



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

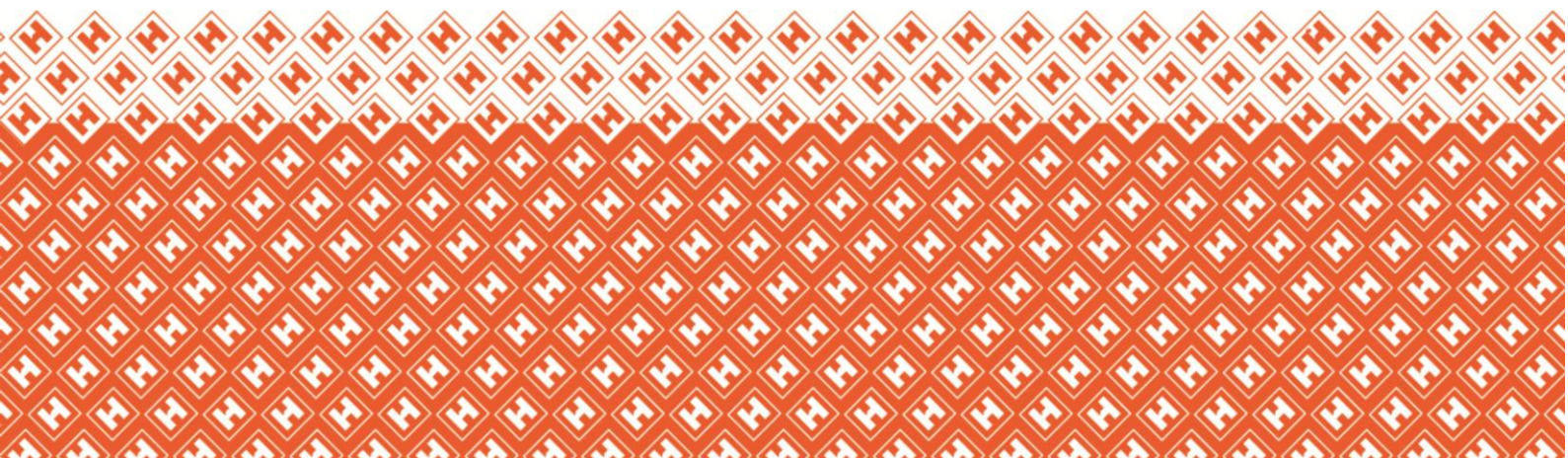
DÉBORA RODRIGUES FREIRE DE PINHO

SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA:

**Proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da Ditadura Militar
no Brasil**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

AGOSTO / 2026



Débora Rodrigues Freire de Pinho

SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA

Proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da Ditadura Militar no
Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino de História-
ProfHistória/UESB, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço
escolar

Orientador: Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza

Vitória da Conquista - Bahia

Julho de 2026

P723s

Pinho, Débora Rodrigues Freire de.

Sons e versos no vinil da história : proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da ditadura militar no Brasil / Débora Rodrigues Freire de Pinho, 2026.

172 f. ; il., color.

Orientador (a): Dr. Belarmino de Jesus Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 123 – 128

Inclui produto educacional.

1. Ensino de história. 2. Ditadura empresarial-militar. 3. Memória oral - Música. I. Souza, Belarmino de Jesus. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Débora Rodrigues Freire de Pinho

Sons e versos no vinil da História: proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da Ditadura Militar no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data da aprovação: 19 de Agosto de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza (Presidente)
Instituição: UESB

Prof.(a) Dr.(a) Maria Cristina Dantas Pina (Membro interno)
Instituição: UESB

Prof.(a) Dr.(a) Jairo do Nascimento (Membro externo)

Instituição: UNEB

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo a Deus, autor e consumidor da minha fé, a Ele seja dada toda honra e louvor, pois está comigo e me sustenta desde o ventre da minha mãe. Aos meus pais, Antônio e Avanide, por terem se doado, para além do que podiam, a fim de garantir minha formação, não apenas profissional, mas moral e espiritual. Somente o Senhor Jesus poderá recompensá-los. Ao meu irmão, Franklin, por ser um parceiro de vida, onde encontro apoio, acolhimento e admiração. Ao meu esposo Alex e aos meus filhos, Samuel e Davi, que estão diuturnamente ao meu lado, me impelindo a avançar, a alcançar grandes voos. Vocês são o motivo da minha felicidade diária e o ímpeto de minha caminhada. É tudo sobre vocês. À família Rodrigues na pessoa da minha pastora e tia querida, Mirian Rodrigues, que tem sido um amparo e sustento, a pessoa na qual encontro apoio genuíno e cobertura espiritual.

Ao meu estimado professor e orientador, Belarmino que está presente em minha trajetória formativa desde o Ensino Médio, sendo o grande incentivador para que eu me apaixonasse por História e sobretudo, por ensinar História. Suas contribuições e paciência foram fundamentais para a realização desse objetivo, que para mim era, até pouco tempo, um sonho distante. Sinto imenso orgulho de tê-lo como parte da minha história acadêmica.

Aos mestres do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UESB) que, ao compartilharem seus saberes teóricos e práticos com rigor e maestria acadêmica, contribuíram diretamente para minha formação e reforçaram em mim a certeza de que escolhi a profissão que me traz sentido de vida todos os dias. Em especial, agradeço à professora Isnara Ivo (in memoriam), pelo desprendimento e empatia que tornaram o aprendizado em Teoria da História, uma trajetória de amplo conhecimento e imenso prazer.

Aos meus amigos e colegas de curso, que tornaram os dias de encontro nas aulas do mestrado, verdadeiros ambientes de compartilhamento, não apenas de conhecimento teórico e da prática educacional, mas de construção coletiva de relações interpessoais. Nós formamos juntos uma linda equipe.

Por fim, agradeço àqueles que, por muitas vezes, tentaram me prejudicar ou me ferir de alguma forma. Vocês não imaginam o quanto me fizeram mais forte e determinada a não desistir diante das intempéries da vida. Creio que todas as coisas cooperaram para o bem daqueles que amam a Deus, e as dores que muitas vezes tive que enfrentar foram fundamentais para que eu chegasse onde hoje cheguei. Este trabalho é resultado da crença no firme propósito de que a educação carrega consigo a capacidade de transformar realidades e de que, o papel do educador na vida da pessoa humana é imprescindível para a construção de uma sociedade mais coesa e justa.

Dedico este trabalho à mulher mais forte e corajosa que tive a honra de chamar de minha avó, a senhora Amália Sardinha. Vó, você não está mais vivendo entre nós em sua forma física, mas carrego comigo o seu legado e me lembro dos seus ensinamentos todos os dias. Com você aprendi a amar a Deus sobre todas as coisas, a me levantar e permanecer firme nos propósitos da caminhada pela vida. Você é o meu grande esteio e exemplo de fé, resiliência e força. Te amo até a eternidade.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ditadura empresarial-militar brasileira por meio da canção e da discussão sobre memória oral. O problema investigado consiste em compreender de que maneira canções, documentos de diferentes naturezas e narrativas memorialísticas, quando contextualizados e confrontados, podem favorecer uma orientação temporal crítica e significativa no Ensino Médio. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, documental e propositivo, sem aplicação em turma ou coleta empírica de depoimentos. A fundamentação articula ensino de História, História Difícil, temas sensíveis, consciência histórica, canção como fonte, memória e responsabilidade ética. As contribuições de Keith Barton e Linda Levstik sustentam a relação entre ensino de História, deliberação democrática e bem comum; Donald Bloxham auxilia a discutir a inevitabilidade dos juízos de valor, a responsabilidade moral e a exigência de veracidade na escrita e no ensino da História. O percurso histórico examina o golpe de 1964, a institucionalização da repressão, a censura e as resistências culturais. O produto educacional Sons e Versos no Vinil da História organiza seis aulas a partir das canções “Alegria, alegria”, “Pra não dizer que não falei das flores”, “Divino Maravilhoso”, “Aquele Abraço”, “Apesar de Você” e “Cálice”, combinando escuta orientada, contextualização, comparação de fontes, deliberação e avaliação formativa. Conclui-se que a canção pode favorecer a aprendizagem histórica quando deixa de funcionar como ilustração e passa a integrar uma investigação sustentada por evidências, enquanto a memória oral é apresentada como possibilidade pedagógica a ser operacionalizada, com procedimentos éticos próprios, em aplicações futuras.

Palavras-chave: Ensino de História. Ditadura empresarial-militar. Música. Memória oral. História difícil.

ABSTRACT

This dissertation presents a pedagogical intervention proposal for teaching the Brazilian business-military dictatorship through songs and a theoretical discussion of oral memory. It investigates how songs, documents of different kinds, and memory narratives, when contextualized and compared, may foster critical and meaningful temporal orientation among upper secondary students. The study adopts a qualitative, bibliographical, documentary, and propositional approach, without classroom implementation or empirical collection of testimonies. Its framework brings together History teaching, difficult history, sensitive issues, historical consciousness, songs as historical sources, memory, and ethical responsibility. Keith Barton and Linda Levstik support the relationship between History education, democratic deliberation, and the common good; Donald Bloxham contributes to the discussion of unavoidable value judgements, moral responsibility, and truthfulness in historical writing and teaching. The historical analysis addresses the 1964 coup, the institutionalization of repression, censorship, and cultural resistance. The educational product *Sons e Versos no Vinil da História* comprises six lessons based on “Alegria, alegria”, “Pra não dizer que não falei das flores”, “Divino Maravilhoso”, “Aquele Abraço”, “Apesar de Você”, and “Cálice”, combining guided listening, contextualization, source comparison, deliberation, and formative assessment. It concludes that songs can support historical learning when they cease to be illustrations and become part of evidence-based inquiry, whereas oral memory is presented as a pedagogical possibility requiring specific ethical procedures in future applications.

Keywords: History teaching. Business-military dictatorship. Music. Oral memory. Difficult history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).....	18
Figura 2 – Mapa mental do Capítulo 3	72
Figura 3 - O bêbado e a equilibrista.....	82
Figura 4 - Tropicália	88
Figura 5 – Caminhando e cantando	89
Figura 6 – Canções da ditadura: vozes de resistência e liberdade	94
Figura 7 – Lado A: seis faixas do vinil histórico	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	15
1.1 BREVE HISTÓRICO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	15
1.2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	25
1.3 ENSINAR HISTÓRIA: POR QUE, COMO E PARA QUÊ? HISTÓRIA DIFÍCIL, TEMAS SENSÍVEIS E BEM COMUM	30
2 DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR NO BRASIL: É PRECISO NÃO ESQUECER	34
2.1 UM BRASIL NUM INTERREGNO DEMOCRÁTICO DE DITADURAS.....	34
2.1.1 Um golpe a ser gestado.....	39
2.1.2 A construção e consolidação da ditadura empresarial-militar	41
2.2 DITADURA PLENIFICADA: REPRESSÃO, RESISTÊNCIAS E ARTE SOB CENSURA	57
2.3 O INÍCIO DA TRANSIÇÃO, “LENTA, GRADUAL E SEGURA” — PARA QUEM?	67
3 NOVAS LINGUAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA: A CANÇÃO E A MEMÓRIA ORAL COMO RECURSOS DIDÁTICOS	72
3.1 A CANÇÃO COMO LINGUAGEM, FONTE E RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	74
3.1.1 A música na legislação educacional e na BNCC: limites e possibilidades interdisciplinares	81
3.2 CANÇÃO DE PROTESTO E DITADURA: CENSURA, RESISTÊNCIA E DISPUTAS DE MEMÓRIA	83
3.3 MEMÓRIA ORAL: DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	94
4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA.....	97
4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA	98
4.2 PROJETO SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA: APRESENTAÇÃO DO PRODUTO CONCLUÍDO.....	99
4.2.1 Finalidade, público e duração	100
4.2.2 Objetivos da sequência	101
4.2.3 Organização metodológica e preparação docente.....	101
4.3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	103
4.3.1 Aula 1 — “Alegria, alegria”: juventude, cidade e transformação cultural	103
4.3.2 Aula 2 — “Pra não dizer que não falei das flores”: participação coletiva e memória da resistência	105
4.3.3 Aula 3 — “Divino Maravilhoso”: atenção, vigilância e linguagem performática	107
4.3.4 Aula 4 — “Aquele Abraço”: pertencimento, prisão, exílio e memória.....	109
4.3.5 Aula 5 — “Apesar de Você”: ambiguidade, recepção e a Caixa da Censura...	111
4.3.6 Aula 6 — “Cálice”: silenciamento, repressão e síntese do percurso	113
4.3.7 Síntese comparativa e diálogo com o presente	115
4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SISTEMATIZAÇÃO FINAL	116

4.5 O E-BOOK PEDAGÓGICO PRODUZIDO	116
4.6 POSSIBILIDADES, LIMITES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	128
Apêndice A – produto educacional	128

INTRODUÇÃO

O ensino de História ocupa lugar decisivo na formação de estudantes capazes de reconhecer a historicidade do mundo social. Em uma conjuntura marcada pela circulação acelerada de informações, pela simplificação de processos complexos e pela disputa pública de narrativas sobre o passado, ensinar História não se reduz à transmissão de uma cronologia. Implica formular problemas, analisar fontes, comparar interpretações e distinguir afirmações plausíveis de versões que não resistem ao exame das evidências (Rüsen, 2001; Lee, 2008; Lee, 2016).

Essa finalidade cognitiva se articula a uma finalidade pública. Barton e Levstik (2004, p. x) orientam sua avaliação da educação histórica pela capacidade de preparar estudantes para participar de uma democracia pluralista e colaborar na construção do bem comum. Nessa perspectiva, o bem comum não constitui resposta pronta a ser imposta pelo professor: é uma construção coletiva que exige escuta, confronto de argumentos, reconhecimento de diferenças e decisões publicamente justificáveis.

A escolha do tema também se vincula à trajetória docente da autora na Educação Básica. A convivência com repertórios musicais juvenis e com versões divergentes sobre a ditadura evidenciou que a aula de História precisa aproximar linguagens socialmente presentes do rigor próprio da análise histórica. A experiência profissional não é tomada como dado empírico da pesquisa, mas como ponto de partida para uma questão pedagógica: como transformar a escuta de canções em investigação do passado, sem reduzir a música a ilustração, entretenimento ou confirmação de uma explicação previamente concluída?

Essa pergunta ganha densidade quando o conteúdo envolve violência de Estado, censura, tortura, perseguição política e supressão de direitos. A ditadura instaurada no Brasil em 1964 permanece presente em memórias familiares, produções culturais, controvérsias políticas e discursos que relativizam ou negam violações. Por isso, a pesquisa adota a categoria História Difícil para designar um passado cujo tratamento mobiliza conflito, desconforto, responsabilidade e disputas de memória (Borries, 2016a; Gonçalves, 2018; Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018).

A opção por História Difícil não elimina a noção de temas sensíveis. As expressões são próximas, mas não idênticas. “Tema sensível” enfatiza a maneira como determinado conteúdo afeta sujeitos e grupos no presente, exigindo cuidado com linguagem, imagens, testemunhos e relações em sala de aula; “História Difícil” destaca a persistência de passados violentos ou controversos que desafiam identidades estabilizadas e explicações confortáveis. Nesta dissertação, a primeira expressão é empregada para qualificar a mediação pedagógica, enquanto

a segunda nomeia o enquadramento principal da ditadura como passado que resiste ao encerramento e permanece socialmente disputado (Gil; Eugenio, 2018; Piubel, 2020).

A dimensão ética dessa escolha não dispensa a exigência de verdade histórica. Bloxham (2020) argumenta que os juízos morais são legítimos e inevitáveis na escrita da História: eles aparecem na seleção dos objetos, no vocabulário, na atribuição de responsabilidades e na composição das narrativas. Isso não autoriza anacronismo, condenação automática ou militância desobrigada de provas. Em texto posterior, Bloxham (2024) examina as relações entre veracidade, politização e juízos de valor, reforçando que o reconhecimento da dimensão valorativa não dispensa o compromisso com a verdade histórica.

A expressão “ditadura empresarial-militar” é adotada para destacar a participação de setores empresariais e de organizações civis na preparação, no apoio e na sustentação do golpe e do regime, sem relativizar a centralidade das Forças Armadas na ocupação do Estado, na formulação das normas de exceção e na condução do aparato repressivo. A escolha dialoga com Dreifuss (1981), mas não transforma a denominação em fórmula totalizante: grupos civis participaram de modos desiguais, enquanto outros resistiram, foram perseguidos ou silenciados.

Entre as linguagens capazes de problematizar esse período, a canção popular ocupa posição privilegiada porque articula texto verbal, sonoridade, performance, suporte, circulação e recepção. Quando interrogada como documento, permite observar sensibilidades, expectativas, medos, ironias, códigos compartilhados e disputas de sentido. Sua utilização requer contextualizar composição, interpretação, gravação, apresentação pública, censura e apropriações posteriores, bem como confrontá-la com outras fontes (Napolitano, 2001; Hermeto, 2012).

A memória oral comparece como discussão teórico-metodológica e como possibilidade de adaptação pedagógica, não como corpus empírico desta pesquisa. Não foram realizadas entrevistas nem coletados depoimentos. O texto discute como narrativas de pessoas que viveram o período poderiam aproximar escalas nacionais e experiências locais, desde que fossem tratadas como fontes seletivas, situadas e produzidas no presente da rememoração. Uma aplicação futura deverá definir participantes, consentimento, procedimentos éticos, gravação, transcrição, guarda e critérios de confronto documental (Halbwachs, 1990; Alberti, 2005; Rousso, 1996).

Com base nessas questões, formula-se o seguinte problema: de que maneira um projeto de intervenção pedagógica que articula canções, documentos históricos e uma discussão sobre memória oral no contexto da ditadura empresarial-militar pode contribuir para a orientação temporal crítica e significativa de estudantes do Ensino Médio? A expressão orientação

temporal é empregada para indicar relações entre interpretações do passado, compreensão do presente e expectativas de futuro. Sem dados de aplicação, a pesquisa não afirma efeitos produzidos em estudantes; investiga as condições didáticas que podem favorecer contextualização, comparação, deliberação e revisão de interpretações.

O objetivo geral consiste em investigar de que forma a utilização pedagógica da canção e a discussão sobre memória oral, no estudo da ditadura empresarial-militar, podem contribuir para a orientação temporal crítica e significativa de estudantes do Ensino Médio. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os fundamentos do ensino de História, da História Difícil, dos temas sensíveis e da educação para o bem comum; b) compreender a constituição e o funcionamento da ditadura empresarial-militar, com ênfase na censura, na repressão e nas resistências culturais; c) discutir a canção e a memória oral como fontes e linguagens para a construção do conhecimento histórico; e d) elaborar o projeto de intervenção Sons e Versos no Vinil da História como sequência didática e e-book pedagógico destinado a professores de História.

O corpus musical é composto exclusivamente por “Alegria, alegria”, “Pra não dizer que não falei das flores”, “Divino Maravilhoso”, “Aquele Abraço”, “Apesar de Você” e “Cálice”. A seleção permite trabalhar transformação cultural e juventude; participação coletiva e memória da resistência; vigilância e performance; pertencimento, prisão e exílio; ambiguidade e censura; silenciamento e violência de Estado. Outras músicas aparecem como possibilidades de ampliação, mas não constituem novas aulas nem alteram o corpus principal.

Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, documental e propositivo. A etapa bibliográfica examina produções sobre ensino de História, Educação Histórica, História Difícil, temas sensíveis, memória, história oral, canção popular e ditadura. A etapa documental mobiliza legislação educacional, registros musicais, documentos de censura, fotografias, imprensa e materiais vinculados às obras. A etapa propositiva transforma essas discussões em seis aulas, fichas de acompanhamento, comparação de fontes e critérios de avaliação. Não houve aplicação escolar, questionários ou produção empírica de depoimentos.

O produto educacional foi elaborado como e-book flexível para professores de História. Ele deriva do Capítulo 4 e organiza o percurso em seis faixas, cada uma vinculada a uma canção e a um problema histórico. O material reúne orientações de preparação, fontes complementares, questões de mediação, sínteses sobre compositores e intérpretes, instrumentos reproduzíveis, comparação entre as canções, critérios de avaliação, indicações de outras obras e alertas sobre direitos autorais e tratamento de experiências traumáticas.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro discute a formação histórica da disciplina, a legislação curricular e as finalidades do ensino de História, articulando História Difícil, temas sensíveis, deliberação democrática e bem comum. O segundo reconstrói a formação, a consolidação e a abertura da ditadura empresarial-militar. O terceiro discute a canção e a memória oral como linguagens e fontes, sem atribuir à memória oral uma aplicação que não ocorreu. O quarto apresenta o projeto Sons e Versos no Vinil da História, detalha as seis aulas, a síntese comparativa, a avaliação e o e-book.

A relevância da proposta reside em aproximar rigor historiográfico, responsabilidade ética e prática pedagógica. Trabalhar a ditadura como História Difícil não significa apagar a dor, a tortura ou as responsabilidades institucionais, tampouco explorar o sofrimento como espetáculo. Significa criar condições para que estudantes examinem evidências, reconheçam violações, escutem perspectivas distintas e deliberem sobre justiça, democracia e bem comum sem receber conclusões predeterminadas. Sons e Versos no Vinil da História propõe um caminho para essa tarefa: escutar, contextualizar, confrontar fontes, argumentar e revisar sentidos.

1 ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ensinar História envolve escolhas sobre finalidades, conteúdos, métodos, linguagens e formas de avaliação. Tais escolhas não derivam automaticamente da historiografia acadêmica nem de documentos curriculares: são produzidas em relações entre políticas educacionais, culturas escolares, formação docente, condições de trabalho e concepções de conhecimento histórico. Por isso, este capítulo evita reunir perspectivas distintas como se fossem equivalentes e procura explicitar o alcance de cada referência mobilizada.

A Educação Histórica, a Didática da História, os estudos curriculares e a didática geral oferecem perguntas diferentes. Lee (2008; 2016) contribui para pensar evidência, explicação e literacia histórica; Bittencourt (2018) discute fundamentos, linguagens e métodos do ensino de História em diálogo com a cultura escolar; Barton e Levstik (2004) formulam uma justificativa democrática para a disciplina, orientada à participação, ao pluralismo, à deliberação e ao bem comum. A articulação entre essas contribuições exige reconhecer diferenças teóricas, e não atribuir a um autor argumentos que pertencem a outro campo.

O capítulo está organizado em três seções. A primeira reconstrói a formação do código disciplinar da História no Brasil. A segunda examina LDB, PCNs, leis de inclusão curricular e BNCC, distinguindo prescrição normativa de currículo em ação. A terceira discute por que, como e para que ensinar História, reunindo a História Difícil, os temas sensíveis, o julgamento moral e a educação histórica para o bem comum.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DE HISTÓRIA NO BRASIL

A ideia de código disciplinar permite compreender a História escolar como uma construção histórica, e não como simples reflexo da História acadêmica. O código disciplinar reúne conteúdos, finalidades, métodos, formas de avaliação, manuais, práticas docentes e expectativas sociais sobre aquilo que a escola deve ensinar como História (Goodson, 1995). Nesse sentido, a disciplina não nasce pronta; ela se institui por meio de disputas políticas, pedagógicas e culturais que definem quais passados serão considerados legítimos, quais sujeitos serão valorizados e quais narrativas serão silenciadas:

(...) o “código disciplinar” da Didática da História foi se consolidando com base em relações que se estabeleceram entre marcos contextuais, perspectivas das ciências e uma determinada prática escolar desenvolvida em cursos de formação de professores. Os manuais analisados evidenciam, assim, alguns elementos originais para a análise do “código disciplinar” de uma disciplina que nasceu nos espaços destinados à formação de professores, como o Instituto de Educação e a Faculdade de Educação, com alguns elementos que definem a sua natureza específica. Entre eles, podem ser citados a forte relação com as diretrizes educacionais propostas pelo Estado, o diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, bem como chamada “pedagogização da História”. Essa “pedagogização” revestiu-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da disciplina Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinam-se a “ensinar a ensinar” a História (Schmidt, 2011, p. 140).

