprezioso, escolhendo dois alunos de cada um dos quatro cantos da sala e dois do centro, talvez essa escolha tenha contribuído para a ebulição e o surgimento das disputas internas, que foram colocadas pelos estudantes como um grande empecilho. Essa razão foi inesperada, mas bastante esclarecedora.

Em relação às respostas ímpares, podemos dizer que trouxeram à clareza diversos pontos impensados ou, no mínimo, inusitados: a culpabilização da timidez, com apoio no argumento da importância da obrigatoriedade e da atribuição de pontuação às atividades e projetos realizados na escola⁷ e a não capacidade de escrever suas próprias ideias como justificativa para a não produção.

Das respostas ímpares, uma chamou a atenção em especial, que não tem necessariamente relação direta com a consecução dos objetivos em questão: uma

⁷É necessário informar que, assim como na turma do ano de 2018, a realização das atividades relativas à *proposta do uso de multi-recursos* era de participação de livre arbítrio e sem qualquer mecanismo compensatório que pudesse beneficiar os estudantes em suas médias avaliativas.

revelação pessoal de aspirações frustradas de querer exercer a profissão de historiadora, colocando o medo e a insegurança como causas dessa frustração.

Essa declaração acaba também por nos deixar preocupados. Qual o contexto ou instituição ou situação familiar ou pessoa levou essa aluna a, pelo menos por enquanto, desistir de seus sonhos? São questões como essas que devem fomentar em nós a necessidade e a vontade de pesquisar o meio escolar, de enxergar na escola as possibilidades de rico e amplo campo de pesquisa e, nos estudantes que integram esse campo, enxergar objetos de estudo imprevisíveis, mas ao mesmo tempo fundamentais e instigantes para uma transformação significativa na forma como se pensa a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram feitas as considerações que julgamos importantes e necessárias acerca da pesquisa e de seus resultados, chegando agora à conclusão de que é óbvio que a canção “Gritos no silêncio” tem sua importância, todavia não podemos perder de vista a intenção que tínhamos antes da composição da canção, que poderia ou não acontecer, pois dependia da atitude dos estudantes: compreender como estão presentes na vida dos alunos a consciência histórica e a criticidade. Essa compreensão baseou-se na utilização da *proposta do uso de multi-recursos*, resultando na escrita de “Gritos no silêncio”, que serviu como uma lente de análise para se chegar ao universo crítico-social dos estudantes. Portanto, entendemos que a música composta, a metodologia e o canal NOSSA HISTÓRIA integram triplamente o produto desta dissertação, cada um com sua especificidade, porém os três com a versatilidade de serem aplicados ou utilizados por outras pessoas em outros lugares e em qualquer tempo.

A partir desse momento, nos restaram as considerações mais caras e difíceis de serem prestadas pelos mestres, mestres no sentido de alguém que tem como profissão o ato de ensinar, seja qual for o nível educacional, fundamental, médio ou superior: conceber os estudantes como pessoas que também ensinam.

Ao correr de dezoito anos trabalhando na área da educação, treze desses anos na escola Maria Pia dos Santos Amaral, percebo que muitos são os discursos em favor do reconhecimento da importância do conhecimento prévio dos alunos e da execução do trabalho pedagógico que leve em consideração a realidade e as habilidades dos mesmos. Os discursos são uns, mas as práticas são outras. A nossa propriedade para falar sobre isso é a de que nossas percepções são *in loco*.

Não há necessidade de percorrer a escola de sala em sala para se chegar a essa conclusão, basta permanecer por quinze minutos na sala dos professores durante o intervalo das aulas. Nesses minutinhos provavelmente surgirão expressões como: “Esses meninos não querem nada”; “Comigo já tem um monte reprovado”; “Mas quando chegar a prova eles me pagam o novo e o velho”; “No final do ano estão pedindo ponto”, entre outras. Nas nove escolas em que trabalhei nesses dezoito anos, essa situação mostrou-se invariável. Porém, todo início de ano, no planejamento escolar, professores, professoras, coordenadores e coordenadoras, diretores e diretoras, e nós estamos incluídos, comprometem-se

com práticas pedagógicas inovadoras, que dificilmente partem para a fase da execução. É obvio que existem exceções e por isso fazemos essa ressalva.

Para o ensino de história, o programa de mestrado profissional está sendo como um revitalizador ou construtor de novas práticas e, mais que isso, como um fortalecedor das esperanças que se tem na educação como um dos pilares de dignificação da vida humana, em que o estudante cidadão se posiciona de modo politizado diante da história e de suas implicações no tempo presente. “Gritos no silêncio” é prova material disso, pois surgiu como um grito de liberdade e de conscientização dado pelos estudantes.

No entanto, esse grito só pôde ser proferido porque lhes foi dada a autonomia necessária para construir e expressar seu próprio saber. Afinal, como se exigir que o aluno tenha independência intelectual se não lhe é proporcionado um contexto para tal. O problema é que, ao agir dessa forma, os professores e as professoras são desafiados a experienciar uma coisa nova. Por essa razão, muitos preferem abrir mão da inovação, alguns chegando mesmo a tolir as inquietações e a criatividade dos estudantes, se não abertamente, mas indiretamente por meio de aulas tradicionais, que é o mecanismo mais eficaz para a acomodação e alienação estudantil.

Em resumo, quando o professor ensina com um desejo enorme de também aprender, os resultados são os mais gratificantes e impressionantes possíveis. Esse é o momento em que o professor sente um incontrolável afã de gritar de satisfação e alegria, mesmo que o faça no silêncio.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de História. In: Cadernos Cedes, Campinas, v.25, nº 67, 2005, p. 309-317.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf> Acesso em: 06 fev. 2019.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Portugal: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, José D'Assunção. "Tempo histórico: horizontes e conceitos". In: **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BLOCH, Marc. "A história, os homens e o tempo". In: **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. p. 51-68, 2001.

BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **História pública e redes sociais na Internet**: elementos iniciais para um debate contemporâneo. Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, nº 07, set. 2016.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, nº 2, 2001, p. 93- 112.

CERRI, Luis Fernando. **O ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL: 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 08 ago. 2019.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor- pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias**

do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB1998, p. 33- 71 (Coleção Leitura do Brasil).

FICO, Carlos. História que temos vivido. In: VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Matheus Henrique de Faria e DA MATA, Sérgio (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº47, 2004, p. 29-60.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. In: **História e ensino de História**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRAGA, André Barbosa. **As representações sobre o regime militar nos livros didáticos de história (1985-2011):** de “revolução” a golpe civil-militar de 1964. Revista Enfoques (UFRJ). Vol. 13 (2), dezembro-2014, p. 100- 131.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De A Shared Authority à cozinha digital e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GLEZER, Raquel. **A noção do tempo e o ensino de História**. São Paulo. IEA. LPH. *Revista de História*, vol.2, nº 1, 1991. Estudos avançados, Coleção documentos, Série Estudos sobre o tempo.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HEBERLE, Karina. **Utilização e importância das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos**. 2011. 151 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2011. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1764/1/MD_PROEJA_2012_IV_09.pdf> Acesso em: 02 fev. 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: a study of the play- element in culture**. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1949. Disponível em: http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf> Acesso em 05 jan. 2019.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”. In: **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC Rio, 2006. p. 305-327.

LAMEIRA, Francisco Fredson Farnum. **Escola Maria Pia**: nossos mestres, nossa história- educando gerações nas corredeiras do Apeú. 1ª Ed. Castanhal- PA. Produção independente. Impressão: Rayanne Lima, 2012.

LAPUENTE, Rafael. Como é possível escrevermos a história do nosso tempo. In: LAPUENTE, Rafael; GANSTER, Rafael e ORBEN, Tiago (orgs.). **Diálogos do tempo presente**: História e Historiografia. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 57-82.

LIBÂNIO, José Carlos. Concepções e práticas de Organização e Gestão da Escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada. Madrid, Espanha, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. 2015. Disponível em: <<http://luckesi002.blogspot.com/2015/08/14-desenvolvimento-dos-estados-de.html>> Acesso em: 07 fev. 2019.

MORAES, Cleodir da Conceição. **O norte da canção**: música engajada em Belém nos anos 1960 e 1970. 2014. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós- graduação em História, Uberlândia.

MORAES, José Geraldo Vinci de Moraes. **História e música**: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000, p. 203- 221.

MIRANDA, Matheus Braga. **A Música e as Emoções**: Os benefícios da educação musical amparados na neurociência. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística-Habilitação em Música) – Instituto Villa Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. 2013. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/matheusmiranda.pdf>> Acesso em: 20 Jan. 2019.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: Trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p.163-174.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música popular**: um mapa de leituras e questões. Revista de História 157, p. 153-171. 2º semestre de 2007. Disponível em:<https://www.academia.edu/32130549/HIST%C3%93RIA_E_M%C3%9ASICA_POPULAR_UM_MAPA_DE_LEITURAS_E_QUEST%C3%95ES> Acesso em: 18 fev. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas**. 2. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. Música e História. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.). **História**. São Paulo: Blucher. 2012 p. 61-76 (Coleção a reflexão e a prática no ensino; 6).

PARANHOS, Adalberto. **Migração de sentidos e história cultural**. Anpuh-XXIII simpósio nacional de história, Londrina, 2005. Disponível em <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.002.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica- Teoria da História**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, jul/dez, 2006, pg. 7-16.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado**: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia* (on-line). Sociedade Brasileira de Teoria e História da historiografia, Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, março de 2009, p. 163- 209.

RÜSEN, Jörn. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e REZENDE, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: ed. UFPR, 2011, p. 7- 40.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Histórias do ensino de História. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009, p. 11-31.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e CONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de História em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p. 37- 54.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A história ensinada sob o império da memória**: questões de história da disciplina. *História*, São Paulo, v.23 (1-2), 2004, p. 12-32.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor- pesquisador e professor- acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA; Elisabeth Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998, p. 207- 236 (Coleção Leitura do Brasil).

SITES:

<https://www.dicio.com.br/ludico/>

<https://www.significados.com.br>.

<https://educalingo.com/pt/dic-pt>

<https://pt.glosbe.com/la/pt>

LINKS:

<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/2011/336>

https://www.youtube.com/watch?v=L-u7-mq_U48

<https://www.youtube.com/watch?v=blltquXMf4A>

<https://www.youtube.com/watch?v=ZNRxpfUMwQw>

https://www.youtube.com/watch?v=ltVY5xs3_VM

<https://www.google.com/maps/dir/Ape%C3%BA,+Castanhal+->

ENTREVISTAS

LAMEIRA, Fredson. Entrevista concedida ao autor na Escola Maria Pia, no dia 19 de junho de 2019.

Entrevista com os alunos: <https://www.youtube.com/watch?v=XX35W1QTnpg>