Segundo Nadai (1993), a consolidação da História como disciplina acadêmica ocorre na França, no século XVIII, em um contexto de fortalecimento do Estado laico e de reorganização das formas de produzir e legitimar conhecimentos. No século XIX, esse campo passa por transformações importantes sob o impacto de perspectivas positivistas, que tendiam a atribuir à História a função de explicar as origens e a continuidade das nações europeias, como se o passado pudesse ser organizado em linhagens e trajetórias nacionais coerentes (Bittencourt, 2018).

No Brasil, a institucionalização escolar da disciplina se vincula à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838, marco que contribuiu para consolidar modelos de ensino fortemente influenciados pela tradição francesa. Essa influência se expressou, entre outros aspectos, na circulação de compêndios traduzidos e na centralidade conferida à Europa Ocidental como referência para a aprendizagem histórica, o que limitava o espaço dedicado à História do Brasil. Apenas com a Proclamação da República, em 1889, intensificaram-se esforços para conferir ao ensino de História um tom mais nacional, articulando o passado à formação de sentimentos de pertencimento e identidade (Nadai, 1993). Essa matriz inicial privilegiava grandes acontecimentos, personagens ilustres e uma narrativa civilizatória que articulava História Universal e História Pátria. Ainda sobre esse período,

(...) cumpre questionar a versão ainda dominante na historiografia, que estabelece uma linha de continuidade entre as duas instituições (o Seminário e o Colégio), reproduzindo a versão oficial consagrada no texto legal. Sem sombra de dúvida, o Colégio Pedro II se configura como uma nova instituição, com um *programa institucional* radicalmente diferente da instituição que o antecedeu (Mendonça *et al.*, 2013, p. 993).

Essa observação reforça que a consolidação da História escolar no século XIX não foi apenas uma continuidade administrativa, mas parte de um projeto educacional e político específico, voltado à construção de referências comuns e à formação cívica das camadas escolarizadas.

Nessa direção, a disciplina passou a operar a partir de representações que buscavam sustentar projetos de nação e de cidadania, apoiando-se na ideia de uma identidade comum capaz de integrar, sob um mesmo quadro explicativo, a diversidade de grupos étnicos e de posições sociais presentes no país (Nadai, 1993). O resultado foi a construção de uma narrativa nacionalizante e totalizante, que pretendia harmonizar diferenças e organizar o passado como caminho de unidade.

Ainda assim, conforme aponta Nadai (1993), mesmo com o fortalecimento de um discurso nacional, a orientação curricular permaneceu amplamente eurocêntrica, mantendo a Europa Ocidental como eixo de comparação e de referência civilizatória. Nesse quadro, a História da América Latina continuou marginalizada nos programas escolares, apesar das críticas e contestações formuladas por historiadores e educadores que já apontavam limites e consequências dessa escolha curricular.

A primeira fase do ensino de História no Brasil, portanto, pode ser associada ao século XIX e ao esforço de construção da identidade nacional. Nessa etapa, a disciplina desempenhava função moral e cívica, buscando formar sentimentos de pertencimento à nação e legitimar a ordem imperial (Nadai, 1993). A História ensinada tendia a valorizar a continuidade institucional, os feitos políticos e militares e a ideia de uma nação harmônica, reduzindo conflitos sociais, escravidão, resistências indígenas e experiências populares a lugares secundários na narrativa escolar (Fonseca, 2003).

A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na construção da historiografia nacional também influenciou o modo como a História foi escolarizada. Desde o início, a instituição reuniu membros da chamada “boa sociedade” e contou com a proteção de D. Pedro II. Essa proteção se expressou tanto por meio de apoio financeiro, que ao longo do tempo passou a representar parcela crescente do orçamento do Instituto, quanto pela presença do imperador nas atividades da entidade, sobretudo a partir de 1840, quando se tornou um incentivador frequente e visível das sessões (MultiRio, 2025).

Figura 1 - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)



Largo do Paço Imperial, onde funcionava, em uma sala, a primeira sede do IHGB. Litogravura (17,4 x 26,5 cm) de I. Ludwig e Briggs (colaboradores), 1845-1846. Domínio público (MultiRio, 2025).

Fonte: MultiRio (2025).

O projeto do IHGB buscava produzir uma historiografia nacional que destacasse personagens, feitos e referências simbólicas capazes de sustentar uma imagem coerente do país, “trazendo à luz” aquilo que seus membros entendiam como o caráter da nação brasileira. Nesse horizonte, escrever a história da pátria significava também participar do processo de fundação da nacionalidade e de construção de uma identidade coletiva, articulada a valores de civismo e patriotismo (MultiRio, 2025).

A elaboração de uma historiografia nacional não era neutra já que ela respondia a perguntas sobre “o que é ser brasileiro”, como esse passado deveria ser contado e a serviço de quais interesses. Para o Império, em particular, o ensino de História do Brasil cumpria também uma função de sustentação simbólica do regime monárquico, organizando o passado por meio de nomes, datas e acontecimentos selecionados como exemplares (Santos, 2018).

Ao longo de sua trajetória, o IHGB consolidou-se como centro de estudos e pesquisas, permitindo ao imperador e às elites letradas avançarem em um projeto de política cultural com ênfase em um “caráter brasileiro”. A instituição dedicou-se à coleta e ao arquivamento de documentos relevantes para a História e a Geografia do país, estimulou a divulgação desses conhecimentos, manteve correspondência com associações estrangeiras, incentivou a criação de vínculos com outras províncias do Império e publicou a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, que se tornou um veículo duradouro de difusão da produção intelectual ligada ao Instituto (Trevisan, 2024).

A valorização de documentos oficiais, biografias de homens públicos e marcos políticos contribuiu para a produção de uma narrativa nacional centralizada, branca, masculina e estatal, “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia” (Fonseca, 2011, p. 47). Essa tradição repercutiu nos livros didáticos e no currículo escolar, que por muito tempo apresentaram o Brasil como resultado de uma trajetória linear de integração nacional (Bittencourt, 2018).

Nadai (1993), por sua vez, destaca como um marco decisivo para a consolidação da História no Brasil o surgimento das universidades na década de 1930, período em que se fortalece a formação específica de profissionais da área. Esse processo, contudo, não significou uma ruptura com referências europeias; ao contrário, contribuiu para aprofundar influências externas, inclusive com a circulação e presença de intelectuais ligados à historiografia francesa, como Fernand Braudel e Lucien Febvre, que, em diálogo com instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e com outros agentes da organização acadêmica do campo, participaram da configuração da disciplina histórica em âmbito universitário (Nadai, 1993).

Em 1917, Jonathas Serrano publicou um dos primeiros textos voltados diretamente à formação do professor de História no Brasil: *Methodologia da História na aula primária*. Conforme sintetiza Schmidt (2004), a obra sistematiza um conjunto de propostas metodológicas para o ensino da disciplina, organizadas em sete modalidades: método etnográfico, sincrônico, cronológico, regressivo, anedótico ou biográfico, continuado e concêntrico. Além de discutir esses caminhos de organização do conteúdo e da exposição, Serrano também apresenta recursos didáticos considerados relevantes para o trabalho docente, como o uso de processos visuais, questionários, preleções, leituras comentadas e estratégias narrativas (“saber contar”), bem como o trabalho com datas significativas e exercícios orais e escritos.

Em 1935, Jonathas Serrano lançou seu segundo manual voltado ao magistério, intitulado *Como se ensina História*. Conforme analisa Schmidt (2004), nessa obra Serrano formula uma crítica incisiva à Reforma Francisco Campos (1931), argumentando que seus programas eram, na prática, inviáveis para a realidade escolar. Para ele, tratava-se de um planejamento elaborado por quem não conhecia o cotidiano das classes secundárias, caracterizado pelo excesso de conteúdos e tópicos, o que tornaria sua execução difícil e pouco ajustada às condições concretas do ensino (Schmidt, 2004).

Ainda segundo Schmidt (2004), Serrano se destaca como um dos nomes centrais do ensino de História no início do século XX, tanto pela produção de materiais didático-

metodológicos quanto pela defesa de mudanças pedagógicas em sintonia com o movimento escolanovista ¹. Nesse horizonte, suas referências dialogam com ideias associadas a John Dewey², sobretudo no que se refere ao deslocamento do foco do ensino para o estudante e para procedimentos de aprendizagem mais ativos, valorizando o método como dimensão estruturante da aula (Schmidt, 2004). Coerente com esse posicionamento, Serrano critica práticas que se apoiavam na memorização, associando-as ao desinteresse discente e à redução da História a um conjunto de informações desconectadas de sentido.

Schmidt (2004) também ressalta que Serrano deve ser compreendido em relação ao seu contexto histórico, e que sua trajetória é decisiva para compreender a constituição do código disciplinar da História no Brasil. Nessa leitura, as obras de Serrano sinalizam um momento importante de deslocamento do saber histórico escolar em direção a uma lógica mais pedagógica, evidenciando o início de um processo de “pedagogização do saber histórico” (Schmidt, 2004, p. 208).

Nesse mesmo contexto, as reformas educacionais da década de 1930 também reposicionaram a História na escola. Em 1931, a Reforma Francisco Campos reorganizou o ensino secundário e reafirmou a obrigatoriedade da disciplina, reforçando sua centralidade no currículo e sua função na formação intelectual e cívica dos estudantes, em consonância com os projetos de modernização e centralização do período (Nadai, 1993).

Passados alguns anos, a disciplina continuou a operar como instrumento de formação patriótica, voltada à legitimação da República e de seus símbolos. Hinos, datas comemorativas, heróis nacionais e episódios políticos foram mobilizados para produzir adesão à nação republicana, preservando a centralidade de uma História oficial e normativa. “A escola foi peça fundamental na engrenagem republicana, e à História e ao seu ensino eram investidas responsabilidades bem definidas como a de consolidar a História Pátria e, com isso, impor padrões culturais e formar o cidadão republicano” (Silva e Zamboni, 2013, p. 136). Assim,

¹ O Movimento Escolanovista foi uma corrente pedagógica de renovação que surgiu no final do século XIX e ganhou força no início do século XX, propondo uma educação centrada no aluno, na experiência prática (“aprender fazendo”) e em métodos ativos. Criticando o ensino tradicional, defendeu uma escola pública, laica, gratuita e democrática para desenvolver a individualidade.

² “John Dewey (1859-1952) é reconhecido por sua relevância e pioneirismo no campo educacional. Em 1897, com o manifesto intitulado *Meu credo pedagógico*, inaugura uma vasta reflexão pedagógica que questiona princípios e práticas da escola tradicional. Por essa razão, frequentemente, tem seu nome ligado à Escola Nova e à sua defesa pela renovação do pensamento sobre a Educação. Ainda que Dewey tenha fornecido a base de muitas das ideias desse movimento heterogêneo, iniciado na transição para o século XX, sua pedagogia possui contornos próprios. É possível, inclusive, encontrar críticas do autor aos radicalismos de algumas linhas da Escola Nova, bem como menção às interpretações e apropriações que considerava equivocadas. Assim, é preciso reconhecer sua originalidade e, ainda, a complexidade de sua leitura sobre a sociedade democrática, a qual deriva de tantas das mudanças que ele pensa para a escola. A obra de John Dewey assegura, portanto, seu lugar no atual debate pedagógico” (Boto, 2019, p. 115).

ensinar História se vinculou, de modo intenso, à tarefa de formar cidadãos obedientes, patrióticos e integrados à ordem nacional. Nesse sentido,

A instalação do regime republicano propiciou a emergência do chamado "entusiasmo pela educação" (...) e recuperou os debates da questão da instrução pública que vinham sendo realizados desde o final do Império e que apontavam para a necessidade da construção de um sistema nacional de ensino. Com a República, porém, serão os estados e não o governo central que enfrentarão o problema da instrução. Entre o final do século XIX e o início do século XX diferentes estados realizariam amplas reformas educacionais, buscando tanto organizar seus respectivos sistemas de ensino quanto alinhá-los ao projeto político em curso (Silva e Zamboni, 2013, p. 136).

Essa perspectiva conferiu à disciplina uma finalidade moralizante, na qual o passado deveria oferecer exemplos de virtude, civismo e progresso (Bittencourt, 2018). O problema é que esse modelo tendia a simplificar a complexidade social do passado e a converter a aprendizagem histórica em memorização de nomes, datas e feitos considerados exemplares, em detrimento da problematização e da leitura crítica (Schmidt, 2012).

A passagem para a década de 1930 ocorreu em um contexto de ruptura institucional e de redefinição do papel do Estado na vida social. A crise da Primeira República, marcada por instabilidade política, tensões regionais, disputas entre oligarquias e pelo impacto da crise econômica mundial de 1929, abriu espaço para a Revolução de 1930 e para a ascensão de Getúlio Vargas. A partir daí, intensificaram-se projetos de centralização administrativa e de reorganização da nação sob uma lógica de modernização dirigida, em meio a um cenário de polarização ideológica, crescimento das mobilizações sociais e temor das elites diante de conflitos políticos. Nesse quadro, a educação passou a ser compreendida como instrumento estratégico de integração nacional e de disciplinamento social (Fonseca, 2011).

Do ponto de vista curricular e pedagógico, esse movimento favoreceu uma História mais normativa do que investigativa, centrada em grandes feitos, símbolos nacionais e personagens elevados à condição de modelos cívicos. A disciplina passou a funcionar como espaço privilegiado de “educação para a ordem”, articulando narrativas de unidade e harmonia social com comemorações, hinos e datas cívicas, o que contribuía para naturalizar hierarquias e reduzir a história social a um pano de fundo secundário. Em termos de sala de aula, isso fortaleceu abordagens transmissivas, com pouca problematização de fontes e de controvérsias interpretativas, ampliando a memorização e a repetição em detrimento do desenvolvimento de competências de leitura crítica e argumentação histórica

A década de 1930 e, especialmente, o Estado Novo³ (1937–1945) intensificaram o uso político da História escolar com o nacionalismo autoritário de Getúlio Vargas atribuindo à educação a tarefa de formar uma consciência nacional coesa, disciplinada e integrada ao projeto estatal. Nesse contexto, a História foi aproximada de práticas cívicas e de uma pedagogia de exaltação da pátria, reforçando a associação entre ensino histórico, unidade nacional e controle ideológico (Fonseca, 2003).

Do ponto de vista curricular e pedagógico, esse movimento favoreceu uma História mais normativa do que investigativa, centrada em grandes feitos, símbolos nacionais e personagens elevados à condição de modelos cívicos. A disciplina passou a funcionar como espaço privilegiado de “educação para a ordem”, articulando narrativas de unidade e harmonia social com comemorações, hinos e datas cívicas, o que contribuía para naturalizar hierarquias e reduzir a história social a um pano de fundo secundário. Em termos de sala de aula, isso fortaleceu abordagens transmissivas, com pouca problematização de fontes e de controvérsias interpretativas, ampliando a memorização e a repetição em detrimento do desenvolvimento de competências de leitura crítica e argumentação histórica (Fonseca, 2003; Schmidt, 2012).

A formação docente também participou ativamente da consolidação do código disciplinar. Schmidt (2011; 2012), ao analisar manuais de Didática da História destinados à formação de professores entre 1935 e 1952, demonstrou que tais materiais contribuíram para fixar objetivos, métodos, conteúdos e concepções sobre o lugar da História na escola. Assim, a constituição do código disciplinar não dependeu apenas de programas curriculares, mas também de dispositivos pedagógicos que orientavam a prática docente e a profissionalização do professor.

Nessa direção, a segunda fase relevante do código disciplinar pode ser situada entre as décadas de 1930 e 1950, quando se intensifica o nacionalismo pedagógico e se consolida uma História escolar orientada à formação cívica, com a disciplina organizada em torno da origem da nação, formação territorial, Independência, Império, República e vultos nacionais (Nadai, 1993; Fonseca, 2003; Schmidt, 2012). Nessa fase, a cidadania foi frequentemente concebida

³ O Estado Novo foi o período em que Getúlio Vargas governou o Brasil como ditador, com forte centralização do poder, entre 1937 e 1945. Ele começou quando Vargas deu um golpe, fechou o Congresso e cancelou as eleições, impondo uma nova Constituição (a “Polaca”, de 1937). O regime: Suspendeu liberdades políticas e restringiu a atuação de partidos e movimentos; criou mecanismos de censura e propaganda oficial, especialmente pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP); reforçou a ideia de unidade nacional e de “ordem”, usando a escola e símbolos cívicos para formar uma identidade nacional alinhada ao governo; e promoveu modernização econômica e ampliou a intervenção do Estado na economia e no trabalho, com políticas trabalhistas e industrialização. Ele terminou em 1945, quando Vargas foi pressionado a deixar o poder e o país entrou em um processo de redemocratização.

como reconhecimento de símbolos, respeito a instituições e adesão a narrativas estabilizadoras do passado, mais do que como problematização histórica.

Com o fim do Estado Novo em 1945 e a redemocratização, essa matriz nacionalizante e cívica não desapareceu automaticamente. Parte do repertório simbólico e dos usos escolares do passado permaneceu, agora acomodado em um contexto de reorganização institucional, disputas partidárias e reconfiguração das políticas educacionais (Nadai, 1993).

Na década de 1940, o ensino de História seguiu, orientado por narrativas de unidade nacional e valorização de feitos políticos e personagens consagrados, embora com maior abertura para debates públicos e para a circulação de interpretações historiográficas mais plurais fora do espaço escolar (Fonseca, 2003). Em termos curriculares, observa-se a continuidade de uma História centrada na formação do Estado e na trajetória da nação, com forte presença de conteúdos sobre formação territorial, Independência, Império e República, mantendo a dimensão cívica como horizonte formativo (Bittencourt, 2018). Essas permanências e reacomodações ajudam a compreender por que, nas décadas de 1960 e 1970, a disciplina se tornaria novamente alvo de reformas e de usos políticos mais diretos, culminando na diluição da História nos Estudos Sociais durante a ditadura (Fonseca, 2003; Bittencourt, 2018).

Já na década de 1950, o cenário educacional foi atravessado por dois movimentos simultâneos. De um lado, manteve-se a função de socialização cívica e de integração nacional, em sintonia com o ideário desenvolvimentista e com a valorização da modernização do país. De outro, intensificaram-se discussões sobre profissionalização docente, expansão do sistema escolar e necessidade de organização normativa da educação em escala nacional, debates que desembocariam na aprovação da primeira LDB, em 1961.

A relação entre educação e democracia que se pretendeu estabelecer a partir dela, partiu da necessidade de adaptá-la a existência de um regime federativo, portanto pluralista quanto às diferenciações regionais. A partir do declínio do poder de veto de Capanema, a relação entre a iniciativa pública e privada na educação passou a ocupar o protagonismo nas definições centrais da nova lei, e ainda mais, de suas discussões públicas, depois da apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN/DF), em finais de 1958, que trouxe no seu bojo o ponto de vista considerado favorável às instituições católicas, que dominavam o segmento do ensino secundário, e aos empresários da educação, ainda existentes em menor número naquele momento. (Montalvão, 2010, p. 25).

Embora a LDB de 1961 não represente, por si, uma ruptura imediata no modo de ensinar História, ela marca um momento de reordenamento do sistema e de ampliação das disputas

sobre currículo, finalidade da escola e formação de professores, criando as condições para tensões que se acentuariam na década seguinte (Montalvão, 2010).

Na década de 1960, o ensino de História passou a sofrer impactos mais diretos da polarização política e, posteriormente, da Ditadura Militar. A reforma educacional de 1971, ao instituir os Estudos Sociais no primeiro grau, diluiu História e Geografia em uma área integrada de forte orientação cívica. Com isso, a autonomia disciplinar da História foi reduzida, e conteúdos críticos foram substituídos por abordagens voltadas à ordem, ao desenvolvimento e à integração nacional (Bittencourt, 2018).

Durante a Ditadura Militar, a disciplina História foi afetada por censura, controle curricular e vigilância sobre professores. A valorização da Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) reforçou um ensino voltado à obediência, ao patriotismo e à legitimação do regime. Essa fase representou uma crise do código disciplinar da História, porque restringiu a possibilidade de interpretação crítica do passado e subordinou a formação histórica à moral cívica oficial (Schmidt, 2004)

A substituição parcial da História por Estudos Sociais não significou apenas uma mudança administrativa de currículo. Ela expressou uma concepção de conhecimento escolar na qual o passado deveria ser apresentado de forma harmonizadora e funcional ao projeto político do Estado. Ao reunir História, Geografia e civismo em uma área ampla, o currículo perdeu densidade historiográfica e reduziu o espaço para debate sobre conflitos sociais, temporalidade e produção do conhecimento histórico,

Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos para seu ensino. No ensino fundamental concebia-se que os Estudos Sociais tinham por objetivo a seleção de saberes que promovessem no educando condições de uma vida em sociedade, tendo por princípios seu ajustamento e adequação à vida social, de forma cooperativa. Além disso, destacam-se entre os objetivos a capacidade dos "cidadãos" assumirem responsabilidade para com a comunidade, o Estado e a Nação, o respeito e a valorização do patrimônio histórico e cultural do país, a autoavaliação das condutas como indivíduos membros de um grupo e a transformação de condutas a partir da reformulação de conceitos (Martins, 2014, p. 49)..

Desde o final dos anos 1970, em meio às lutas pela anistia, à reorganização dos movimentos sociais e à crítica ao autoritarismo educacional, ganharam força propostas de renovação do ensino de História. Na década de 1980, o processo de redemocratização

consolidou debates sobre retorno da autonomia disciplinar, problematização, trabalho com fontes e valorização de sujeitos historicamente marginalizados. A mudança, portanto, não começou apenas depois da Constituição de 1988: foi construída por professores, associações científicas e movimentos educacionais ainda durante a abertura política (Fonseca, 2003; Bittencourt, 2018; Schmidt, 2012).

Nos anos 2000, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 pressionaram o currículo a enfrentar o eurocentrismo e a incorporar História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena, produzindo deslocamentos importantes no código disciplinar (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Mais recentemente, a BNCC reafirma a ênfase em procedimentos de pensamento histórico (identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar), ainda que sob disputas quanto à seleção de conteúdos e ao risco de padronização (CAIMI, 2015; Brasil, 2018).

A seguir, examina-se como as normativas educacionais recentes, especialmente a LDB, os PCNs e a BNCC, reorganizam finalidades, competências e objetos de aprendizagem no ensino de História, definindo novas expectativas curriculares e tensionando práticas escolares consolidadas.

1.2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A compreensão do ensino de História no Brasil contemporâneo exige considerar como a legislação educacional e os documentos curriculares organizam finalidades, conteúdos, competências e condições de implementação. Longe de serem apenas “textos normativos”, esses marcos atuam como dispositivos de regulação do trabalho docente (Pereira, Borges e Valente, 2025): definem o que a escola deve assegurar como aprendizagem, orientam escolhas de materiais didáticos, incidem sobre avaliações e, frequentemente, condicionam políticas de formação inicial e continuada. Assim, esta seção toma como referências estruturantes a LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998 a; b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), articulando-os a marcos legais complementares (como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) e a debates da Didática da História e da Educação Histórica sobre consciência histórica, letramento histórico, uso de fontes, temas sensíveis e usos públicos do passado (Lee, 2016).

A legislação educacional se realiza em um campo de disputas: entre políticas de Estado e políticas de governo; entre padronização e autonomia pedagógica; entre expectativas de

controle e possibilidades formativas mais críticas. Como lembra Goodson (1995), as disciplinas escolares são atravessadas por tradições, pressões externas e culturas institucionais que produzem distância entre prescrição e prática. Portanto, ao examinar LDB, PCNs e BNCC, interessa observar tanto o que esses documentos prescrevem quanto os desafios para que as prescrições se convertam em experiências de aprendizagem historicamente significativas — isto é, capazes de promover orientação temporal, interpretação crítica e responsabilidade pública diante do passado (Rüsen, 2001).

Para compreender o cenário legal vigente do ensino de história no Brasil é preciso antes compreender que historicamente, as políticas públicas de educação no Brasil têm sido marcadas por três fatores que são fundamentais: descontinuidade das políticas, improvisação e políticas de governo em detrimento das políticas de Estado. Esse fato tem se evidenciado com a secundarização dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024). Em outros termos, os governos atuam no sentido de inviabilizar o cumprimento das metas, diretrizes e estratégias dos Planos de Educação (Dourado, 2015). De forma sucinta e direta, a equação que expressa o que é política educacional no Brasil pode ser sintetizada na equação: “filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (Saviani, 2021, p. 754).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (I PND), concebido para o período 1972 a 1974, teve sua divulgação no Governo Médici. O seu correspondente para o setor educacional foi o I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC), que marcou uma nova forma de inserção institucional da área em termos do planejamento governamental. Na qualidade de um plano setorial, exprimiu o modo de articulação entre as normas do setor e a lógica global que se procurou imprimir ao desenvolvimento. Objetivou: “a continuidade da expansão e a aceleração da revolução do processo educacional brasileiro [...]”, vistas como o meio de: “tornar a população brasileira tanto um fator de produção, pelos efeitos da escolarização sobre a produtividade de recursos, quanto destinatária dos resultados de progresso” (Brasil, 1971, p. 24). Continuava a predominância do enfoque econômico da educação, o que também sucedeu no Governo seguinte (do presidente Médici) em relação ao conteúdo do II Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (II PSEC – 1975-1979).

Entre outras coisas, de acordo com Azevedo (2014, p. 269), o II PSEC objetivou garantir uma maior integração possível dos sistemas de ensino e uma efetiva articulação entre todos os níveis, de modo a conferir uma maior:

[...] coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Essa integração resultará, necessariamente, em economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade.

Dessa perspectiva, estabeleceu como prioridade inovar e renovar o ensino para melhorá-lo qualitativamente e atingir os objetivos da modernização; garantir a preparação de recursos humanos por meio da expansão da pós-graduação; capacitar o pessoal técnico-administrativo, considerando-se que:

[...] dele depende a eficácia administrativa exigida pelo planejamento do sistema educacional; garantir o planejamento e administração, visando a eficiência das ações de caráter financeiro e técnico, assegurando a participação adequada das redes de ensino oficial e particular na consolidação de um sistema nacional de planejamento integrado de educação (Brasil, 1974, p. 35 e 39).

Já o terceiro plano de educação do regime autoritário (III PSECD) cortou o ciclo que até então se instalara no que se refere à sua filosofia de ação. Concebido para o período 1980-1985, correspondeu ao governo do presidente Figueiredo e refletiu o processo da abertura política e a crise que o regime vinha enfrentando, que levaria ao seu fracasso. Nesse sentido, seu conteúdo retorna a um enfoque da educação como um direito de cidadania, desconectando seus objetivos, metas e estratégias de uma ligação linear com o projeto de desenvolvimento, para privilegiar seu papel no combate das desigualdades sociais. Há no texto indicações de um planejamento participativo, bem como o reconhecimento da educação como política social. Nesses termos, o discurso governamental enfatiza as influências que o meio social sobre ela exerce, reconhecendo que ele é quem deve determinar:

[...] prioridades e oferecer os elementos de avaliação quanto a um rendimento que, no Brasil dos nossos dias, terá de ser medido pela redução das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais (Brasil, 1982, p. 7).

Além disso, é enfatizado que:

A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania (Brasil, 1982, p. 16).

O processo da redemocratização trouxe à tona o debate sobre a agudização dos problemas sociais, produzido pelo regime autoritário. Nesse contexto, a questão educacional foi amplamente problematizada com construção de propostas que se fizeram escrever na nova Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

A educação, tomada como direito social, o nível obrigatório como direito público subjetivo e a gestão democrática são exemplos de como se ia colocando por terra as concepções que predominaram no período ditatorial. No texto da Carta magna, o planejamento da educação voltou a ser registrado, avançando, inclusive, nas emendas constitucionais subsequentes (Azevedo, Camargo e Almeida, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece finalidades amplas — pleno desenvolvimento do educando, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho —, mas não determina, por si só, uma concepção crítica de ensino de História. A passagem da norma à prática depende dos currículos dos sistemas, dos projetos escolares, da formação docente e das condições materiais em que o trabalho pedagógico ocorre (Brasil, 1996; Bittencourt, 2018).

A combinação entre base nacional comum e parte diversificada permite que redes e escolas relacionem processos nacionais e globais a experiências regionais e locais. Essa relação, porém, não aparece pronta na legislação nem pode ser atribuída a Lee. Ela é construída no currículo em ação, mediante seleção de problemas, fontes e escalas capazes de vincular território, memória comunitária e processos históricos mais amplos (Goodson, 1995; Sacristán, 2013).

A efetividade desse trabalho depende de carga horária, acesso a acervos, conectividade, tempo de planejamento, número de turmas e formação continuada. Em contextos de desigualdade, o currículo prescrito pode coexistir com práticas transmissivas não por simples resistência individual do professor, mas por limites institucionais. A análise da política

curricular, portanto, precisa considerar tanto o texto normativo quanto as condições de sua realização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados no contexto da redemocratização e dialogaram fortemente com perspectivas psicológicas e construtivistas de aprendizagem, valorizando conhecimentos prévios, eixos temáticos, diversidade de sujeitos e uso de documentos (Brasil, 1998a; Brasil, 1998b). Essa orientação não deve ser confundida com a Educação Histórica, cujo ponto de partida é a epistemologia da História e a investigação das ideias históricas de estudantes. As duas tradições podem dialogar, mas não são teoricamente idênticas.

Como documentos orientadores e não vinculantes, os PCNs foram apropriados de modos variados por redes, livros didáticos e professores. Seu mérito esteve em tensionar a memorização e o civismo autoritário; seu limite, entre outros, foi depender de condições de implementação e de uma formação que nem sempre alcançou o cotidiano escolar. Essa distância entre prescrição e prática confirma que reformas curriculares são reinterpretadas pelas culturas escolares (Goodson, 1995).

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 produziram uma inflexão obrigatória ao inserir História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo. Não se trata de acréscimo episódico ou comemorativo, mas de revisão das narrativas eurocêntricas, reconhecimento de agência histórica e enfrentamento de silenciamentos. A efetivação exige planejamento anual, fontes produzidas por sujeitos negros e indígenas e integração com problemas estruturantes da História do Brasil (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, organiza o componente História por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, preservando forte progressão cronológica. Seus verbos — identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar — não equivalem automaticamente a uma concepção de literacia histórica. Uma habilidade só adquire densidade epistemológica quando o professor a relaciona a problemas, conceitos, fontes e critérios de evidência; o documento, por si, não assegura esse percurso (Brasil, 2018; Macedo, 2018).

Também é necessário evitar afirmar que a BNCC articula de modo consistente escalas local, nacional e global. Essa relação aparece de forma desigual e depende, em grande medida, de complementação pelos sistemas de ensino e pelos professores. O risco de uma leitura exclusivamente prescritiva é transformar habilidades em tarefas fragmentadas, dissociadas da construção de narrativas, da controvérsia historiográfica e da historicidade dos conceitos.

A crítica à BNCC não implica recusar toda possibilidade de trabalho com o documento. Significa reconhecer seus limites e impedir que ele seja apresentado como tradução direta da Educação Histórica, da teoria da História ou de uma pedagogia democrática. O professor pode converter habilidades em perguntas investigativas, mas essa conversão é uma operação intelectual e didática que ultrapassa o texto curricular.

Nesse sentido, não se pode afirmar genericamente que “a legislação vigente” potencializa um ensino crítico. Há marcos de democratização e inclusão curricular, como a Constituição de 1988, a LDB e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; há também políticas marcadas por padronização, competências e controle de resultados. A análise precisa nomear cada documento e considerar as tensões que ele produz.

Para o Ensino Médio, uma abordagem historicamente consistente requer selecionar conteúdos substantivos, trabalhar temporalidades e ensinar procedimentos de leitura de fontes sem reduzir a disciplina a um treinamento de habilidades. A canção, a imprensa, o testemunho, a fotografia e o documento oficial podem integrar esse percurso quando vinculados a perguntas claras, contextualização e comparação.

A formação docente é decisiva para transformar prescrições em experiências de aprendizagem. O professor não atua como mero executor da BNCC nem como proprietário de uma resposta única; ele seleciona problemas, organiza fontes, apresenta conceitos e cria condições para que interpretações sejam discutidas à luz de evidências. Essa mediação se torna ainda mais importante diante de temas socialmente vivos, como escravidão, racismo, ditadura e direitos humanos.

Em síntese, LDB, PCNs, leis de inclusão curricular e BNCC pertencem a contextos e perspectivas diferentes. Compreendê-los exige evitar aproximações apressadas com autores da Educação Histórica e distinguir abertura normativa, prescrição curricular e prática efetiva. A seção seguinte desloca a discussão das normas para as finalidades do ensino de História e para o tratamento responsável de passados difíceis.

1.3 ENSINAR HISTÓRIA: POR QUE, COMO E PARA QUÊ? HISTÓRIA DIFÍCIL, TEMAS SENSÍVEIS E BEM COMUM

Perguntar por que ensinar História significa explicitar a finalidade social da disciplina. A resposta não pode limitar-se à preservação de informações, porque a seleção de conteúdos, fontes e métodos sempre expressa escolhas sobre o que vale a pena conhecer. Rüsen (2001) contribui para compreender a orientação temporal; Lee (2008; 2016), para examinar como

evidências, explicações e narrativas são construídas. Esses autores não são mobilizados aqui como especialistas em História Difícil, mas para delimitar operações do conhecimento histórico.

A pergunta “como ensinar” envolve metodologias, linguagens e culturas escolares. Bittencourt (2018) não reduz a aprendizagem à reprodução do método do historiador: destaca a especificidade do conhecimento escolar, a mediação docente e a diversidade de recursos. O uso de fontes é central, mas precisa ser articulado a exposição, leitura, escrita, debate, síntese conceitual e repertórios dos estudantes.

A pergunta “para quê” conduz à dimensão pública. Barton e Levstik (2004) sustentam que a História escolar deve preparar estudantes para participar de uma democracia pluralista e deliberativa. Isso exige conhecimento sobre instituições e direitos, mas também experiências de colaboração, escuta de perspectivas diferentes, julgamento fundamentado e reflexão sobre justiça. A disciplina contribui para o bem comum quando permite que os jovens examinem problemas humanos e deliberem sobre suas consequências, não quando oferece uma moral pronta.

A deliberação difere do debate competitivo voltado a derrotar um adversário. Ela pressupõe disposição para rever posições, considerar consequências e construir decisões justificáveis perante pessoas que não compartilham as mesmas identidades ou valores. Em sala de aula, isso significa formular questões históricas abertas, mas não arbitrárias: as interpretações podem divergir, desde que respeitem evidências, contexto e coerência argumentativa (Barton; Levstik, 2004).

Essa perspectiva não autoriza doutrinação. Barton e Levstik (2004) advertem que discutir justiça e bem comum não é conduzir estudantes a conclusões predeterminadas pelo professor, pelo livro didático ou por autoridades políticas. O professor organiza o problema e assegura critérios; os estudantes precisam ter espaço para elaborar, sustentar e revisar juízos.

A categoria História Difícil designa passados que combinam violência, responsabilidade, trauma, vergonha pública, conflito identitário e disputas persistentes de memória. Escravidão, genocídios, colonialismos e ditaduras não são difíceis apenas por sua complexidade factual, mas porque afetam identidades presentes, produzem silêncios e colocam em questão narrativas nacionais tranquilizadoras (Borries, 2016a; Gonçalves, 2018; Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018).

Temas sensíveis, por sua vez, constituem uma chave pedagógica para pensar como conteúdos historicamente controversos mobilizam experiências, pertencimentos e emoções. A sensibilidade não reside apenas no assunto: ela depende do contexto da turma, das memórias

locais, das fontes escolhidas e da forma de mediação. A mesma fotografia ou canção pode produzir efeitos distintos em escolas e comunidades diferentes (Gil; Eugenio, 2018; Piubel, 2020).

A dissertação privilegia a expressão História Difícil porque a ditadura empresarial-militar é tratada como passado público não encerrado, marcado por negação, justificativas autoritárias e demandas de memória, verdade e justiça. A noção de temas sensíveis permanece como orientação para o trabalho pedagógico: ela chama atenção para linguagem, idade dos estudantes, exposição a imagens, circulação de testemunhos e condições de participação.

A discussão ganha profundidade com Bloxham (2020). Ao examinar História e moralidade, o autor argumenta que historiadores não conseguem retirar totalmente valores e julgamentos de seu trabalho. Termos como golpe, tortura, perseguição, resistência ou colaboração não são recipientes neutros; eles condensam escolhas conceituais, explicações causais e atribuições de responsabilidade. Reconhecer essa dimensão é mais honesto do que esconder decisões morais sob uma suposta ausência de posição.

Isso não significa julgar o passado apenas pelos padrões presentes. A contextualização continua indispensável: é preciso compreender possibilidades de ação, linguagens, instituições e valores disponíveis aos sujeitos históricos. Contudo, contexto não equivale a absolvição automática. Explicar por que agentes participaram de uma estrutura repressiva não elimina a análise de responsabilidade, assim como reconhecer diferenças temporais não obriga o historiador a suspender todo juízo diante de tortura, escravidão ou genocídio (Bloxham, 2020).

Em “History, Truthfulness, Politicization, Value Judgements”, Bloxham (2024) procura esclarecer as relações entre veracidade, politização e juízos de valor. Reconhecer a presença de valores não significa abandonar o compromisso com a verdade histórica, assim como uma pretensão de neutralidade não garante, por si, uma narrativa verdadeira. No ensino, essa discussão recomenda explicitar critérios, sustentar afirmações em evidências e distinguir intervenção pública responsável de manipulação do passado.

A ditadura brasileira exige essa combinação entre rigor e responsabilidade. Não é necessário apresentar democracia e tortura como posições equivalentes para demonstrar pluralidade. A pluralidade diz respeito a questões interpretativas — participação civil, ritmos da repressão, estratégias de resistência, memórias concorrentes, limites da transição —, mas não converte crimes documentados em opiniões intercambiáveis. Ao mesmo tempo, o professor deve evitar humilhar estudantes que tragam narrativas familiares divergentes; o caminho é perguntar quais fontes sustentam cada afirmação e como foram produzidas.

O primeiro princípio didático é a contextualização. Antes de expor documentos de impacto, a turma precisa compreender o problema histórico, os sujeitos, as instituições, a cronologia e o vocabulário mínimo. Fontes não falam por si e não substituem a mediação docente. A canção, o testemunho e a fotografia devem ser interrogados quanto à autoria, finalidade, circulação, público, silêncios e apropriações posteriores.

O segundo princípio é a seleção ética das fontes. Tratar tortura e violência de Estado não requer apagar a dor nem oferecer descrições assépticas; requer evitar a espetacularização. Imagens gráficas só devem ser utilizadas quando indispensáveis à questão histórica e adequadas à faixa etária. Muitas vezes, relatórios, cartas, notícias, prontuários, letras censuradas e testemunhos mediados permitem analisar a estrutura da violência com maior densidade e menor exposição indevida (Piubel, 2020).

O terceiro princípio é a comparação. Documentos oficiais, imprensa, canções, memórias e historiografia possuem condições de produção distintas. Colocá-los em relação permite reconhecer convergências, contradições e lacunas, evitando que uma única fonte seja tratada como prova autossuficiente. A comparação também ajuda a distinguir o que os sujeitos sabiam naquele momento daquilo que foi reconstruído posteriormente.

O quarto princípio é a deliberação regrada. A sala de aula precisa assegurar respeito, direito à fala e exigência de justificação. Discursos discriminatórios ou apologias de violência não se tornam aceitáveis apenas porque foram apresentados como opinião. A responsabilidade docente consiste em manter o debate aberto a interpretações, mas subordinado a evidências, direitos humanos e critérios públicos de argumentação (Barton; Levstik, 2004; Bloxham, 2024).

A avaliação deve observar o percurso interpretativo, e não a adesão a uma fórmula moral. São critérios pertinentes: contextualizar documentos, diferenciar memória e evidência, formular hipóteses, comparar fontes, reconhecer limites, utilizar conceitos e justificar conclusões. Textos argumentativos, dossiês, podcasts, exposições e debates podem ser empregados desde que tornem visível o uso das fontes.

Assim, ensinar História Difícil para o bem comum não é converter a aula em tribunal sumário nem suspender o julgamento diante de violações documentadas. É criar um espaço em que conhecimento histórico, sensibilidade e responsabilidade pública se reforcem mutuamente. Essa orientação fundamenta a análise da ditadura empresarial-militar e a proposta pedagógica desenvolvida nos capítulos seguintes.

2 DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR NO BRASIL: É PRECISO NÃO ESQUECER

Este capítulo reconstrói a formação, a institucionalização e o processo de abertura da ditadura empresarial-militar. A síntese histórica é indispensável para que as canções não sejam tratadas como documentos autossuficientes nem como simples ilustrações de uma narrativa já pronta. O percurso privilegia golpe, atos de exceção, censura, repressão, resistências e disputas em torno da transição, articulando explicação causal, atribuição de responsabilidades e atenção às diferentes posições assumidas por atores civis, empresariais, religiosos e militares.

A abordagem reconhece, com Bloxham (2020; 2024), que a escolha de conceitos e a atribuição de responsabilidades envolvem juízos de valor, mas mantém como critérios a contextualização e a veracidade. Denominar a ruptura de 1964 como golpe, a tortura como prática de Estado e a censura como mecanismo autoritário não elimina a investigação; ao contrário, exige demonstrar como essas interpretações são sustentadas por documentação e historiografia.

2.1 UM BRASIL NUM INTERREGNO DEMOCRÁTICO DE DITADURAS

O período democrático inaugurado em 1945 não eliminou as tensões que atravessavam a vida política brasileira. A Constituição de 1946 restabeleceu eleições e garantias institucionais, mas manteve a escolha separada para presidente e vice-presidente. Por essa regra, Jânio Quadros e João Goulart foram eleitos em 1960 por coalizões distintas e com projetos políticos divergentes. Jânio mobilizou uma campanha moralizadora, simbolizada pela “vassoura”, enquanto Goulart permaneceu vinculado ao trabalhismo e às pautas reformistas. A expressão “populismo”, recorrente em parte da historiografia, é utilizada aqui com cautela, pois abrange experiências políticas heterogêneas e não deve substituir a análise concreta das relações entre lideranças, trabalhadores, partidos e instituições (Gomes; Ferreira, 2018; Gaspari, 2002).

A crise de 1961 resultou da combinação de fatores internos e externos. Internamente, o estilo personalista de Jânio Quadros, a ruptura com partidos que sustentaram sua eleição, o uso frequente de medidas de impacto moralizador e o consequente isolamento no Congresso fragilizaram o governo. Externamente, a Guerra Fria condicionava a leitura de qualquer aproximação diplomática com países socialistas, e a política externa independente — incluindo a condecoração de Ernesto Che Guevara — foi explorada por setores conservadores como prova de uma suposta adesão ao comunismo. Nesse ambiente de polarização, Jânio renunciou em 25 de agosto de 1961, alegando a ação de “forças terríveis”, sem que o Congresso recusasse o pedido ou lhe devolvesse poderes ampliados (Fausto, 2006; Skidmore, 1988).

Quando a renúncia foi apresentada, João Goulart encontrava-se em missão oficial na China. A Constituição determinava sua posse, mas ministros militares e lideranças conservadoras tentaram impedi-la, associando a viagem ao imaginário anticomunista da Guerra Fria. Ranieri Mazzilli, então presidente da Câmara dos Deputados, assumiu interinamente, enquanto a Campanha da Legalidade, liderada por Leonel Brizola, mobilizou apoio político e social ao cumprimento da ordem constitucional. A solução negociada foi a adoção temporária do parlamentarismo, que permitiu a posse de Goulart com poderes reduzidos até o plebiscito de 1963 (Ferreira; Delgado, 2012; Skidmore, 1988).

A instabilidade dos primeiros anos da década de 1960 também se relacionou às transformações socioeconômicas produzidas pela industrialização e pela urbanização aceleradas. O crescimento dependente, a inflação, o endividamento e a retração de investimentos ampliaram conflitos distributivos e expuseram desigualdades estruturais. Em 1963, a desaceleração econômica e a queda do produto por habitante aprofundaram a crise, ao mesmo tempo que camponeses, trabalhadores urbanos e estudantes ampliavam suas demandas por reformas (Furtado, 1958; Gorender, 1987, p. 41).

Em 1962, a sensível queda do crescimento evidenciou que a economia brasileira entrava na fase de crise do ciclo. 1963 já seria um ano de crescimento praticamente nulo e, portanto, de queda do produto per capita. (...) caíram bruscamente os investimentos estrangeiros e o mesmo se deu com os do Estado, inviabilizados pelo patamar em que já se encontrava a inflação ascendente. Secadas essas fontes de efeito multiplicador, também se retraiu o capital privado nacional. (Gorender, 1987, p. 41).

Os movimentos engendrados pela população civil nesse período, fatores geradores de agitação social, pautavam-se em sentimentos, imbricados em diversos setores da sociedade, não apenas de inquietação e de oposição à conjuntura socioeconômica e política vigentes, mas de necessidade de profundas reformas que melhorassem a qualidade de vida de camponeses (reforma agrária), trabalhadores urbanos, jovens estudantes (Ação Popular), entre outros variados grupos de brasileiros

O início dos anos 1960 conheceu um dos momentos da história do Brasil de maior participação política da sociedade, organizada e atuante em diversos níveis, num embate radicalizado. Instituições, associações, manifestações atuavam em função de projetos e propostas de esquerda, mas igualmente de direita, que também alcançavam simpatias e adesões de parcelas significativas da sociedade. (Rollemberg In DELGADO e FERREIRA, 2012, P. 47)

A AP (Aliança Popular) foi um importante movimento iniciado no final dos anos 1950, por meio de grupos de estudantes católicos e já nos primeiros anos da década de 60 despontou como ferrenho defensor das ideias do socialismo marxista, inclusive afastando-se ideologicamente da Igreja Católica e aproximando-se de grupos protestantes e de pessoas com formação não-religiosa, aglutinando não apenas estudantes universitários, como observa Jacob Gorender em sua obra “Combate nas Trevas- A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada”

Embora os universitários constituíssem o setor mais numeroso e ativo, a AP contou com representantes de variadas categorias intelectuais: professores, profissionais liberais, artistas e jornalistas. Desde o início, houve a preocupação de ganhar força nos meios operários e camponeses. Líderes camponeses nordestinos como José Gomes Novais e Manuel da Conceição já militavam na AP antes de 1964. (Gorender, 1987, p. 37)

Entre as organizações populares do período, as Ligas Camponesas tiveram maior expressão no Nordeste e articularam reivindicações por direitos trabalhistas, melhores condições de vida e reforma agrária. Sua expansão evidenciou o conflito em torno da propriedade da terra e alimentou a reação de latifundiários e setores conservadores, que associavam a mobilização rural ao avanço do comunismo (Fausto, 2006; Ferreira; Delgado, 2012).

O aporte de desestabilização e profusão de conflitos no cenário político brasileiro não emanava unicamente da esquerda. É importante salientar que as alas conservadoras e de defesa dos interesses das elites também contribuíram fortemente no agravamento da situação institucional que conduziria ao Golpe de 1964. Cito aqui o caso do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), que foi criado em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros, sob a tutela empresarial (inclusive de empresas multinacionais, como é o caso da Esso, Ligth e CSN) e de setores conservadores da sociedade civil (militares, da reserva e representantes da classe média urbana e da Igreja). Sua motivação estava em, por meio de ações midiáticas e campanhas anticomunistas, impedir o avanço do “perigo comunista” imbricado nas inclinações ideológicas de Goulart, sucessor de Jânio Quadros. Fico (2008) aponta que

O IPES desenvolveu forte atividade doutrinária e de mobilização da opinião pública contra o governo João Goulart. Atuando como uma instituição paraestatal, o IPES contou com o apoio de empresários, militares e intelectuais. Através da produção de filmes, publicações, palestras e ações de lobby no Congresso Nacional, a instituição buscava caracterizar o governo como incompetente e associado ao comunismo internacional. Assim, teve papel central na legitimação ideológica do golpe de 1964. (Fico, 2008 p. 45).

O IPES não foi apenas um veículo de divulgação de ideias conservadoras e anticomunistas. Seu papel fulcral no desmoronamento da ordem que culminou com o estabelecimento de um governo ditatorial e golpista foi incontestável, dado seu expressivo apoio ao estabelecimento desse modelo de governo, como observa Skidmore (1985)

“(...) procurava apresentar uma imagem de respeitabilidade intelectual. Seu objetivo era ganhar apoio da classe média urbana para um movimento que se opunha não apenas a Goulart, mas a qualquer tipo de mudança estrutural na sociedade brasileira. O IPES entendia que a solução para a crise brasileira passava por um novo tipo de intervenção: a imposição de uma autoridade central forte, que restaurasse a ordem e o progresso.” (Skidmore, 1985, p. 316)

Como observado anteriormente, questões de ordem externa também serviram de catalizadores para o aprofundamento do cenário de crise política no país, visto na lógica dos interesses geopolíticos dos EUA como uma zona de influência estratégica na América Latina, que perigosamente vinha adotando uma política externa independente que aproximava o Brasil dos dois polos ideológicos conflitantes, o comunismo e o capitalismo. Essa política independente, elucubrada nos poucos meses de governo de Jânio, incomodava os EUA, mas o pior estaria por vir, quando da posse de Jango em 1961 que, claramente demonstrava inclinação à ideologia antagônica ao bloco liderado pela grande potência ocidental.

A crise e a instabilidade políticas aumentaram quando se viu o delinear de uma disputa entre as alas conservadoras e as da base trabalhista sobre a seguinte questão: romper com o texto constitucional, em que o vice-presidente assumiria o cargo ou promover um golpe de Estado impedindo a posse de um reformador. A saída encontrada para equilibrar a situação e aceita por João Goulart, foi a de implementar um regime parlamentarista, ou seja, o novo presidente seria empossado, mas não teria de fato o poder. Em 7 de setembro de 1961, Jango tomou posse sob este molde governamental, panorama que foi alterado em Janeiro de 1963, quando de um Plebiscito em que mais de 10 milhões de votos, na proporção de cinco para um, sagraram a rejeição e o fim do Parlamentarismo e recuperação dos poderes presidenciais de Jango.

Nas condições em que tinha sido implantado, o parlamentarismo era claramente um arranjo para limitar a ação de Jango. Além disso, existia a convicção de que um presidente com maior soma de poderes poderia estabilizar o país e promover as reformas de base. A cúpula militar, em sua maioria, inclinava-se também por um Poder Executivo fortalecido. (Fausto, 2008 p. 250).

Evidencia-se neste contexto, uma situação de tensão política e declínio econômico, marcados pela ascendência inflacionária, que culminou com a queda brusca dos investimentos estrangeiros e do Estado, além da retração do capital privado nacional, com vistas a uma guerra civil, caracterizando a Era Jango como um mandato

(...) marcado por intensas greves e manifestações trabalhistas, também por uma política anti-inflacionária que não agradava a população. A tensão e clima de desagrado se intensificaram no fim do mandato, quando Jango pediu ao Congresso a decretação de estado de sítio por um mês, o que representou uma tentativa de golpe, preocupando as camadas mais conservadoras da política e da sociedade. (Pinheiro, 2010, p.19)

Em outubro de 1963, João Goulart solicitou ao Congresso a decretação do estado de sítio, alegando ameaças à ordem pública provenientes tanto da direita quanto da esquerda. A medida foi recebida com desconfiança por diferentes campos políticos e acabou retirada. Parte da historiografia interpretou a iniciativa como tentativa de ampliar os poderes presidenciais; outros autores destacam o contexto de radicalização, conspirações e violência política no qual a proposta foi formulada. Mais do que adotar uma classificação única, importa observar que o episódio aprofundou o isolamento do governo, aumentou as críticas de setores nacionalistas e de esquerda e reforçou a oposição conservadora e militar (Gaspari, 2002; Gorender, 1987; Fico, 2014).

(...) a crítica à política de conciliação de Jango foi a posição concreta que o PCB adotou no interesse precisamente da frente de luta pelas reformas de base. A crítica à política conciliadora de Jango foi desfechada também pela corrente nacionalista de Brizola. (...) sua pregação atingiu todo o país e popularizou os temas da luta contra o imperialismo e pela reforma agrária. (...) um de seus princípios era de não aceitar sequer entendimentos com os comunistas. (Gorender, 1987 p 46;47)

Discutindo essa questão, acerca das desconfianças generalizadas em torno das intenções e ações políticas de Jango, Skidmore (2000) afirma que “todos tinham suas suspeitas, para as quais haviam amplos motivos”, coadunando com as ponderações de Gaspari quando menciona a nítida polarização engendrada por Jango quando da solicitação do estado de sítio, ou seja, como afirma aquele: “(...) é que ele alarmava até os líderes sindicais que receavam ir para a cadeia durante o estado de sítio” e “sua nova estratégia política mobilizaria a oposição”. A proposição pelas reformas de base, ganhou força a partir de 1963, com a retomada do

presidencialismo. As intenções reformistas pró-esquerda de Goulart estavam claras, mesmo não tendo amplo apoio da esquerda, a partir da proposição de

iniciativas como reforma bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária bem como a extensão do voto aos analfabetos e patentes subalternas das forças armadas (marinheiros e sargentos por exemplo). Ao mesmo tempo havia ali uma defesa das medidas nacionalista no que diz respeito à intervenção do estado na vida econômica e no controle dos investimentos estrangeiros no país (regulamentação das remessas de lucros para o exterior). (Abreu, 2011 p.16)

2.1.1 Um golpe a ser gestado

Em 13 de março de 1964, no Comício da Central do Brasil, João Goulart anunciou medidas vinculadas às reformas de base e assinou decretos relativos à desapropriação de terras situadas às margens de rodovias e ferrovias federais e à encampação de refinarias privadas de petróleo. A reação conservadora não foi espontânea. A **Marcha da Família com Deus pela Liberdade**, realizada inicialmente em São Paulo, foi organizada por associações católicas, grupos empresariais, lideranças políticas e redes anticomunistas que mobilizaram segmentos das camadas médias contra o governo e contra as reformas. O evento tornou visível uma oposição civil articulada, cuja atuação se somou à conspiração militar e empresarial em curso (Dreifuss, 1981; Fico, 2014; Napolitano, 2014).

Um sinal de tempestade veio com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizada em São Paulo a partir das associações das senhoras católicas ligadas à Igreja conservadora. Cerca de 500 mil pessoas desfilaram pelas ruas da cidade a 19 de março, em uma demonstração de que os partidários de um golpe poderiam contar com uma significativa base social de apoio. (Fausto, 2008 p. 254).

As premissas da proposta reformista de Goulart aportavam-se em ações pró-esquerda iam de encontro aos interesses de grupos elitistas e conservadores que compunham a sociedade brasileira daquele contexto, predominantemente ligadas aos discursos pró-direita, além do próprio Congresso que, segundo Gaspari (2002) “mostrava-se disposto a bloquear os projetos de reforma e a cozinhar o surto esquerdista até o ano seguinte”. O país estava dividido. O risco de uma ruptura política de graves consequências tornara-se iminente. A eleição para novo mandato de presidente avizinhava-se, já que 1965 seria o ano de novo pleito. Gaspari em sua obra “A Ditadura Envergonhada”, observa que dois golpes de Estado vinham sendo pensados:

Havia dois golpes em marcha. O de Jango viria amparado no “dispositivo militar” e nas bases sindicais, que cairiam sobre o Congresso, obrigando-o a aprovar um pacote de reformas e a mudança das regras do jogo da sucessão presidencial. (...) o golpe de Jango se destinava a mantê-lo no poder, o outro se destinava a pô-lo para fora. A árvore do regime estava caindo, tratava-se de empurrá-la para a direita ou para a esquerda. (Gaspari, 2002, pags. 53;54)

Nesse limiar, o conservadorismo anti-janguista, contando com a influência dos EUA, nas pessoas do embaixador no Brasil, Lincoln Gordon, que e do presidente daquele país àquela ocasião, Lyndon Johnson, articulou uma possível intervenção militar estadunidense no Brasil, em caso de guerra civil, e de setores importantes das forças armadas brasileiras, obteve vantagem na disputa pelo golpe, ou seja, conseguiram não apenas impedir a reeleição de João Goulart, como também expurgar o líder do Executivo do poder a fim de empreender sua política de impedimento ao avanço e implementação do comunismo

(...) os Embaixadores dos Estados Unidos junto aos países da América Latina (Gordon presente) se reuniram para ouvir as novas diretrizes da política externa. E na ocasião Thomas Mann declarou que o Governo de Johnson não trataria de impedir, sistematicamente, os golpes militares de direita. Tornava-se difícil, segundo ele, traçar uma linha divisória entre democracia e ditadura, dentro das condições do Continente. "Por essa razão, acrescentou, "a luta contra o Comunismo e a defesa dos investimentos do país constituem os objetivos principais da política dos Estados Unidos na América Latina Os interesses nacionais americanos e as circunstâncias próprias de cada situação continuariam a determinar, como no passado, a atitude de Washington com relação aos Governos inconstitucionais que surgissem no Continente (Bandeira, 1978, p. 471).

Em 30 de Março de 1964, num discurso acalorado e ríspido no auditório do Automóvel Clube no Rio de Janeiro, Jango, falando para cabos e sargentos, atacou seus adversários e mostrou-se determinado a manter posturas radicais, na perspectiva dos representantes e setores da direita, em relação aos opositores de seu governo e sua indisposição para qualquer tentativa de conciliação. Com sua determinação arriscada, o presidente fez, definitivamente, sua oposição. O “dispositivo” por ele montado, numa tentativa de articulação com setores das Forças Armadas que acreditava ter apoio mostrou-se um fiasco.

Os dias 31 de março e 1º de abril de 1964 marcaram a ruptura da ordem constitucional. Em 31 de março, o general Olímpio Mourão Filho deslocou tropas da 4ª Região Militar de Juiz de Fora em direção ao Rio de Janeiro, movimento que recebeu adesões de comandos militares e apoio de governadores como Carlos Lacerda, da Guanabara, e Adhemar de Barros, de São Paulo. A deposição de João Goulart não decorreu de uma ação exclusivamente castrense: foi precedida por intensa campanha política, empresarial, midiática e religiosa e contou com apoio

do governo estadunidense, que preparou a Operação Brother Sam para oferecer suporte logístico aos golpistas caso houvesse resistência (Dreifuss, 1981; Fico, 2014; Gaspari, 2002).

A situação se definiu com rapidez inesperada. (...). A 1º de abril, Goulart voou para Brasília e evitou qualquer ação que pudesse resultar em derramamento de sangue. As tropas do II Exército, sob o comando do general Amaury Kruel, que se deslocavam de São Paulo em direção ao Rio de Janeiro, confraternizaram-se com as do I Exército. (...) Era o fim da experiência democrática do período 1945-1964. Pela primeira vez na história do país os militares assumiam o poder com a perspectiva de aí permanecer, instaurando um regime autoritário. (Fausto, 2001 p. 255)

A movimentação militar avançou enquanto o governo estadunidense acompanhava a crise e organizava apoio logístico aos golpistas. A chamada Operação Brother Sam previa o deslocamento de navios, combustível e armamentos, mas não chegou a ser executada porque João Goulart decidiu não organizar resistência armada e se deslocou para o Rio Grande do Sul. Essa escolha não converteu a deposição em ato legal: a presidência foi declarada vaga quando Goulart ainda se encontrava em território nacional (Fico, 2014; Gaspari, 2002).

A intervenção política elucubrada pelos militares no referido contexto não seguiu a tendência das experiências anteriores. Isto quer dizer que antes de 1964 este grupo intervinha na política, em cenários de crise, no sentido de reestabelecer a ordem institucional e após efetivarem a ação, entregam o poder aos civis e retornavam às funções de quartel. Nilson Borges, ao tratar sobre a Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares, aborda essa questão ao afirmar que

(...) depois de 1964, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional (instrumentalizada pela Escola Superior de Guerra), quando os militares, após o golpe, assumem o papel de condutores dos negócios do Estado, afastando os civis dos núcleos de participação e decisão política, transformando-se em verdadeiros atores políticos, com os civis passando a meros coadjuvantes, no sentido de dar ao regime uma fachada de democracia e legitimidade. (BORGES in FERREIRA e DELGADO, 2012, p. 16)

2.1.2 A construção e consolidação da ditadura empresarial-militar

A instauração da ditadura transferiu aos comandos militares funções políticas e administrativas e produziu um sistema de exceção que articulou atos institucionais, censura, vigilância, cassações, prisões ilegais, tortura e outras formas de violência de Estado. A expressão “terrorismo de Estado” designa, nesse contexto, o emprego sistemático de

instituições e agentes públicos — muitas vezes associados a estruturas clandestinas — para intimidar, perseguir e eliminar opositores. Não se tratava apenas de excessos individuais, mas de mecanismos organizados de controle político e social, ainda que sua intensidade e sua institucionalização tenham variado ao longo do regime (Alves, 2005; Fico, 2019; Brasil, 2014).

Jango ainda estava no Brasil quando da declaração de vacância, fato de evidência a inconstitucionalidade de sua deposição, caracterizando a impetração de um ato golpista, ou seja, o processo de transição do governo Goulart para o Governo Castelo Branco não foi revolucionário, visto que

A sucessão pertencia aos militares, e estava sendo decidida atrás dos bastidores. (...) era impiedoso parar o carrossel que vinha girando desde 1945 em que periódicas intervenções militares eram seguidas pelo rápido retorno dos civis ao poder. Os partidários da linha dura achavam que essa estratégia não havia resolvido nada, por isso não queriam mais eleições presidenciais diretas até que eles mesmos mudassem as regras políticas. (Skidmore, 1988, p. 47).

É salutar observarmos que não havia um plano efetivo ou um projeto político para o recém implementado governo, resultante de um Golpe de Estado, efetivado no calor do aprofundamento da crise política vivenciada no Brasil nos anos iniciais da década de 1960. Lamounier (2005) corrobora com essa observação quando afirma que “quando tomaram o poder, em 1964, os militares não tinham um projeto político articulado para o médio ou longo prazo. O consenso que os uniu para a intervenção foi muito mais negativo (o combate ao “comunismo e corrupção”) que positivo.”

Ao se nomear como Ministro de Guerra do novo governo, o general Arthur da Costa e Silva, organizou um grupo de comando, composto por dois outros militares, almirante Rademaker e brigadeiro Francisco de Assis Correia e Melo, sendo o grupo nomeado por Mazzilli, Ministros Militares do seu governo. A partir de então, iniciara-se o processo de montagem e estabelecimento das engrenagens que sustentariam o sistema, sendo a primeira delas, a aprovação pelo Congresso Nacional de um instrumento jurídico de positivação do golpe, o AI-1 (Ato Institucional nº1), em 9 de Abril de 1964

(...) cujo preâmbulo deixava claro as intenções do regime que estava sendo implantado. Deixava claro que a *revolução* não buscaria no Parlamento a sua legitimação, como também limitava drasticamente seus poderes. O controle do Judiciário e a suspensão dos direitos fundamentais foram uma forma de abrir caminho para a implantação da Doutrina de segurança Nacional. O referido Ato já trazia uma lista daqueles que perderiam seus mandatos eleitorais e teriam cassados seus direitos políticos. (...) promoveu expurgos nas burocracias civil e militar e valeu-se de Inquéritos Policiais (IPMs) para neutralizar qualquer cidadão que pretendesse opor-se organizadamente a políticas em aplicação. (Borge apud Ferreira e Delgado, 2012, p.39)

Essa conjunção colaboraria diretamente para a eleição indireta, via Congresso, do primeiro dos presidentes da era ditatorial-militar, consubstanciada no apoio de setores civis conservadores da sociedade, a exemplo da UDN (União Democrática Nacional), parte da imprensa, empresários e o próprio lastro das Forças Armadas, em 11 de abril de 1964. A vitória do golpe de estado, que colocou Castelo Branco no poder, orquestrado em direta oposição às inclinações dos movimentos oposicionistas pró-esquerda no Brasil provocou um desmantelamento da rede de atuação e organização da esquerda, como observa Jacob Gorender quando esclarece que

Centenas de sindicatos caíram sob intervenção, as Ligas Camponesas foram dispersadas e as chamas de um incêndio televisado queimaram a sede da UNE, na Praia do Flamengo. Cassações de direitos políticos, iniciadas com o primeiro Ato Institucional, inquéritos policial-militares e processos administrativos expurgaram das Forças Armadas e do serviço público civil mais de dez mil pessoas. (Gorender, 1987, p. 70).

Castelo Branco assumiu a presidência legitimado pelo discurso de conter o suposto avanço comunista, enfrentar a crise econômica e restabelecer a ordem. Na prática, seu governo lançou bases institucionais duradouras do regime. A Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964, criou o Serviço Nacional de Informações (SNI), órgão destinado a produzir e centralizar informações de interesse da chamada segurança nacional. Idealizado por Golbery do Couto e Silva, o SNI estruturou uma extensa rede de coleta e circulação de dados que ampliou a vigilância estatal e subsidiou perseguições políticas. Sua atuação deve ser compreendida no interior da Doutrina de Segurança Nacional e do aparato repressivo em formação (Gaspari, 2002; Alves, 2005).

Subsidiado pelo apoio das elites conservadoras e sob influência direta dos interesses dos EUA, a questão econômica também era ponto fulcral para a administração de Castelo Branco, visto que o discurso em torno da resolução da crise econômica foi um dos aportes da forçada “revolução”. Para tanto, a primeira medida adotada foi a criação do programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), engendrados pelos ministros da Fazenda, Otávio Gouveia de Bulhões e do Planejamento, Roberto Campos. Com esse programa e amparados por uma ditadura, que dificultava a resistência das classes trabalhadoras e sufocava qualquer tipo de oposição, os superministros conseguiram fazer com que a combinação de aumento de arrecadação, corte de despesas e esmagamento dos trabalhadores, fosse reduzido o déficit público e o PIB experimentasse paulatino crescimento, a fim de ideologicamente, aflorar a ideia que a crise econômica que marcou os governos anteriores começara a ser debelada. Seria este

o embrião do chamado milagre brasileiro, tão explorado ideologicamente entre as décadas de 1960-70. Tratou-se, portanto, da implementação de amplas reformas econômicas para mudar os rumos do ciclo de crise e decréscimo econômicos. Dentre as ações de maior destaque, a equipe econômica do governo converteu a SUMOC (Superintendência da Moeda e Crédito) em Banco Central do Brasil, em 1965, que garantiu a centralidade do controle financeiro do setor público porque, na visão de Skidmore (1988) “os governos estaduais no passado emitiram papéis por conta própria para a cobertura de déficits orçamentários”, o que dificultava o controle inflacionário e causava desconfiança entre os investidores estrangeiros no mercado brasileiro.

Ainda tratando das ações de correção econômica instaladas no governo castelo Branco, vale ressaltar a postura da equipe de Campos e Bulhões quanto à arrecadação de impostos, tida, na avaliação DO PAEG, como ineficiente, visto que havia atraso e inadimplência, causados pela inexistência de uma política de reajustes e correções monetárias. Thomas Skidmore destaca em suas ponderações o papel corretivo da equipe do novo governo no tocante à essa questão:

O novo governo atacou o problema de dois modos: primeiro, reformulou a regulamentação tributária penalizando os infratores; segundo, sujeitou todos os impostos em atraso, inclusive as contribuições para a previdência social, à correção monetária para reajustar o valor do dinheiro corroído pela inflação. O contribuinte inadimplente daí por diante, não tinha mais qualquer vantagem em atrasar os pagamentos. (Skidmore, 1988, p. 73)

Voltemos para a questão política e institucional. Seguindo a premissa da urgente necessidade de institucionalização e legitimação política do governo recém-formado no cenário pós-golpe, a opção pela impetração de Atos Institucionais refletia as intenções de centralização e endurecimento políticos dessa nova fase e tornou-se o perfil básico do primeiro governo militar (AI-2, AI-3 e AI-4). Os referidos atos garantiam a hipertrofia do executivo estatal, coadunando com os anseios dos apoiadores do golpe que preconizavam o estabelecimento de um governo autoritário e de controle de qualquer tipo de agitação político-social. É salutar, mesmo que resumidamente, compreendermos o teor desses atos que colaboraram fortemente com a instalação e efetivação de um governo ditatorial de longo prazo.

O AI-2 (Ato Institucional nº2), decretado em 27 de outubro de 1965, após o resultado das eleições estaduais, com destaque para a vitória da aliança de partidos de oposição (PTB e PSD), especialmente nos Estados de Minas Gerais e da Guanabara, teve como ponto central a “substituição de uma ditadura disfarçada por um regime autoritário aberto”, como afirma Élio Gaspari (2002). A partir dessa sanção, a Constituição de 1946, resquício de um breve período democrático no Brasil, foi revogada e em seu lugar, passou a valer a força dos decretos e atos

institucionais que garantia ao executivo federal a prerrogativa de suspender direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos, cassar mandatos de autoridades eleitas e da extinção de todos os partidos políticos, um importante canal de endurecimento do regime, dado a implantação do bipartidarismo (ARENA e MDB), e de atendimento às expectativas políticas da chamada “linha dura”⁴ entre os militares, contrariando a posição dos castelistas⁵, apoiadores do presidente, de perfil mais moderado. Na percepção do jurista Paulo Bonavides (2000) “O AI-2 foi o golpe dentro do golpe. Um golpe contra o resquício de legalidade que ainda sobrevivía. De uma ditadura com verniz institucional passava-se ao autoritarismo consolidado” A afirmação de BONAVIDES nos leva à conclusão de que, com o AI-2, a falácia de um breve governo militar caía por terra, ou seja, Castelo Branco já havia cumprido seu mandato em 1965 e sob a égide o AI-2, prorrogou seu governo até 1967, sem que o povo ou qualquer representatividade deste participasse dessa decisão.

O AI-3, decretado em 1966, seguia basicamente a mesma tônica, inclinada à centralização do poder político e ao endurecimento das práticas ditatoriais quando da extinção das eleições diretas para governadores e até mesmo a intervenção no âmbito dos governos municipais das capitais, manobras articuladas com o ideário ditatorial e centralizador da ordem política pós-golpe que avançava a passos largos para uma era que marcaria a história política e sociocultural do Brasil.

O AI-3 é um exemplo claro da maneira como o regime militar aprofundou, progressivamente, o autoritarismo, não através de uma ruptura total e imediata, mas por meio de camadas sucessivas de medidas de exceção. A cada ato institucional, retiravam-se parcelas da soberania popular. No caso do AI-3, o governo foi além da supressão de direitos individuais — já atacados em atos anteriores — para atacar diretamente o princípio do sufrágio universal, reduzindo a participação política a níveis mínimos. O controle da política estadual e municipal era essencial para impedir qualquer tipo de base eleitoral alternativa ao regime. (Dreifuss, 1981, p. 447.)

⁴ A linha dura era formada por oficiais críticos de Castelo Branco e que exigiam utilização de instrumentos de exceção e uso de medidas repressivas. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/19660818>.

⁵ Os castelistas formavam um grupo de apoiadores do presidente Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) que adotava uma postura moderada e legalista em oposição à corrente denominada linha dura. Defendiam uma transição de governo autoritária controlada. Seus adeptos defendiam a temporariedade do governo militar, sendo este apenas um aporte à recondução do país à normalidade democrática, ou seja, uma intervenção de curto prazo e corretiva. “O castelismo não era propriamente democrático, mas tampouco era totalitário. Representava uma tentativa de conciliar autoritarismo moderado com racionalidade tecnocrática.” — MARTINS FILHO, João Roberto. “A política no Brasil pós-64: da intervenção à repressão”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 56, 2004, p. 95.

Os primeiros anos do regime também revelaram disputas internas entre grupos militares. Castelo Branco defendia publicamente que a intervenção seria limitada e que a normalidade institucional seria restaurada, mas seu governo promoveu cassações, suspensões de direitos e mudanças constitucionais que restringiram a competição política. A edição do AI-2, em 1965, extinguiu os partidos existentes e aprofundou o caráter autoritário do regime. As pressões de setores identificados com a chamada “linha dura” favoreceram medidas ainda mais repressivas nos governos seguintes, processo que culminou no AI-5, em 1968, quando a censura, a suspensão de garantias e o uso sistemático da tortura ganharam nova escala (Skidmore, 1988; Gaspari, 2002; Fico, 2019). O mandato de Castelo Branco terminou em 15 de março de 1967, quando Artur da Costa e Silva assumiu a presidência.

Sob este clima de tensão e facciosismo, em 1967, o Congresso aprovou uma nova Constituição que, na observação de Boris Fausto (2001) “incorporou a legislação que ampliara os poderes conferidos ao executivo, especialmente em matéria de Segurança Nacional.” Esse documento foi elaborado ainda no governo Castelo Branco e promulgado (por ter sido aprovado pelo Legislativo) já sob a liderança de Costa e Silva. Apesar de promulgada, a Constituição de 1967 não pode ser ensejada como um documento de cunho democrático, visto que a tutela do executivo militar influenciou diretamente o escopo de seu conteúdo. Destarte,

A Constituição de 1967 não foi produto de um pacto nacional, mas sim a formalização do autoritarismo imposto pelas Forças Armadas desde 1964. O texto legal concentrou poderes nas mãos do presidente da República, desfigurando os princípios do federalismo e da separação dos poderes. Estava-se diante de uma constituição outorgada de fato, embora com a aparência de legalidade democrática. A estrutura legal do país passava a servir não mais à nação, mas ao projeto de poder dos militares (Villa, 2014, p. 131).

A partir da efetivação jurídica acima mencionada, o governo do general Costa e Silva iniciou -se em 15 de março de 1967, assinalando o primeiro mandato presidencial completo desde o Golpe de 1964, tipificado no recrudescimento político-administrativo do regime militar no Brasil. A primeira providência tomada pelo novo chefe de Estado foi a montagem de uma nova equipe (sem qualquer remanescente do governo anterior), que evidenciou o rompimento com as prerrogativas governamentais castelistas. Essa equipe formada, em sua maioria por militares da chamada “linha dura”, principalmente as pastas estratégicas⁶, como é o caso dos Ministérios Militares (Marinha, Exército e Aeronáutica), Casa Militar, Ministério da Guerra,

⁶ Na obra: **Brasil: de Castelo a Tancredo**, 1988, Thomas Skidmore detalha a formação da equipe ministerial de Costa e Silva (pags. 138-139)

Ministério dos Transportes, Serviço Nacional de Informações (SNI), Ministério da Indústria e Comércio, Ministério do Trabalho e Ministério de Minas e Energia, indicava a tônica de maior centralização política em torno da cúpula militar. Civis que constavam na base de apoio à Costa e Silva também ocuparam cargos ministeriais, como é o caso de Delfim Neto (Ministério da Fazenda) e Hélio Beltrão (Ministério do Planejamento), porém em número bem menor que o grupo militar.

Assim que assumiram as tarefas de organizar o novo governo, um grande enfoque foi dado pelo novo grupo à questão econômica, visto que o cenário por ele encontrado evidenciava um quadro preocupante na espiral inflacionária, o que, na visão dos tecnocratas das pastas correlatas, comprometia o crescimento econômico do país. O governo anterior, apesar de ter adotado uma austera política econômica, na tentativa de debelar a crise que vinha se arrastando desde o início da década de 1960, reduzindo a inflação, não logrou resultados efetivos nesse interim. Dessa forma, urgia à equipe recém-empossada dirimir a situação por meio de ações que trouxessem os resultados necessários à economia brasileira naquele contexto. A questão econômica, na perspectiva de Skidmore (1988), tornou-se uma prioridade do governo de Costa e Silva, quando o historiador afirma que “a mais urgente tarefa do novo governo era a economia”.

O que basicamente diferenciava o novo perfil do grupo de trabalho ligado à economia (tendo em Delfim Neto seu principal expoente) do que o antecedeu era que aquele, segundo as críticas da esquerda, adotou uma postura alinhada com os interesses estrangeiros, a partir da opção por uma política econômica de concessões a este capital, o que causava aumento da inflação, já esta tratou de injetar crédito na economia nacional e controlar os preços e salários no anseio de provocar a queda inflacionária. Delfim Neto, chefe da pasta da Fazenda, valeu-se do decreto-lei 398/1968⁷ para arregimentar a política de intervenção econômica do governo empossado em 1967, entendida por ele e por sua equipe como o meio eficaz de correção dos desajustes econômicos diagnosticados. O referido ministro apresentou sua proposta de política econômica sintetizando-a na ideia de que

Tanto o combate à inflação quanto a estabilização da produção industrial em torno de seu padrão normal de longo prazo apresentam-se, portanto, como pré-condições à retomada do

⁷ O Decreto-lei 398/1968 foi promulgado em 30 de Dezembro de 1968. Destacam-se nesse documento as seguintes ações: Criou o Conselho Interministerial de Preços (CIP), autorizou o governo a fixar, controlar e fiscalizar preços de produtos e serviços essenciais, autorizou a adoção de uma política de controle salarial para garantir a redução da inflação e estabelecia punições e sanções à empresas e comerciantes que desrespeitassem as regras estabelecidas. **BRASIL.** Decreto-Lei nº 398, de 30 de dezembro de 1968. Dispõe sobre o controle de preços e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 dez. 1968.

desenvolvimento econômico. A política econômica executada em 1967 e a delineada para 1968 são calcadas nos objetivos de redução das taxas de inflação, estabilização do nível de atividade em torno de sua tendência de longo prazo e retomada do desenvolvimento acelerado.⁸

Assim como o aporte econômico, a organização do lastro político emergiu como uma questão crucial na referida conjuntura quando observamos que mesmo antes de 1968 (ano que marca o aprofundamento e expansão de movimentos sociais de oposição ao regime) a insatisfação popular, de setores políticos (principalmente da esquerda), de ordens religiosas, da classe artística, dos sindicatos se manifestavam de forma cada vez mais latente, como se observa na exposição de Fausto (2006) em sua análise desse tema no governo de Castelo Branco.

(...) o país assistiu à eclosão de greves operárias, manifestações estudantis e protestos contra o arrocho salarial e a supressão das liberdades democráticas. A juventude universitária, em especial, foi às ruas contra a crescente militarização do Estado e a censura, o que gerou uma reação violenta por parte das forças de segurança. (Fausto, 2006, p.408)

Governando sob a égide de uma Constituição autoritária e centralizadora, mesmo que, segundo Skidmore (1988), “o presidente Costa e Silva começou seu mandato prometendo humanizar a revolução”, por meio da conciliação política, o fato é que, segundo o mesmo autor, “a atmosfera política estava se tornando aquecida. Um emaranhado de acontecimentos dava conta desse “aquecimento”, a começar pela prisão do jornalista Hélio Fernandes, que trouxe de volta à cena política a figura de Carlos Lacerda, ex-dono do jornal Tribuna da Imprensa, ex-governador do Estado da Guanabara, membro da UDN e àquela hora, opositor ferrenho do governo Costa e Silva. Lacerda valia-se de sua boa oratória e experiência nos palanques para insultar veementemente o presidente, o que levou à proibição de sua aparição na TV em agosto de 1967.

A aproximação de expoentes civis, antigos opositores políticos, como é o caso de Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart, que se tornaram aliados com o firme propósito de fazer oposição ao regime militar no Brasil e fomentar o ideal de efetivação de eleições diretas com vistas à redemocratização, deu origem a um movimento denominado Frente Ampla, que

⁸ Delfim Netto (1968: 4-5). No artigo “Onde reside a realidade nacional” (O Estado de São Paulo, 18/04/68) Delfim também explicitava o objetivo de evitar “as alternâncias de recessão e expansão que caracterizaram a economia brasileira na última década e que terminaram por inibir todo o processo de crescimento deste País”

apesar de atuar com breve duração, já que teve suas atividades restritas pela Portaria do Ministério da Justiça nº 177 de 5 de Abril de 1968⁹, incomodou a ordem vigente porque

O governo viu na Frente Ampla não apenas uma ameaça política, mas um símbolo perigoso de conciliação nacional. Por isso, em abril de 1968, Costa e Silva proibiu suas atividades, demonstrando o grau de intolerância do regime a qualquer forma de oposição organizada. (Gaspari, 2002, p. 142).

A restrição às ações da Frente Ampla não arrefeceu a tensão política, pelo contrário, o cenário tornou-se cada vez mais aguerrido quando da ampliação das movimentações de estudantes em várias partes do Brasil. O movimento estudantil, atuante mesmo antes do Golpe de Estado que colocou os militares no poder, demonstrava no contexto político, sobretudo a partir de 1968, que apesar da censura e das perseguições sofridas, estava disposto a questionar as condições de acesso às universidades públicas, o aumento das taxas universitárias, a qualidade das salas de aula e os cortes de orçamento da Educação, ou seja, a balizar as ações que vislumbassem a ruptura da ordem vigente, principalmente a partir do episódio do assassinato do estudante Edson Luís em Março de 1968, que se tornou um marco do movimento de resistência estudantil àquela época.

A juventude estudantil brasileira, como em muitos países do mundo naquele ano, foi protagonista de manifestações de rua, assembleias e enfrentamentos com as forças policiais. A repressão a essas manifestações, particularmente o assassinato do secundarista Edson Luís, no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, desencadeou uma onda de protestos que culminou na Passeata dos Cem Mil. Essa manifestação, realizada em julho de 1968, foi um marco na luta contra a ditadura, reunindo não apenas estudantes, mas também artistas, intelectuais, religiosos e trabalhadores. O movimento estudantil de 1968 revelou o esgotamento da política de conciliação e a radicalização do regime. (Napolitano, 2014, p. 112)

⁹ O general presidente Costa e Silva expede a Portaria nº 177, restringindo atividades da Frente Ampla em todo o território nacional. O deputado Mario Covas, líder do MDB na Câmara, afirma que a medida é “um ato de violência que fere a própria legalidade instituída pela Revolução de 1964 e inicia a escalada para a ditadura franca”. A portaria também mandava apreender todas as publicações que divulgassem atividades da Frente Ampla ou pronunciamentos de políticos cassados. Era o fim da articulação que reunia os ex-presidentes Juscelino Kubitschek e João Goulart e o ex-governador da Guanabara Carlos Lacerda, um dos principais líderes civis do golpe de 1964. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br>.

O episódio da morte de Edson Luís gerou uma comoção social de tamanha proporção que contribuiu diretamente no posicionamento de diferentes setores da sociedade civil contra o governo. Gaspari (2002), detalha o episódio e avalia seus desdobramentos ao apontar que

Primeiro foi para a rua a esquerda. Logo que o tiro do Calabouço percorreu a cidade, os teatros suspenderam os espetáculos, os bares da moda agitaram-se e fez-se uma romaria ao velório. Ao lado de figuras fáceis estava agora Tônia Carrero, sempre contida nas suas manifestações políticas, e o pintor Di Cavalcanti, tocada na sua proverbial preguiça. O caixão de Edson Luís foi carregado da Cinelândia ao Cemitério São João Batista, acompanhado por um cortejo estimado em 50 mil pessoas. (...). O crime chocara o país. Era como se ele fosse esperado, havia anos, como uma senha de que chegara a hora de fazer alguma coisa. (Gaspari, 2002, p. 279-280)

É importante salientar que o movimento estudantil com caráter contestatório não se restringia ao Brasil, ao contrário, ganhava ressonância em várias partes do mundo, como demonstra Skidmore (1988, p. 161), citando o caso de importantes cidades europeias como Paris e Berlim, em que os estudantes se aliaram aos trabalhadores na expectativa de conseguir ganhos sociais, e de Tóquio, capital do Japão. Nos EUA a movimentação estudantil de protesto, segundo mesmo autor, “chegou a ameaçar o apoio da população à Guerra do Vietnã como o que alarmava ainda mais a cúpula administrativa dos militares que ficaram temerosos de que os protestos saíssem de controle e colocassem em risco os planos de longevidade do governo militar.

Diante desse cenário de contestação, o governo abandonara definitivamente qualquer postura de conciliação. Iniciou-se uma fase de endurecimento político alicerçado em práticas arbitrárias (censura, prisões sem mandado judicial, assassinatos, tortura) para garantir a manutenção de uma ordem ditatorial. Escolas e universidades foram fechadas ou sitiadas, professores e estudantes presos no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e Brasília e em outras partes do país.

O movimento estudantil não era o único a colocar em xeque a estabilidade política em 1968. Em Contagem, Minas Gerais, eclodiu o movimento de contestação dos metalúrgicos, sinalizando a primeira greve ocorrida no Brasil desde 1964. Ao tratar dos aspectos marcantes do movimento Dreifuss (1981) enfatiza que

A paralisação durou vários dias, tornando-se a primeira greve operária de grandes proporções desde o golpe de 1964. A resposta do regime foi a repressão imediata: líderes foram presos, o movimento desmobilizado e a greve encerrada à força. No entanto, a greve de Contagem, junto com a de Osasco, alguns meses depois, simbolizou a retomada da iniciativa política pela classe trabalhadora.”

Movimentos de oposição em outras esferas da sociedade, no seio da classe trabalhadora, eclodiram, como é o caso do movimento de 1º de Maio de 1968, em São Paulo, quando centenas de trabalhadores impediram um comício de 1º de Maio organizado por líderes sindicais alinhados com o governo, os chamados “pelegos”, e impeliram discursos de combate à política econômica do governo, terminando a ação com uma marcha de protesto junto aos trabalhadores participantes do comício. Além desse episódio, dois meses depois, emergiu uma importante greve, subsidiada pelo sindicato em Osasco, caracterizada por Skidmore (1988) como uma greve política porque

(...) o sindicato assumiu a responsabilidade pelo movimento, o que não acontecera em Contagem, podendo essa atitude servir de exemplo para outros sindicatos. (...) suas exigências e suas lideranças eram explicitamente contrárias ao governo. (...) o local era São Paulo, o coração industrial do Brasil. (Skidmore, 1988, p. 158).

A resposta do regime às greves de 1968 incluiu intervenção sindical, prisões e tortura. A trajetória de José Ibrahim, liderança da greve de Osasco, exemplifica a repressão dirigida ao movimento operário: após a mobilização, ele teve direitos políticos cassados, foi preso em 1969 e submetido à tortura no DOI-Codi. O caso deve ser relacionado a outros registros do aparato repressivo e não tomado como experiência representativa de todos os trabalhadores (Alonso, 2019).

A atuação católica diante do golpe e da ditadura não foi homogênea. Em 3 de junho de 1964, O Globo publicou a manchete “Bispos apoiam o movimento revolucionário e advertem contra abuso na repressão”, registrando, no mesmo documento, legitimação inicial da ruptura e preocupação com a violência estatal (O Globo, 1964, p. 4). Ao longo do regime, bispos, sacerdotes, leigos, associações e instâncias da CNBB assumiram posições distintas: setores conservadores mantiveram apoio à ordem instaurada, enquanto outros passaram a denunciar prisões, tortura, censura e violações de direitos. Assim, é mais preciso falar em disputas internas e em setores da Igreja Católica do que atribuir uma posição única à instituição.

governamental (ARENA)¹⁰ apoiaram a exigência, o que revelou a instalação de uma crescente oposição parlamentar. Sem apoio, inclusive da base governamental, seria impossível impedir a onda da chamada “contrarrevolução”.

Não seria mais possível a Costa e Silva manter a política que vinha adotando, a da procrastinação, de esperar os ânimos arrefecerem-se, de, como afirma Gaspari (2002) “boiar na corrente”, era o momento de assumir um posicionamento político mais célere e efetivo, mas que se mantivesse subsidiado pelo “livrinho” (modo pelo qual o presidente se referia à Constituição). Em uma das reuniões com seu corpo de ministros para discutir a viabilidade da decretação do estado de sítio, notamos a postura ambígua do presidente Costa e Silva quando disse que

A ditadura jamais será uma solução possível para o Brasil. (...) Eu entendo, como revolucionário, que qualquer ato fora da Constituição, no momento, será uma precipitação. (In Gaspari, 2002, p. 312).

Os episódios de setembro de 1968, que demonstravam a aguerrida oposição popular ao governo ditatorial não se restringiram às paradas do dia 7. Merece destaque o encerramento do Festival da Canção no Maracanazinho, no final daquele mês. Duas canções disputavam naquela final: a canção “Caminhando” (o título original da canção é “Pra não dizer que não falei das flores”) de Geraldo Vandré, dotada de uma tônica emocional que se tornou um hino político daquele contexto e a canção “Sabiá”, de Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda, sendo esta a vencedora, tendo sua apresentação esbarrada por uma vaia de 20 pessoas que durou por mais de vinte minutos. Era aquele o som da insatisfação, ou seja, da rebelião contra o governo ditatorial que, poucas semanas depois, proibiu a execução de “Caminhando” em rádios e locais públicos.

O Brasil, naquele momento vivia, como mencionado por organizações de esquerda, uma “guerra revolucionária”, retórica explorada por polos dissonantes (esquerda e direita) e estava caminhando para a fase mais dura de sua história política: os Anos de Chumbo. Em 13 de dezembro de 1968, já duramente pressionado pela situação de oposição da direita e da esquerda e de anarquia e descontentamento entre os militares, o presidente Costa e Silva sanciona o Ato

¹⁰ A Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi concebida como o partido oficial do regime militar, criado sob a égide do Ato Institucional nº 2, que extinguiu os antigos partidos e impôs um bipartidarismo artificial. A ARENA não era propriamente um partido no sentido clássico, mas sim uma máquina política destinada a garantir a sustentação do regime autoritário no Congresso Nacional, funcionando como correia de transmissão entre os interesses do Executivo militar e a legalidade institucional. (ALVES, Maria Helena Moreira. “Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)”, Petrópolis: Vozes, 1989, p. 117.)

Institucional nº 5 (AI-5) que fechou o Congresso por tempo indeterminado e iniciou a fase mais truculenta da ditadura militar no Brasil.

O AI-5 é material de estudo de diversos autores como Élio Gaspari, Maria Helena Moreira Alves, Thomas Skidmore, Carlos Fico, entre outros. O que se observa da análise dos mesmos sobre seu conteúdo é a constatação de que o ato foi um instrumento fulcral à manutenção e endurecimento do regime militar, visto que deu conta de cercear os direitos básicos à vida em sociedade, sendo o principal deles a liberdade.

AI-5 representou a institucionalização da repressão no Brasil. Ele legitimou a cassação em massa de mandatos, o fechamento do Congresso, a suspensão de garantias constitucionais e o uso da tortura como método de interrogatório político. Foi o marco do autoritarismo escancarado do regime militar. (Alves, 1989, p. 141)

O ato Institucional nº 5 foi a implantação acabada do totalitarismo estatal, comando de todos os brasileiros por uma única vontade, a ditadura sem qualquer disfarce. Ao contrário dos atos anteriores, o AI-5 não vinha com vigência de prazo.

Seus doze artigos permitiam(...)e abolia o habeas corpus para os detidos por infração da Lei de Segurança Nacional; permitia de qualquer funcionário público federal, estadual e municipal, inclusive Juízes; suspendia garantias concedidas pelo poder judiciário; permitia o confisco de bens como punição pelo que o governo considerasse corrupto, além de outras arbitrariedades. (Barros, 1992, p.42).

Ao se referir ao AI-5, Hélio Gaspari (2002) diz que o mesmo foi a “certidão de óbito das liberdades democráticas no Brasil”, corroborando com a ideia de Sérgio Pinheiro (2005) que, na obra “O que é ditadura militar”, afirma que “O AI-5 foi a licença para matar, torturar, desaparecer e censurar. Ele é o marco mais abissal do autoritarismo brasileiro. Em entrevista à BBC News Brasil, em 2018, Carlos Fico, ao analisar os impactos do AI-5 no regime militar e suas reverberações na memória histórica do Brasil, se referiu ao documento como “uma espécie de paroxismo, uma utopia autoritária.

O texto balizador desse documento ¹¹ nos leva a identificar o aprofundamento do autoritarismo e do terrorismo de estado que começaria a partir de sua implementação. Das principais medidas previstas no texto institucional, merecem destaque o fechamento do Congresso Nacional, Assembleias legislativas, e Câmaras Municipais, suspensão de direitos políticos, por até 10 anos sem necessidade de justificativa, cassação de mandatos eletivos,

¹¹ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

suspensão de habeas corpus, em casos de crime políticos contra a “segurança nacional”, censura prévia à imprensa, teatro, música, cinema e televisão, concessão ao Presidente da República de poder para legislar sobre decretos-lei, inclusive sobre matéria constitucional.

Amparado pelo novo instrumento militar legal, o governo iniciou a efetivação das ações repressivas. A censura atingiu a imprensa, com a prisão de importantes jornalistas, o governo promulgou outros atos institucionais e decretos, com o claro propósito de aumentar a capacidade de controle e repressão do executivo militar. No Congresso viu-se um verdadeiro expurgo, já que mais de 80 representantes do Legislativo, incluindo nomes de peso, como Carlos Lacerda, Márcio Moreira Alves e Hermano Alves, tiveram seus direitos políticos suspensos. Em âmbito estadual, a ofensiva também se fez valer com o fechamento de assembleias estaduais como as do Rio de Janeiro e São Paulo.

Não apenas o Legislativo, mas o Judiciário também sofreu duro golpe quando, em Janeiro de 1969, ministros da Suprema Corte foram forçados a se aposentar, o que levou à renúncia do presidente do STF, ministro Gonçalves Oliveira, em atitude de protesto. A resposta do governo foi reduzir o número de representantes da corte de 16 para 11 magistrados, ação subsidiada no AI-6 que, segundo Fico (2019), “completou a obra iniciada pelo AI-5 ao atingir diretamente o Judiciário, permitindo sua submissão total à autoridade do regime”.

Observou-se, a partir de então, uma sequência de “regularizações” que dariam conta de encrudescer o regime e efetivar as ações que garantissem a manutenção da ordem censora e violenta. Em março de 1969, a ilegalidade de qualquer crítica aos atos institucionais, às autoridades governamentais e às Forças Armadas, foi sancionada por meio de decreto que colocou a mídia sob direta supervisão da máquina governamental. Aposentadorias compulsórias de renomados professores universitários, sufocamento de movimentos estudantis e de trabalhadores regiam a tônica daquele tempo.

A centralização dos poderes em torno do executivo ampliava-se abruptamente. Em fevereiro de 1969, foi publicado o AI-7, seguido do AI-8, documentos que visavam o endurecimento do regime, com a suspensão de eleições presidenciais, o reforço da ideia de “segurança nacional” (que serviria de justificativa aos atos autoritários do governo), além do fortalecimento do poder executivo. Mais uma vez, a arbitrariedade colocaria em xeque a independência dos três poderes, inclusive com ações que sufocaram ainda mais as atribuições do Judiciário.

O ambiente político, caracterizado pelo expurgo do Estado Democrático de Direito, e pela “facilidade” institucional de impetrar ações de repressão e controle, favoreceu a linha dura

que, imbuída da ideia de garantir a manutenção da vitória da “Revolução de 1964”, orquestraram um país onde

Em meados de 1969, foi criada na Grande São Paulo a Operação Bandeirante (Oban), estrutura não prevista formalmente no organograma estatal, mas financiada e apoiada por órgãos públicos e por setores empresariais. Seu objetivo era integrar informações e operações de captura contra organizações de oposição e de luta armada. A Oban participou da perseguição a grupos como a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares) e serviu de modelo para a institucionalização, a partir de 1970, dos Destacamentos de Operações de Informação–Centros de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi). Essa articulação entre agentes militares, policiais e apoio civil-empresarial reforça a pertinência da denominação “ditadura empresarial-militar”, sem apagar a centralidade das Forças Armadas na condução do Estado (Dreifuss, 1981; Fico, 2019; Alves, 2005).

A crise política ligada à sucessão presidencial se aprofundou em proporções alarmantes. Em agosto de 1969 o presidente Costa e Silva foi vitimado por um derrame que o afastou do poder. A sucessão natural, prevista na Constituição de 1967, seria do vice-presidente, Pedro Aleixo. Ocorre que o mesmo foi impedido de assumir a presidência porque, na visão dos militares da linha dura ele era “liberal demais” e colocaria em risco os interesses desse grupo que o manteve, de certa forma, encarcerado no Rio de Janeiro, visto que foi impedido de retornar à Brasília para que não tivesse qualquer tipo de reação indesejável aos membros da linha dura. Temos ali um duro golpe à constitucionalidade do governo. O Congresso viu-se debilitado pelo seu fechamento quando do AI-5. O Judiciário, como mencionado anteriormente, estava “de joelhos” diante das imposições dos Atos nº 6 e 8. Dessa forma, mais uma vez, a arbitrariedade tomara as rédeas da situação, quando em 31 de Agosto de 1969, a Junta Militar¹², assume a cadeira vacante da presidência, utilizando-se de mais uma Ato Institucional¹³ para “legitimar” a nova conjuntura. Ali encerrava-se qualquer possibilidade de promulgação de uma nova Constituição (inclinação defendida por Pedro Aleixo e pelo próprio Costa e Silva) e de convocação para novas eleições presidenciais. José Murilo de Carvalho (2005), refere-se à junta Militar como uma “aberração jurídica”.

¹² A Junta Militar não foi instituída por nenhum marco legal ou constitucional específico, o que caracteriza seu perfil arbitrário. Formada pelos Ministros Militares das três Forças Armadas, são eles: general Aurélio de Lyra Tavares (Exército), Almirante Augusto Rademaker (Marinha), brigadeiro Márcio de Souza e Mello (Aeronáutica). Carlos Fico (2014) faz uma análise dessa formação e afirma: “A Junta Militar de 1969 foi uma aberração jurídica, sem previsão constitucional ou institucional. Sua existência evidencia a supremacia da vontade militar sobre qualquer norma formal.”

¹³ O Ato Institucional nº 12, elaborado pelo advogado Carlos Medeiros, autorizava os ministros militares a substituírem, temporariamente, o presidente Costa e Silva.

O Ato Institucional nº 12 havia instituído um governo temporário, ou seja, um novo presidente deveria ser escolhido. Importante salientar que essa “escolha” deveria coadunar com a tendência de endurecimento governamental, tônica mais latente àquela conjuntura. Não seria, de fato, uma escolha. Seria, mais uma vez, a indicação de um grupo arregimentada por um Congresso sob total controle. A Junta Militar estabeleceu um combinado de que nenhum dos três componentes da mesma seria o sucessor de Costa e Silva e, com o agravamento do quadro de saúde do presidente, chegara a hora de indicar um sucessor.

As disputas no seio da cúpula militar foram acirradas, marcando um confronto direto entre o general Albuquerque e Lima e o general Emílio Garrastazu Médici, sendo este último a predileção daqueles que apoiavam o regime endurecido. Médici era amigo pessoal de Costa e Silva, mas, mais do que isso um correligionário da linha dura e portanto, a opção ideal para assumir a presidência naquele momento de tensão e crise institucional. Assim, entre os dias 08 e 09 de outubro, o Alto Comando escolheu a dupla Médici e Rademaker (contrariando aquilo que antes havia sido combinado entre seus signatários) como presidente e vice-presidente do Brasil.

Com a expedição do Ato Adicional nº 16, no dia 14 de outubro de 1969, após uma breve e vexatória “reabertura” do Congresso, foi declarada a vacância da cadeira presidencial e a criação das regras para a nova eleição presidencial. No dia 25 de outubro, como atesta Skidmore (1988), “ tendo a ARENA, agora isenta de qualquer pretensão à independência, eleito obedientemente Médici e Rademaker”, que já haviam, mesmo antes de serem eleitos indiretamente, subsidiados pela Junta Militar, outorgado uma nova Constituição, numa manobra política que substituiu a Constituição de 1967.

2.2 DITADURA PLENIFICADA: REPRESSÃO, RESISTÊNCIAS E ARTE SOB CENSURA

Amparado por normas de exceção e por uma leitura ampliada da segurança nacional, o regime ingressou, após o AI-5, na fase mais repressiva de sua trajetória, frequentemente denominadas “anos de chumbo”. A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, e a legislação de segurança nacional consolidaram instrumentos como o banimento e ampliaram a possibilidade de punições políticas. A referência ao banimento, nesse contexto, diz respeito à expulsão compulsória do território nacional, utilizada contra opositores libertados em operações de troca

por diplomatas sequestrados. Tais medidas evidenciam como a repressão ultrapassou o controle institucional e atingiu direitos de circulação, expressão e pertencimento político (Alves, 2005; Gaspari, 2002; Pinheiro, 2015).

A censura às canções de protesto, encampada por decretos e Atos, mostrava-se implacável, tanto no que diz respeito ao tolhimento das canções que atacavam, direta ou indiretamente, a ordem política, quanto aquelas que não respeitassem as conservadoras normas de conduta moral. A propósito, a partir da segunda metade da década de 1960, uma série de agitações sociais davam conta de esboçar a mudança de padrões de comportamento no tocante às mulheres, homossexuais, pessoas negras, o que incomodava e muito os baluartes de defesa da ditadura militar. Nos anos que se seguiram ao AI-5 foram os mais severos na aplicação da censura.

Portanto, podemos dizer, então, que foi justamente durante o período dos chamados “anos de chumbo, quando do “endurecimento” do regime militar, que ocorreu uma maior preocupação da censura com os temas políticos. Por isso, podemos dizer que ocorreu nesse período, entre 1969 e 1974, uma maior atuação da censura política sobre a música popular de protesto no Brasil. (Souza, 2010 p. 98)

Os representantes das músicas de protesto ao regime, como é o caso de Caetano Veloso e Gilberto Gil, que já haviam sido presos em 1968 (após a decretação do AI-5), foram exilados, enviados para Londres. Outros artistas como Chico Buarque de Holanda, enviado para a Itália, Edu Lobo (EUA) e Geraldo Vandré, exilado no Chile, foram expurgados do direito de cidadãos em habitar sua pátria. Destarte é importante salientar que apesar da violência sofrida pelos expoentes em virtude de suas obras de protesto, a música exerceu papel fulcral no processo de desmontagem do regime ditatorial, dado seu poder de denunciar, criticar e propor alternativas ao regime em que se inseriram. SCHWARZ (1984) aponta que “a cultura popular resistiu, mesmo sob vigilância, censura e repressão. Canções codificadas, teatro engajado e literatura crítica marcaram presença”, coadunando que com ideia de Napolitano (2001)

A canção de protesto surgiu como um grito lírico contra a opressão. Ao mesmo tempo em que driblava a censura, denunciava arbitrariedades e falava à emoção das massas, tornando-se um dos veículos mais importantes da contestação cultural. (Napolitano, 2001, p. 47)

As letras das canções que exerciam esse papel eram, nas entrelinhas, atos de resistência, a não aceitação do regime voraz e vil ao qual a população era obrigada a se submeter e mais do

que isso, deram conta de produzir registros históricos de peso, para a análise do contexto em que se inseriram. Segundo Manu Pinheiro (2015),

A análise das letras das canções produzidas pelos artistas brasileiros durante o período mais arbitrário da ditadura militar faz com que se perceba, com clareza, que tais informações, contidas nos relatos dos meios convencionais não são os únicos registros capazes de contar uma história, principalmente àquelas gerações que vêm depois do período em questão. (Pinheiro, 2015, p. 79)

O terceiro governo pós- golpe de 1964 teve início em 30 de Outubro de 1969, com a posse do general Emílio Garrastazu Médici. Ao organizar seu ministério, Médici optou pela manutenção de alguns ministros do governo Costa e Silva, com destaque para Delfim Neto, na pasta da Fazenda, que significava, na visão de Thomas Skidmore (1988) a continuidade da aplicação de suas políticas econômicas tão bem-sucedidas e tão controvertidas. Nessa equipe merecem destaque os ministros Orlando Geisel (Ministério do Exército) e João Batista Figueiredo (Chefe da casa Militar), que se tornariam os dois últimos presidentes do regime ditatorial.

Seguindo rigorosamente os objetivos da linha dura na moldagem do novo governo, Médici se dedicou a desprezar os parlamentares, ou seja, garantir a centralização do poder no âmbito do executivo federal, como atesta Élio Gaspari, ao pontuar que “À natureza ditatorial do regime, Medici acrescentou a blindagem da máquina de comando da Presidência” (Gaspari, 2002, p. 132).

A partir da observação de registros históricos do governo Médici é possível traçar um perfil geral desse tempo, marcado por relativa calma, ao passo que

Não houve marchas estudantis, piquetes de trabalhadores em greves, nem comícios com a costumada oratória demagógica. Ou, pelo menos, nada que o grande público pudesse ver ou saber. A repressão e a censura do governo eram a razão principal. (Skidmore, 1988. p. 214-215)

Valendo-se da censura aos meios de comunicação, a cúpula do “Milico”, apelido pelo qual Médici era conhecido, garantia que o partido de oposição legal, o MDB, tivesse suas ações tolhidas porque, até mesmo os discursos de seus representantes eram censurados antes de chegarem aos destinatários. Mas, não apenas a censura deu conta de conferir a tão vociferada estabilidade pretendida pelos defensores da linha dura do regime. O crescimento econômico, resultante da aliança binomial entre tecnocratas e militares radicais, dava a tônica de uma “era

de regozijo”, subsidiada pela propaganda governamentista de que o Brasil era “o país do futuro”.

O trabalho dos censores era impedir que a mídia lançasse qualquer dúvida sobre o quadro apresentado pela AERP de uma nação dinâmica e eficientemente governada sob a liderança dos militares, avidamente apoiados pela cidadania. (Skidmore, 1988, p. 267)

O vociferado “milagre econômico”, amplamente explorado na propaganda do governo Médici, teve seu ponto de partida com as reformas conservadoras de Campos e Bulhões (governo Castelo Branco), mas atingiu seu ápice entre os anos de 1968 e 1972, favorecendo a exploração de seus resultados imediatos pelo grupo econômico do governo Médici, que irradiava a ideia de que a ordem vigente dava conta de fazer florescer o sonho brasileiro de tornar-se uma grande economia de renome mundial. Lamounier (2005), analisa esse cenário de crescimento econômico e seus efeitos quando da afirmação

Exceto pelo fato de não haver melhoria na distribuição de renda, o desempenho da economia brasileira foi de fato excelente durante os primeiros 15 anos do regime militar. (...) o chamado “milagre brasileiro” (1968-1974), durante o qual a economia cresceu a uma média anual de 11% com a inflação estabilizada ao redor de 20% ao ano (Lamounier, 2005, p. 150-151).

Para além da aparência de plena prosperidade da economia brasileira durante o governo Médici, onde as taxas de crescimento econômico atingiram índices inimagináveis, e a atividade industrial avançou em índices superiores ao ritmo de crescimento do Produto Interno Bruto, é salutar evidenciar o outro lado dessa situação, como citada por LAMOUNIER, do qual se alimentava o tal “milagre econômico”: o aprofundamento da concentração de renda e a expansão da desigualdade social no Brasil que, até os dias atuais desponta como um desafio a ser superado.

Utilizando-se da propaganda e dos meios de comunicação tacitamente controlados, através da AERP (Assessoria Especial de Relações Públicas da Presidência da República), o governo Médici valia-se do futebol e da música popular, associando-os à figura do presidente com o propósito de neutralizar as denúncias, principalmente estrangeiras, de que o país vivia sob a égide de uma ditadura consubstanciada na violência e no terror. A utilização de slogans que exaltavam o patriotismo, carregadas de mensagens ameaçadoras, tais como: com lemas: “Ninguém segura esse país”, “Brasil, ame-o ou deixe-o”, tratavam de arraigar no brasileiro a

ideologia pretendida pelo governo. Essas manobras, no entanto, não foram eficazes para esconder a verdadeira face da ditadura nos Anos de Chumbo. Apesar de sufocados, os movimentos de oposição não se curvavam ao total definhamento, ao contrário, permaneciam vivos, mas, em pouco tempo, seriam esmagados pelo aparato estatal. ARNS (1985) afirma que

O resultado de todo esse arsenal de Atos, decretos, cassações e proibições foi a paralisação quase completa do movimento popular de denúncia, resistência e reivindicação” (ARNS, 1985, p. 62).

A guerrilha, movimento de resistência armada engendrado por militantes da esquerda, tanto nas cidades quanto no campo, que viram esgotadas todas as possibilidades oposição pacífica, foi o esteio da resistência e luta por uma revolução socialista no Brasil desde os anos iniciais do regime militar, subsidiada por diferentes grupos¹⁴. Sofreu duro golpe entre os anos de 1968 e 1969, mas, ainda resistia no governo de Médici. Em 1970, várias ações foram engendradas, como os sequestros dos diplomatas Giovanni Enrico Bucher, da Suíça e Ehrenfried von Holleben, da Alemanha, o sequestro do cônsul-geral do Japão, pela VPR¹⁵, com o firme propósito de conseguir libertação de prisioneiros ligados à esquerda vitimados por todo tipo de tortura e violência, além de irradiar pela mídia o conteúdo das bandeiras de luta e os manifestos contra o governo Médici.

A reação das forças de segurança foi duríssima, uma verdadeira caçada àqueles que eram chamados de “subversivos”, seguida de sessões intermináveis de tortura, que muitas vezes, culminavam em vis assassinatos. Na obra “A Ditadura Escancarada”, Élio Gaspari evidencia o papel da tortura como aporte à manutenção da ordem vigente, ao afirmar que

A tortura foi o principal instrumento da repressão política no Brasil. Usada sistematicamente contra os chamados ‘subversivos’, era praticada nos porões dos quartéis, delegacias e centros clandestinos. Tornou-se uma política de Estado. (Gaspari, 2002, p. 28)

¹⁴ Os principais grupos guerrilheiros que atuaram no Brasil no contexto do regime militar (décadas de 1960 e 70) foram: ALN (Aliança Nacional Libertadora), liderado pelo ativista Carlos Marighella, com atuação em sequestros e ações urbanas; VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária Palmares), formado pela esquerda radical urbana, MR-8 (Movimento Revolucionário do 8 de Outubro), teve destaque na participação do sequestro do embaixador dos EUA, Charles Burke Elbrick; PCdoB (partido Comunista do Brasil), atuou na Guerrilha do Araguaia entre os anos de 1972-1974. Ver: NAPOLITANO, Marcos. História do Brasil República. Contexto, São Paulo, 2014.

¹⁵ VPR, Vanguarda Popular Revolucionária, grupo armado de oposição ao regime militar com atuação na guerrilha urbana, tendo como importante líder o capitão Carlos Lamarca (desertor do Exército). Com o objetivo de construir um exército revolucionário capaz de enfrentar e derrubar o regime militar, esse grupo atuava realizando sequestros de diplomatas estrangeiros e assaltos a bancos, com a finalidade de financiar a resistência ao regime ditatorial. Ver: GASPARI, Élio. A Ditadura escancarada. São Paulo, Cia das letras, 2002.

Ainda problematizando a utilização da tortura como mecanismo de controle político e social, observamos a colocação de Thomas Skidmore em que o autor evidencia o quanto este instrumento foi ardiloso e suplantador, salientando que a tortura

era um sofrimento que poucos presos podiam suportar- choques elétricos, surras, quase afogamentos, execuções simuladas, e acompanhamento forçado da tortura de amigos e membros de sua família. (Skidmore, 1988, p. 239).

O aparelho repressivo do Estado deu conta de aniquilar os movimentos de guerrilha por meio da caça aos seus líderes e membros, marcadamente com o assassinato de importantes expoentes como Marighella, Joaquim Câmara Ferreira e Carlos Lamarca. Quanto à morte de Lamarca, o governo fez questão de alardear seu feito, com detalhes escusos, como fotos da cena da morte, numa clara demonstração de truculência e prontidão em avisar àqueles que se opusessem, qual seria seu fim. Diante desse cenário, os movimentos de guerrilha entraram em colapso, como resultado do trabalho do DOI-CODI e “no início de 1972 não restava mais nenhuma unidade, muitos de seus líderes tinham sido executados (Skidmore, 1988 p. 243).

Durante o governo Médici, setores da Igreja Católica constituíram um dos polos institucionais de denúncia da repressão, ao lado da OAB, de entidades profissionais, de familiares de presos e desaparecidos e de organizações no exterior. Bispos, religiosos e leigos foram vigiados, presos e agredidos, enquanto redes católicas contribuíram para documentar torturas e dar publicidade internacional às violações. Essa oposição, contudo, não apagou a diversidade de posições existentes no catolicismo brasileiro nem o apoio inicial de parte do episcopado ao golpe (Alves, 2005; Skidmore, 1988).

A preocupação com a sucessão presidencial tomara conta da cúpula militar, visto que as críticas ao regime não se restringiam aos limites territoriais do Brasil, mas ganhavam eco em diversas partes do mundo, de onde partiam ideias da necessidade de retomada da democracia e das eleições diretas para presidente, de preferência um presidente civil. Em 1972, a ARENA, partido da base governista, obteve esmagadora vitória nas eleições municipais. As eleições estaduais, que deveriam ocorrer de forma direta em 1974, foram, por medida de emenda constitucional, convertidas em indiretas e adiadas para 1978.

As rédeas da política estavam, naquele interim, sob o poder do Colégio Eleitoral¹⁶ que, em 1974, indicaria mais uma general, candidato da ARENA, Ernesto Geisel, para ocupar a cadeira da presidência, a despeito dos interesses dos membros da linha dura. Mantém-se, assim, a ditadura militar no Brasil, mas com um perfil diferente. A vitória de Geisel atendia à lógica dos regimes ditatoriais. Apesar de o MDB ter lançado a candidatura de Ulysses Guimarães, crítico fervoroso do governo Médici, para concorrer com Geisel, prevaleceram, como desde o golpe de 1964, os interesses da situação, qual seja, dos militares da direita conservadora, tendo como resultado o afastamento do sonho de ver um civil retomar a presidência da República.

Ao assumir o posto de presidente, o ex-presidente da Petrobrás, evocou em seu discurso de posse, em 15 de março de 1974, a ideia de manter a estabilidade política e a segurança nacional e, ao mesmo tempo, engendrar um processo de abertura política de forma “lenta, gradual e segura”¹⁷. Ao expressar tal conteúdo, Geisel introduziu a tônica de seu governo, que era de promover um processo de transição, de autorreforma do regime, corroborando com as premissas do grupo castelista, do qual fazia parte. A era da linha dura chegaria ao fim, mas não tão facilmente.

Geisel não se manteve apenas no campo do discurso. A transição se tornou fato posto, quando da montagem de sua equipe de governo. A maior parte do ministério foi alterada, com destaque à substituição do poderoso ministro Delfim Neto por Mário Henrique Simonsen e a nomeação do general Golbery do Couto para a chefia do gabinete civil da presidência, vistos como sinais claros da ruptura administrativa de outrora. A propósito, Golbery do Couto seria um importante colaborador na obtenção das metas propostas pelo novo governo.

Essas metas, segundo Skidmore (1988), eram em número de quatro, a saber: manter o apoio dos militares, reduzindo o poder da linha dura, controlar os “subversivos”, fomentar o retorno à democracia e garantir a manutenção das elevadas taxas de crescimento econômico. Havia, nessa perspectiva, uma clara opção por uma abertura política controlada pelas rédeas do governo.

¹⁶ O Colégio Eleitoral foi instituído pelo AI-2, formado por um conjunto de parlamentares que escolhiam indiretamente, ou seja, sem a participação direta do povo, o presidente da República. Segundo Boris Fausto (2006) “foi concebido como uma forma de dar aparência legal à escolha presidencial, mas, na prática, servia para legitimar a continuidade do regime militar.

¹⁷ Geisel. Discursos, vol.1, 1974, p.38

(...) percebe-se que o objetivo inicial da “abertura” consistia em afastar o risco do superisolamento por meio de três medidas principais, todas elas de caráter gradativo, culminando em uma auto-reforma do regime: (1) revitalização da política, isto é, do processo eleitoral, dos partidos, do Congresso Nacional; (2) liberalização da imprensa; (3) contenção dos excessos cometidos por órgãos de segurança e opressão. (Lamounier, 2005, p. 163)

Uma das primeiras ações efetivadas por Geisel foi a implementação de uma campanha para refrear os excessos cometidos pelos DOI-Codi, compreendida pelo grupo castelista como uma espécie de subversão da hierarquia militar, ou seja, a configuração de uma anarquia no seio das Forças Armadas. Mesmo depois da posse do novo presidente, a linha dura tentava manter-se no cenário político no esteio da tortura e censura. Era uma força a ser combatida e não seria fácil combatê-la, pois nos primeiros meses do governo Geisel ainda se viam exemplos latentes do controle das forças de repressão pelo referido grupo, como é o caso da prisão e tortura de um importante advogado de São Paulo, Washington Rocha Cantral, pelo CODI em abril de 1974. Em maio registrou-se a censura à revista *Veja* e o “desaparecimento” de pessoas só se avolumava, fato denunciado pela delegação chefiada pelo cardeal Arns que dava conta do sumiço de 22 pessoas, sendo 21 delas desaparecidas no governo Geisel. Nos bastidores, Geisel e Golbery, lutavam para suplantar a influência e as ações da linha dura.

As eleições legislativas estaduais aconteceram no final de 1974 e esta foi uma oportunidade para a equipe de governo colocar em prática seus anseios de distensão política, uma estratégia viável ao sufocamento gradual da linha dura. Permitindo o acesso dos candidatos ao rádio e à TV durante as campanhas eleitorais, o governo suscitava a ideia de uma maior liberdade ao processo, que seria estabelecido pelo voto direto, esperando uma fácil vitória do partido da situação, a ARENA. Porém, surpreendentemente, o MDB (representante legal da oposição) teve avanço significativo no pleito, inclusive conquistando cadeiras em grandes cidades. Segundo relatório do SNI, a “atuação das esquerdas em prol dos candidatos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) foi uma campanha bem articulada e inteligente”¹⁸.

Esse avanço de um partido da oposição, no âmbito de uma conjuntura bipartidária, funcionou, na visão de Skidmore, como um “inevitável plebiscito sobre o governo”, evocando a mensagem de que era hora de mudança. Nas eleições do legislativo federal, em novembro de 1974, O MDB quase dobrou sua representação Câmara e, no Senado, emplacou 14,6 milhões de votos contra 10 milhões da ARENA.

¹⁸ GASPARI, Elio. *A Ditadura Derrotada*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p. 471

Como era de se esperar, tendo seus interesses contrariados, o Executivo federal optou pela ambiguidade, ou seja, segundo Fausto (2001) passou a combinar medidas liberalizantes com medidas repressivas, quando suspendeu a censura a jornais e autorizou forte repressão ao PCB, por achar que o partido estava por trás da guinada política do MDB nas eleições.

Os órgãos de repressão e de informação desencadearam uma onda de violência contra as organizações de esquerda que participaram do processo eleitoral, como o Partido Comunista Brasileiro. A repressão foi caracterizada pela prisão, tortura, desaparecimentos e eliminação física dos militantes, principalmente daqueles que faziam parte do Comitê Central, desse modo a ‘Operação Radar’ foi o principal instrumento usado pelo regime ditatorial para liquidar o Partido Comunista Brasileiro. (Cardoso, 2023 p. 10)

O ano de 1975 sinalizou o registro de mais e mais episódios de truculência nas dependências das forças de segurança, como denunciado pela Igreja e pela OAB, o caso de maus tratos do governo aos índios e tortura de presos políticos. Contudo, o caso mais emblemático foi o assassinato de Vladimir Herzog, renomado jornalista, professor da Escola de Comunicações da Universidade de São Paulo, que se apresentou voluntariamente ao quartel do II Exército, sem ao menos saber que aquele órgão o considerava um conspirador comunista e teve sua vida ceifada, fato noticiado pela oficialidade como um “suicídio após ter assinado uma carta de confissão declarando-se membro do Partido Comunista”¹⁹.

O assassinato de Herzog provocou uma greve de três dias na Universidade de São Paulo, reação do sindicato dos jornalistas, da OAB e de membros da Igreja que, denunciando a violência do governo, exigiam imediata abertura de inquérito para investigação do caso. A pressão dos diversos atores históricos levou o governo a iniciar uma investigação (com uma comissão composta apenas por militares) que atestou o fato como um suicídio, ou seja, a porta continuava aberta para o cometimento de mais arbitrariedades e isso aconteceu.

Em Janeiro de 1976, Manoel Fiel Filho, membro do sindicato dos metalúrgicos, também “apareceu” morto sob alegação de suicídio. Geisel havia defendido o general Ednardo D’Ávila no caso Herzog, mas, nesta situação se viu obrigado a demitir o general, já que sua figura “liberalizante” estava sendo posta a prova naquele momento. O que chama a atenção no caso da demissão do general é que Geisel tomou tal decisão sem consultar o alto Comando do Exército

¹⁹ SKIDMORE, 1988, p. 345.

A linha dura ficou abalada. Seus membros integrantes das forças de segurança não mais poderiam presumir que superiores lhes dessem cobertura quando se repetissem cenas de clamor público por causa de violências contra suspeitos políticos. (Skidmore, 1988, p. 348)

A demissão do general foi estratégica, pois uma das táticas do governo era substituir os comandos militares contrários à transição e no caso do II Exército foi colocado um militar de confiança do governo porque representava a adaptação da repressão ao período de transição, ou seja, manter a violência política sem excessos. (Cardoso, 2023, p. 16)

Estabelecida uma conjuntura política de tensão, em virtude da ambiguidade governamental, a repressão ao MDB se intensificou, pois as perdas eleitorais de 1974 levavam o governo a temer uma derrota da ARENA nas eleições municipais que viriam em 1976, assim, a cúpula governamental, através da Lei Falcão²⁰, proibiu o acesso dos candidatos à TV e rádio naquele pleito. Entretanto, a proibição não foi suficiente para conter o avanço do MDB naquele contexto, pois o partido apresentou resultado muito satisfatório nas eleições municipais, numa demonstração clara de que o regime passaria a viver tempos de crise até a sua completa decadência.

O MDB demonstrou sua força, obtendo a maioria das câmaras municipais do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, Campinas e Santos. A vitória da oposição em tantas e tão importantes cidades era mal sinal para o futuro eleitoral da ARENA. (Skidmore, 1988, p. 372)

Diante do quadro de expansão política do MDB, tornou-se evidente a debilidade das táticas de coação do eleitorado. Aproximavam-se as eleições estaduais e, segundo a Constituição vigente, deveriam ser diretas, o que, para Geisel e sua equipe, sinalizou uma clara ameaça. Era preciso que alguma providência fosse tomada para evitar outro vexame eleitoral. Utilizando-se do AI-5, Geisel decretou o fechamento do Congresso em 1ª de abril de 1977, para colocar em prática seu plano de garantir vitórias eleitorais à ARENA, provocando dura reação

²⁰ Lei 6.339/76, que modifica o Código Eleitoral e proíbe os candidatos de fazer qualquer tipo de pronunciamento no horário eleitoral do rádio e da TV. A Lei Falcão foi uma reação da ditadura à derrota eleitoral de 1974, quando os candidatos do MDB utilizaram a propaganda de rádio e TV para denunciar a alta do custo de vida, o arrocho salarial e os problemas urbanos do país. Aprovada no Congresso com os votos da Arena, a lei tinha o claro objetivo de calar a oposição, mas foi apresentada pelo governo como um “aperfeiçoamento democrático”, que permitiria “maior equilíbrio” na disputa eleitoral. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/>

do partido de oposição e forte abalo na credibilidade da ‘política de distensão’²¹ proposta por Geisel. A referida manobra ficou conhecida como Pacote de Abril²².

As manifestações oposicionistas à condução ambígua da abertura cresceram, enquanto se aproximava a escolha do sucessor de Geisel. O presidente pretendia manter o processo sob controle e impedir que a linha dura recuperasse a direção do regime. Esse conflito tornou-se explícito com o ministro do Exército, Sylvio Frota, que passou a articular sua candidatura e contrariou a orientação presidencial de adiar o debate sucessório. Geisel o demitiu, reafirmando a autoridade da Presidência e preservando a sucessão planejada em favor de João Figueiredo (Skidmore, 1988; Gaspari, 2004).

2.3 O INÍCIO DA TRANSIÇÃO, “LENTA, GRADUAL E SEGURA” — PARA QUEM?

Embora ligado à chamada linha dura, o general Sylvio Frota articulava seu nome como possível candidato à sucessão presidencial. Ernesto Geisel reagiu de forma rápida e o demitiu do Ministério do Exército em 12 de outubro de 1977, sem submeter previamente a decisão ao Alto Comando. A ausência de reação institucional relevante confirmou a autoridade presidencial sobre a corporação e enfraqueceu a candidatura de Frota. O episódio abriu maior espaço para a continuidade da liberalização controlada, mas não significou o fim imediato da repressão nem a democratização plena do país (Skidmore, 1988; Gaspari, 2004).

Em dezembro de 1977 Geisel decidiu abrir as discussões sobre a sucessão presidencial, tornando pública a escolha de João Batista Figueiredo, general de orientação castelista, como seu sucessor. A campanha de Figueiredo transcorreu no lastro da ideologia de democratização gradual. Seu opositor, Euler Bentes Monteiro, do MDB, advogava a necessidade da convocação de uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova constituição, o que tipificaria uma

²¹ A distensão era a liberação progressiva do sistema autoritário, desde que sob o controle dos que o exerciam. Não se tratava de democratização imediata, mas de sua preparação sob comando militar." FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2006.

²² O Pacote de Abril de 1977 representou uma resposta autoritária do governo Geisel ao avanço da oposição no cenário político brasileiro. Ao perceber que o MDB poderia alcançar uma vitória significativa nas eleições de 1978, o regime militar decidiu intervir diretamente no processo político. Fechou o Congresso Nacional, impôs reformas constitucionais por decreto e criou os chamados 'senadores biônicos', escolhidos indiretamente para assegurar a maioria governista no Senado. Essa manobra deixou evidente que, embora o governo discursasse em favor de uma abertura política, essa abertura seria controlada, limitada e reversível, sempre que o poder dos militares estivesse em risco. O Pacote revelou os limites da distensão e reafirmou o caráter autoritário do regime." SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

democratização de fato no Brasil. Apesar de ter consciência de que não teria qualquer chance de vitória na eleição presidencial, a participação do MDB foi mantida e esta contribuiu no sentido de evocar a necessidade da oposição ao regime voltar a reagir, a lutar pela retomada do Estado Democrático de Direito no Brasil.

O governo Geisel estava chegando ao fim e o presidente, numa tentativa de fortalecer sua credibilidade e de cumprir com os compromissos assumidos no início de sua gestão, impetrou importantes medidas que desativaram elementos fulcrais da estrutura autoritária. A mais notória foi a abolição do AI-5, em 13 de dezembro de 1978, que representou

o início do desmonte formal da estrutura repressiva montada pelo regime militar desde 1968. Embora muitos instrumentos autoritários ainda permanecessem em vigor, a eliminação do AI-5 foi um gesto calculado de Ernesto Geisel para sinalizar à sociedade civil e à comunidade internacional que o Brasil iniciava, de fato, um processo de abertura política. Esse movimento, no entanto, foi conduzido de maneira cautelosa e controlada, reafirmando que os militares não pretendiam entregar o poder sem garantir a preservação de seus interesses. (Fausto, 2006 p. 243)

Como mencionado anteriormente, outras medidas, além da abolição do AI-5 foram implementadas: revogação dos decretos de banimento de exilados políticos, revisão das prerrogativas da Lei de Segurança Nacional, o que reduziu o número de crimes contra a segurança do Estado e atenuou as penas. Essas ações, entretanto, não garantiram a instalação de uma ordem política marcadamente aberta, na verdade, Geisel valeu-se da Emenda Constitucional nº 1, especificamente dos artigos 115-158 para manter o controle político aglutinado no Executivo,

dando ao mesmo vastos e novos poderes para “decretar medidas de emergência”, “estado de sítio” (...) com esses novos poderes o governo podia fazer o que quisesse, desde a suspensão das garantias legais, nomeação de governadores, à censura. (Skidmore, 1988, p. 396)

Em 15 de março de 1979, Figueiredo tomou posse, após ser ‘escolhido’ indiretamente pelo Colégio Eleitoral, encerrando a era Geisel, marcada por um esforço deliberado de transição política controlada, e dando continuidade ao processo de abertura ‘lenta, gradual e segura’. A agenda do recém-empossado presidente pautava-se num ponto emblemático: a anistia, considerada item de primeira urgência para a retomada do processo político de abertura. Esse aspecto ganhou eco nos movimentos da sociedade civil que viriam a ‘sacudir’ as estruturas basilares do regime militar no final da década de 1970 e início da de 1980.

A decretação da Anistia se deu em 28 de agosto de 1979, mas estava longe de ser ‘ampla, geral e irrestrita, sendo, na verdade, limitada porque os crimes cometidos pelos agentes do estado (tortura, repressão, assassinatos) foram ‘esquecidos’ quando da ação governamental que garantiu a não ocorrência de revanchismos, ou seja, o perdão não consentiria que os envolvidos com os referidos crimes fossem julgados ou condenados, em suma, não se fez justiça naquele contexto. Fico (2004 p. 147) evoca o caráter recíproco da Lei da anistia, ao ponderar que ao mesmo tempo, o governo “anistiava os perseguidos políticos e os agentes da repressão, consagrando a lógica da conciliação e da impunidade”. Apesar do perfil paradoxal desse documento, é salutar destacarmos sua importância para artistas, principalmente representantes da música, pois

(...) aprovação da Lei da Anistia, como não poderia deixar de ser, deu de presente aos artistas brasileiros mais um período rico em matéria -prima para que compusessem novas canções. (...). Sentimentos registrados na canção que se tornaria um verdadeiro hino da abertura política... (Pinheiro, 2015, p. 73)

A crise financeira encontrava-se, no Brasil de Figueiredo, em estágio avançado, visto que, apesar das tentativas de Geisel e sua equipe econômica, sobretudo quando dos efeitos do choque mundial do petróleo, que provocaram o aumento da inflação e o endividamento externo do país, em conter os efeitos negativos sobre a economia, o que se via era o descompasso entre os índices de crescimento interno e endividamento externo. O PND II²³ foi uma tentativa ousada de debelar a crise e favorecer o crescimento econômico, o que num primeiro momento, indicou sinais positivos, entretanto, o aumento da concentração de renda e o endividamento externo, ofuscaram seus avanços. A economia herdada por Figueiredo balizava-se, nesse interim num trinômio perigoso, inflação alta, dívida externa crescente e estagnação, fato este que contribuiu fortemente na fragilização e definhamento do regime militar.

No último ano da década de 1970, marcado pelo segundo choque do petróleo na década, a dívida externa do Brasil se tornara impagável e, internamente, a situação da classe trabalhadora se deteriorava consideravelmente, o que provocou a eclosão de greves, que exigiam aumentos salariais. O cenário de instabilidade econômica tinha que ser contornado, porque tal estabilidade culminaria com a oposição direta do empresariado ao governo que, após a renúncia do ministro Simonsen, nomeou Delfim Neto para reassumir a pasta do Planejamento.

²³ O Programa Nacional de Desenvolvimento II foi lançado no governo Geisel com o objetivo de superar os efeitos negativos do choque do petróleo de 1973 sobre a economia brasileira. Esse programa centrou-se em estimular a intervenção estatal na economia, por meio de grandes obras nos setores estratégicos (transportes, energia e indústria). A implementação das ações correlatas ao PND gerou, segundo autores como SKIDMORE (1988), PEREIRA (1984), TAVARES (1985), o aprofundamento do endividamento externo do país.

Ao tomar a dianteira do processo, o ministro propôs a implementação do III PND, que foi aprovado pelo Congresso em maio de 1980.

O Plano estabeleceu como pontos fulcrais o alcance de metas de ajuste econômico e controle da inflação. Fonseca (2004), apresenta, resumidamente, as premissas do PND III:

representou uma mudança significativa em relação aos planos anteriores. O objetivo central já não era mais promover o crescimento acelerado, mas sim compatibilizar metas modestas de crescimento com a necessidade urgente de conter a inflação e ajustar o balanço de pagamentos. Os investimentos estatais foram reduzidos, e o discurso da racionalização e da eficiência começou a ganhar espaço. A economia brasileira, marcada pela forte intervenção estatal e pela estratégia de substituição de importações, iniciava uma transição lenta em direção a uma política mais liberalizante, ainda que limitada pelas amarras do regime autoritário. (Fonseca, 2004, p.218)

Um aspecto que merece destaque no bojo da organização política do governo de Figueiredo, foi a abertura, no sentido de rompimento com o bipartidarismo no Brasil. O desgaste político gerado pelo bipartidarismo era, naquele momento, prejudicial à formação partidária da situação, visto que o MDB, único representante da oposição experimentava crescimento vultoso. Destarte, a estratégia impetrada pela governança foi a de promover o pluripartidarismo, na tentativa de heterogeneizar a oposição, minando-a em pequenos partidos, o que para seus articuladores, contribuiria com o fortalecimento do partido representativo da base governista. Em fins de 1979, formaram-se novos partidos: PDS (Partido Democrático Social), da situação, PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), PDT (Partido Democrático Trabalhista), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e PP (Partido Popular), de oposição ao governo.

O governo tinha pretensões claras de manter as rédeas da política nacional, em âmbitos federal, estadual e municipal, nas mãos do PSD. Para isso adotou medida de adiamento de eleições estaduais (um esforço de manipulação dos resultados dos pleitos). Mesmo sendo adiadas para 1982, as eleições foram reveladoras da insustentabilidade do regime, ao passo que sinalizaram a vitória da oposição sobre a situação. O PDS perdeu a maioria na Câmara dos Deputados, os governos de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Tal conjuntura, associada ao aprofundamento de crise resultante da recessão econômica e de expansão dos movimentos civis de oposição (destacamos aqui o movimento sindicalista), corroborou com a perspectiva de rompimento do regime militar a partir de ações com vistas à redemocratização. Contudo, um aspecto importante que balizou a premência dos militares na liderança do Executivo desde a década de 1960, permanecia inalterado: a eleição para presidente continuava sendo indireta.

Essa continuidade, no entanto, não prevaleceu por muito tempo, já que, estava em curso, desde a decretação da Lei da Anistia, um processo de organização civil com representatividade de artistas, estudantes, políticos de oposição e sindicatos, que tinha o firme propósito de levar às ruas uma bandeira de luta considerada crucial àquele contexto: a luta pelas eleições diretas para presidente, movimento denominado “Diretas Já”, considerado

uma das maiores mobilizações políticas da história do Brasil republicano. (...) ele unificou diversos setores da sociedade civil — sindicatos, estudantes, artistas, intelectuais, partidos políticos e até empresários — em torno de uma pauta clara e objetiva: a realização de eleições diretas para a Presidência da República, algo que não ocorria desde 1960. Mais do que uma simples reivindicação eleitoral, o Diretas Já simbolizou o desejo coletivo de romper com duas décadas de autoritarismo militar e restaurar plenamente a soberania popular. Suas manifestações massivas, como os comícios em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, revelaram a erosão do consenso autoritário e a consolidação de uma cultura democrática no país. (Carvalho, 2001, p.154).

Em “A Ditadura Encurralada”, Élio Gaspari (2004) avalia o fim do governo de Figueredo pontuando sua credibilidade, tanto no seio da oposição quanto entre os militares. Era um governo impopular, condenado pelos poucos resultados práticos obtidos, entretanto, não foi suplantado pelo voto direto. Apesar da franca mobilização pelas eleições diretas e da proposta de Emenda Constitucional que impetraria eleições diretas para presidente, o Congresso não votou a proposta, o que pareceu ser uma latente derrota dos defensores da democracia naquele momento. Pleiteavam a cadeira da presidência o candidato da situação (PDS), Paulo Maluf, e o da oposição (PMDB e dissidentes do PDS), Tancredo Neves. Por 480 votos, contra 180 de seu opositor, Tancredo Neves foi eleito o primeiro presidente civil depois do golpe de 1964. Apesar de não ter sido uma eleição com ampla e irrestrita participação popular, o que tipificaria, definitivamente, o retorno do Brasil ao lastro democrático, a vitória de Tancredo Neves representou, segundo Alves (1985, p. 284) ‘a derrota política dos militares. Era a revolução pelo alto, articulada por civis moderados, que encerrava o ciclo autoritário.

3 NOVAS LINGUAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA: A CANÇÃO E A MEMÓRIA ORAL COMO RECURSOS DIDÁTICOS

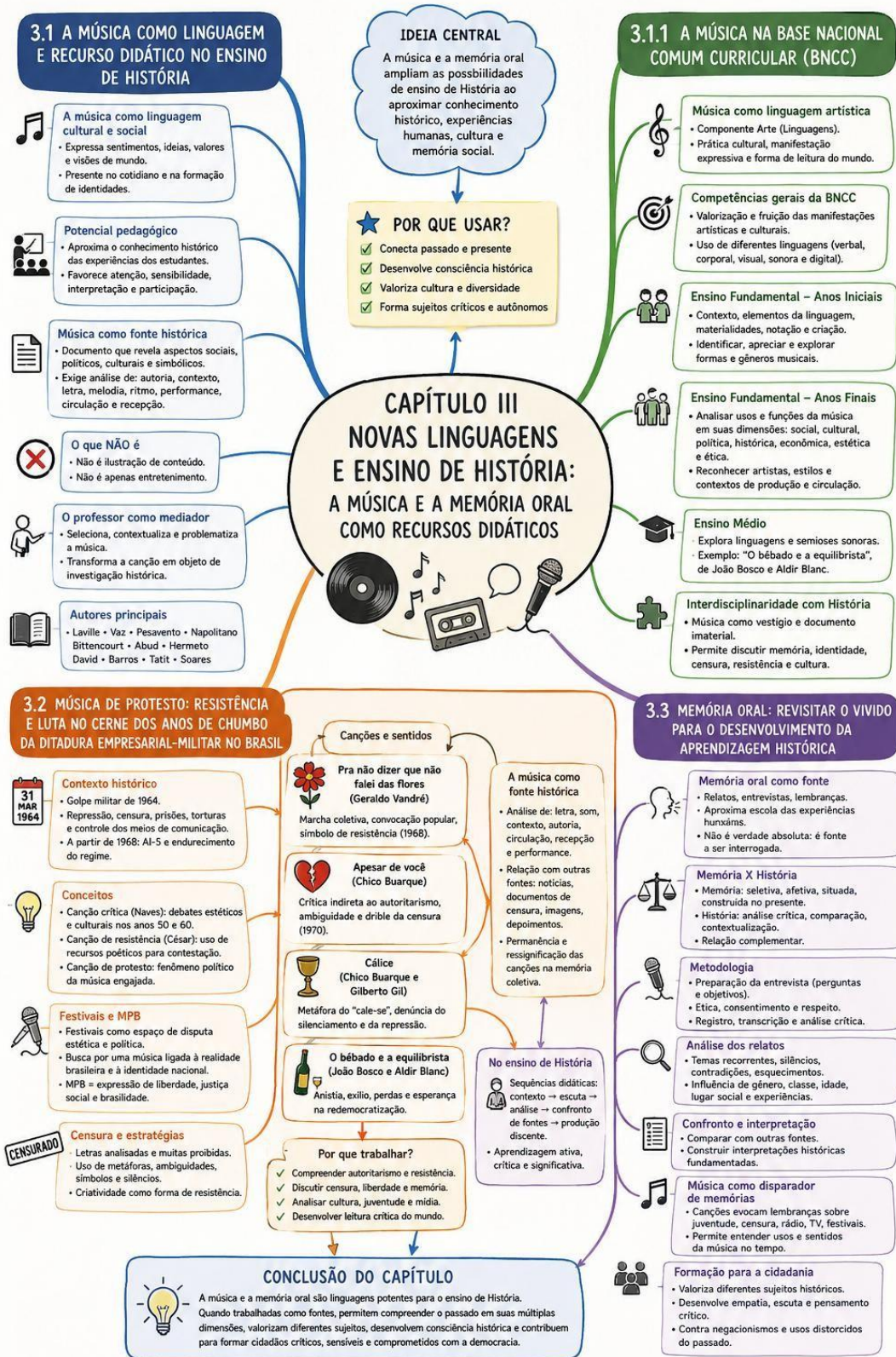
Neste trabalho, música e canção não são empregadas como sinônimos perfeitos. Música designa o campo mais amplo das práticas sonoras, performances, gêneros, instituições, tecnologias e formas de escuta; canção designa uma forma específica que articula texto verbal, melodia, ritmo, voz, arranjo, interpretação e circulação. Como o corpus é composto por seis obras cantadas, o termo canção é utilizado de modo preferencial quando se trata do documento analisado, enquanto música aparece em sentido abrangente (Vaz, 2007; Napolitano, 2002; Hermeto, 2012).

A distinção é metodologicamente relevante. A letra não esgota a canção, assim como a biografia do compositor não explica sozinha seus sentidos. Uma análise histórica precisa considerar gravação, performance, suporte fonográfico, festivais, imprensa, censura, mercado e recepção. A mesma composição pode adquirir sentidos distintos quando interpretada por outros artistas, ouvida em outro contexto ou convertida, décadas depois, em símbolo memorial.

O debate sobre o uso da música no ensino de História não é recente. Napolitano já sistematizava, em 2002, procedimentos para tratar a canção como documento, o que evidencia uma discussão consolidada há mais de duas décadas. A permanência de usos meramente ilustrativos mostra, entretanto, que a disponibilidade de repertórios não garante análise histórica: é necessário transformar a escuta em pergunta, comparação e argumentação.

O capítulo discute três dimensões. A primeira aborda a canção como linguagem, fonte e recurso didático. A segunda examina canções de protesto, censura, resistência e disputas de memória durante a ditadura. A terceira delimita a memória oral como discussão teórico-metodológica e possibilidade pedagógica futura, sem sugerir que entrevistas tenham sido realizadas nesta pesquisa.

Figura 2 – Mapa mental do Capítulo 3



Fonte: elaborada pela autora com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

3.1 A CANÇÃO COMO LINGUAGEM, FONTE E RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História, na contemporaneidade, exige práticas pedagógicas capazes de articular conhecimento histórico, experiências sociais dos estudantes e diferentes linguagens presentes na cultura. Essa exigência decorre da necessidade de superar abordagens apoiadas exclusivamente na exposição oral, na memorização de datas e na repetição de narrativas prontas, ainda recorrentes em muitos espaços escolares. Nesse sentido, ensinar História implica criar condições para que os estudantes compreendam processos históricos, interpretem fontes, problematizem versões do passado e se reconheçam como sujeitos inseridos em relações sociais, culturais e políticas. Laville destaca que uma das funções do ensino de História é:

Formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdo históricos abertos e variados, e não com conteúdo fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática (Laville, 1999, p. 137 *apud* Rosa, 2020, p. 41).

A partir dessa compreensão, o uso de novas linguagens no ensino de História não deve ser visto como recurso meramente atrativo ou acessório, mas como possibilidade metodológica de ampliar os modos de acesso ao conhecimento histórico. Entre essas linguagens, a música ocupa lugar relevante, pois está presente no cotidiano dos estudantes, circula em diferentes espaços sociais, expressa sensibilidades, valores, conflitos e visões de mundo, além de permitir o diálogo entre experiência cultural e reflexão histórica. Assim, a canção pode contribuir para aproximar o conteúdo escolar das referências culturais dos alunos, desde que seja trabalhada com intencionalidade pedagógica e rigor interpretativo.

A experiência docente na Educação Básica permite observar que a música faz parte do cotidiano de grande parte dos jovens, sobretudo no Ensino Médio. Nos corredores, pátios e salas de aula, é comum perceber estudantes utilizando fones de ouvido, compartilhando canções, acompanhando artistas e mobilizando repertórios musicais diversos em suas interações. Essa presença revela que a música não é externa à escola: ela atravessa as práticas juvenis, participa da formação de identidades e compõe os modos pelos quais os estudantes interpretam o mundo. Por isso, incorporá-la ao ensino de História significa reconhecer uma linguagem já presente na vida social dos alunos e convertê-la em objeto de análise histórica.

No entanto, o uso da música em sala de aula exige uma distinção fundamental: a canção pode atuar como recurso didático e, ao mesmo tempo, como fonte documental, afinal:

A canção é uma forma de expressão artística que une poesia, melodia e ritmo, abrangendo uma rica gama de elementos culturais e estilísticos. Em alguns casos é realizada em sua plenitude apenas pela voz, quando a mãe acalanta seu filho, produzindo sons com certo modo de emissão (canto) e intenção (fala) e usando os braços (movimento) para imprimir um balanço ao corpo da criança, embalando-a até adormecer. A contenção desses modos em um campo expressivo mínimo, representado pela Canção, serve à repetição contínua, e quase que hipnótica, de uma forma simples e curta que induz ao estado de sonolência (Vaz, 2007, p. 19).

Como recurso didático, ela pode favorecer o interesse, introduzir temas, provocar questionamentos e criar aproximações entre conteúdo histórico e experiência estudantil. Como fonte documental, precisa ser interrogada em sua historicidade, considerando autoria, contexto de produção, circulação, recepção, linguagem, intencionalidade e disputas de sentido. Desse modo, a música não deve ser utilizada apenas para “ilustrar” um conteúdo, mas como documento histórico capaz de revelar aspectos sociais, políticos, culturais e simbólicos de determinado tempo.

Nesse ponto, torna-se necessário destacar que a utilização da música como fonte histórica encontra respaldo nas transformações do próprio campo historiográfico. Com a renovação metodológica impulsionada pela Escola dos Annales ²⁴ e, posteriormente, pelos estudos vinculados à História Cultural, ampliou-se a compreensão sobre os vestígios capazes de subsidiar a investigação histórica. Assim, além dos documentos oficiais produzidos por instituições como o Estado e a Igreja, passaram a ser valorizadas fontes não oficiais, ligadas às práticas sociais, culturais e cotidianas dos diferentes grupos.

Nesse conjunto, a música passou a ser reconhecida como documento possível para a análise histórica, ao lado de crônicas jornalísticas, revistas, romances, poesias, relatos de viajantes, peças teatrais, jogos, materiais escolares e registros privados. Pesavento chama atenção para essa ampliação ao afirmar que, no plano da documentação não oficial, situam-se

²⁴ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico criado na França em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, a partir da fundação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Ela representou uma ruptura com a historiografia tradicional, que se concentrava principalmente em acontecimentos políticos, guerras, governos e grandes personagens. Os historiadores dos Annales defendiam que a História deveria estudar a sociedade de forma mais ampla, considerando aspectos econômicos, sociais, culturais, geográficos e até psicológicos. Para isso, passaram a dialogar com outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Geografia, Antropologia, Economia e Demografia.

(...) outras fontes, como as crônicas de jornal, os almanaques e revistas, os livros didáticos, os romances, as poesias, os relatos de viajante, as peças teatrais, a música (grifos do autor), os jogos infantis, os guias turísticos, todos os materiais relativos às sociabilidades dos diferentes grupos, em clubes, associações, organizações científicas e culturais. Tal documentação, riquíssima, é complementada por aquelas fontes saídas do âmbito do privado: correspondência, diários, papéis avulsos, livros de receitas (Pesavento, 2012, p. 58).

Isso significa que a escolha das canções não deve se orientar apenas pelo gosto pessoal do pesquisador ou do professor, mas pela coerência com o problema investigado, com o conteúdo histórico em estudo e com os objetivos da aula. Napolitano adverte que “a escolha das canções constitui parte de um corpo documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão” (Napolitano, 2002, p. 65).

Antes de levar uma canção para a sala de aula, é necessário conhecer o contexto de sua produção, os sujeitos envolvidos, sua circulação, sua recepção e seus sentidos sociais. Esse cuidado evita escolhas arbitrárias e amplia a possibilidade de análise histórica. “A pesquisa bibliográfica prévia é condição importante para uma boa seleção documental, pois uma canção que, à primeira vista, pareça pouco relevante, pode revelar aspectos fundamentais da época estudada” (Napolitano, 2002, p. 95).

Outro aspecto importante é o caráter interdisciplinar da canção. Como documento histórico, ela articula diferentes linguagens e informações, pois envolve letra, melodia, ritmo, performance, autoria, circulação, recepção, mercado, estética e contexto social. Por isso, a análise da música exige atenção às dimensões históricas, sociológicas, biográficas e artísticas que compõem sua produção e seus usos. Nessa perspectiva, Napolitano observa que a canção opera com “séries de linguagens” e reúne informações que podem ultrapassar uma única área de especialização (Napolitano, 2002, p. 97).

No campo escolar, esse debate ganha especificidade, pois o professor de História não utiliza o documento com a mesma finalidade do historiador pesquisador. Enquanto o historiador busca produzir interpretações acadêmicas sobre determinado problema, o professor transforma a fonte em material didático para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Essa transformação exige atenção à faixa etária, ao repertório da turma, ao momento adequado de introdução da fonte e aos objetivos pedagógicos definidos. Bittencourt adverte:

As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar documentos em materiais didáticos. O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão „aprendendo História e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e a escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. (Bittencourt, 2005, p. 329).

Dessa forma, a música, no ensino de História, pode funcionar como recurso didático e como fonte documental, desde que seja trabalhada de maneira planejada. O professor pode utilizá-la para introduzir um tema, provocar questionamentos, aproximar o conteúdo da experiência dos estudantes e, ao mesmo tempo, desenvolver procedimentos de análise histórica. Para isso, é necessário ir além da escuta imediata ou da interpretação literal da letra, considerando autoria, contexto, linguagem, circulação, sonoridade, recepção e disputas de sentido. Assim, a canção deixa de ser mero elemento ilustrativo e passa a integrar o processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Nessa perspectiva, a música deve ser compreendida como produção social e cultural. Abud, Silva e Alves observam que:

A música não se constitui apenas em uma combinação de notas dentro de uma escala, mas também em ruídos de passos e bocas, sons eletrônicos ou, ainda, em vestimentas e gestos do cotidiano de determinados indivíduos que gostam de um tipo de som. Essas particularidades revelam que a música hoje é produto de longas e incontáveis vivências coletivas e individuais com as experiências de civilizações diversas ao longo da história (Abud; Silva; Alves, 2013, p. 59).

Essa compreensão amplia o lugar da música no ensino de História, pois permite tratá-la como linguagem que condensa experiências coletivas e individuais. A canção revela modos de sentir, narrar, protestar, celebrar, lembrar e disputar significados. Por isso, quando o professor propõe a análise de uma música, não trabalha apenas com letra ou melodia, mas com uma produção cultural situada historicamente. A canção carrega marcas de seu tempo, dos sujeitos que a produziram, dos públicos que a consumiram, dos meios de circulação que a difundiram e das interpretações que recebeu ao longo do tempo. A linguagem musical também favorece a construção de capacidades de leitura histórica do mundo. Hermeto afirma que:

A linguagem cancional tem sido importante instrumento no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que está presente no cotidiano dos estudantes, contribuindo para a construção de capacidades de leitura de mundo (Hermeto, 2012, p. 15).

Essa capacidade de leitura de mundo se torna especialmente relevante quando a música é articulada ao pensamento histórico. O estudante pode perceber que uma canção não é apenas expressão subjetiva de um compositor, mas também documento de uma conjuntura, de uma sensibilidade social e de determinadas disputas políticas e culturais. Assim, a música permite trabalhar temporalidade, memória, contexto, conflito, permanência e mudança, conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica. Ao discutir a relação entre música e ensino de História, David também chama atenção para o potencial pedagógico dessa linguagem:

Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do homem (David, 2012, p. 1).

Essa afirmação permite reforçar que o caráter motivador da música não deve ser confundido com simplificação metodológica. Ao contrário, sua riqueza está justamente na possibilidade de articular prazer estético, experiência cultural e investigação histórica. O professor pode mobilizar a música para iniciar uma discussão, mas também para aprofundar problemas históricos, analisar discursos, identificar tensões sociais e compreender formas de resistência, pertencimento e memória. Nesse sentido, Hermeto adverte que o uso da canção no ensino de História deve ultrapassar a função ilustrativa. Segundo a autora:

São voltados para a formação de capacidades de leitura histórica do mundo. Nessa perspectiva, mais que “ilustrar”, fatos e/ou acontecimentos históricos, espera-se que o professor conheça e seja capaz de traduzir para seus alunos processos de leitura e interpretação de um produto cultural (...) explorando suas especificidades de linguagem e a forma como elas se inserem na dinâmica social (Hermeto, 2012, p. 21).

Essa orientação é fundamental para evitar um uso superficial da música em sala de aula. Muitas vezes, a canção é apresentada apenas como complemento lúdico, após a exposição de determinado conteúdo, sem que seus elementos próprios sejam analisados. Entretanto, trabalhar historicamente uma música exige perguntar quem a produziu, em que contexto, com quais objetivos, por quais meios circulou, como foi recebida e de que modo seu sentido se

transformou ao longo do tempo. Essa postura aproxima o estudante do trabalho de investigação histórica e contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

Bittencourt também contribui para essa discussão ao defender que o ensino de História deve incorporar diferentes documentos, linguagens e vestígios do passado, permitindo que os estudantes construam interpretações a partir da análise de fontes. Nessa perspectiva, a música integra o repertório documental possível da aula de História, ao lado de textos, imagens, mapas, filmes, fotografias, relatos orais e objetos da cultura material. O seu valor didático está em possibilitar que o aluno compreenda a História como conhecimento produzido por meio da interpretação de evidências e não apenas como conjunto de informações transmitidas pelo professor.

Barros reforça essa dimensão documental da música ao afirmar que:

Através da fonte musical, podemos perceber estágios de desenvolvimentos tecnológicos, aspectos da cultura material, circunstâncias políticas, estruturas econômicas, padrões culturais, relações de gênero, transformações geracionais, processos de difusão (...) não há limites para os aspectos sociais que podem ser percebidos através da música (Barros, 2018, p. 29).

Essa citação evidencia a amplitude analítica da fonte musical. Ao ser interrogada historicamente, uma canção pode revelar aspectos das relações de classe, das disputas políticas, das identidades regionais, das sensibilidades geracionais, das tensões de gênero e dos processos de circulação cultural. Desse modo, a música se apresenta como documento potente para o ensino de História, especialmente quando o objetivo é aproximar o estudante da complexidade das experiências humanas no tempo. A canção popular brasileira, em especial, possui grande relevância para a análise histórica do Brasil. Napolitano observa que:

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu, ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental. Portanto, arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música (Napolitano, 2002, p. 7).

Napolitano situa a música popular brasileira como campo de mediações históricas. Ela não apenas expressa sentimentos individuais, mas traduz dilemas sociais, disputas políticas, tensões culturais e utopias coletivas. Por isso, pensar a música no ensino de História é pensar também a própria formação social brasileira, marcada por encontros, conflitos, desigualdades,

resistências e processos de negociação simbólica. Ao analisar a música como documento, Hermeto afirma:

Examinar as canções como fontes significa interrogá-las tanto no que se refere aos seus aspectos históricos mais gerais quanto no que tange ao problema que está sendo investigado. Isso deve ser feito especialmente tomando-se por base as características específicas da linguagem do documento canção (Hermeto, 2012, p. 31).

Essa orientação metodológica indica que a canção precisa ser analisada em sua especificidade. Não basta ler a letra como se fosse um texto escrito comum. É necessário considerar ritmo, melodia, interpretação vocal, arranjos, performance, circulação midiática e recepção pública. A canção é uma linguagem híbrida, que combina palavra, som, corpo, mercado, técnica e memória. Por isso, sua utilização no ensino de História exige planejamento e critérios de análise. David também reforça esse aspecto ao afirmar que:

Interrogar a música como documento histórico compreende a análise do pensamento do autor, de seu posicionamento político, de sua visão de mundo (...). Importa descortinar a dinâmica complexa que condiciona a relação entre produção e reprodução, produtor e receptor. Considera-se, ademais, a necessidade de refletir-se sobre o que sustenta a sua mensagem, como ela foi concebida, seu significado para o contexto da época em que foi elaborada e o significado que a mesma incorpora ao longo do tempo (David, 2012, p. 9).

Essa perspectiva evidencia que a música deve ser trabalhada como documento situado em relações sociais. A análise histórica da canção precisa considerar tanto as condições de produção quanto os processos de recepção e ressignificação. Uma música pode ter determinado sentido em seu contexto original e adquirir outros significados em conjunturas posteriores, especialmente quando vinculada a experiências de memória coletiva, resistência política ou disputa cultural.

Além disso, a análise da música não pode restringir-se à letra. A escuta, a percepção musical e a materialidade sonora devem ser incorporadas ao trabalho pedagógico. Ritmo, instrumentos, arranjo, intensidade, pausas, entonação e performance também produzem sentidos. Em uma canção de protesto, por exemplo, a metáfora presente na letra pode ser reforçada pela dramaticidade da interpretação ou pelo arranjo musical. Desconsiderar esses elementos empobrece a análise e reduz a música a um texto escrito, apagando sua especificidade como linguagem.

A trajetória da música popular brasileira também ajuda a compreender sua força como documento histórico. Tatit observa que:

A canção brasileira, na forma como a conhecemos hoje, surgiu com o século XX e veio ao encontro do anseio de um vasto setor da população que sempre se caracterizou por desenvolver práticas ágrafas. Chegou como se fosse simplesmente uma outra forma de falar dos mesmos assuntos do dia-a-dia, com uma única diferença: as coisas ditas poderiam então ser reditas quase do mesmo jeito e até conservadas para a posteridade (Tatit, 2004, p. 70).

A partir dessa leitura, a canção brasileira pode ser compreendida como forma de registro, circulação e preservação de experiências sociais. Sua força não está apenas na dimensão artística, mas também na capacidade de narrar o cotidiano, registrar tensões, conservar memórias e produzir sentidos compartilhados. Essa característica torna a música especialmente relevante para o ensino de História, pois permite ao estudante perceber que o passado também se manifesta em linguagens sensíveis, populares e cotidianas.

3.1.1 A música na legislação educacional e na BNCC: limites e possibilidades interdisciplinares

A presença da música na educação básica possui respaldo legal, mas esse respaldo precisa ser situado. A Lei nº 11.769/2008 tornou a música conteúdo obrigatório, embora não exclusivo, do componente curricular Arte. A Lei nº 13.278/2016 redefiniu o § 6º do art. 26 da LDB e explicitou artes visuais, dança, música e teatro como linguagens do componente Arte (Brasil, 2008c; Brasil, 2016). Essas normas não transformam a canção em conteúdo obrigatório da disciplina História; abrem, porém, condições para projetos interdisciplinares e para o reconhecimento da linguagem sonora no currículo.

Na BNCC, a música aparece principalmente no componente Arte e na área de Linguagens e suas Tecnologias. O documento valoriza práticas artísticas e multissemióticas, mas não oferece uma metodologia histórica para analisar canções. Por isso, não se deve utilizar a BNCC como se ela, por si só, legitimasse a canção como fonte da História ou expressasse a perspectiva da Educação Histórica. A especificidade disciplinar precisa ser construída pelo professor por meio de perguntas sobre autoria, contexto, circulação, recepção e evidência (Brasil, 2018; Hermeto, 2012).

A interdisciplinaridade pode aproximar História, Arte, Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia, mas não elimina suas diferenças. Em História, o foco está na historicização: compreender como a obra foi produzida, que relações sociais atravessaram sua circulação, quais interpretações foram formuladas e como seus usos mudaram no tempo. A canção entra na aula

não porque seja “atraente”, mas porque permite investigar problemas historicamente delimitados.

Também é importante considerar as condições concretas da escola. O acesso a gravações, equipamentos, internet, letras autorizadas e acervos varia entre instituições. A proposta educacional, portanto, prevê alternativas impressas, trechos legalmente acessíveis e substituição de fontes complementares por documentos equivalentes, preservando a questão histórica central.

Figura 3 - O bêbado e a equilibrista



Fonte: elaborada pela autora com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

A imagem remete à canção “O bêbado e a equilibrista”, composta por João Bosco e Aldir Blanc e interpretada por Elis Regina, frequentemente associada às memórias da anistia e do retorno de exilados. Em aula de História, sua utilização exige distinguir o contexto de lançamento, os sentidos construídos na letra e na performance e a consagração posterior da obra como símbolo da abertura política.

Assim, legislação e currículo oferecem um enquadramento geral, mas a qualidade da aprendizagem depende do planejamento histórico. A canção precisa ser situada em um

problema, comparada a documentos de outras naturezas e utilizada para que estudantes produzam interpretações justificadas, não apenas impressões estéticas.

3.2 CANÇÃO DE PROTESTO E DITADURA: CENSURA, RESISTÊNCIA E DISPUTAS DE MEMÓRIA

A música de protesto ocupa na história cultural brasileira, especialmente no período da ditadura empresarial-militar instaurada em 1964. Em uma conjuntura marcada por repressão política, censura, vigilância, perseguições, exílios e violações de direitos, a canção popular tornou-se uma das linguagens mais potentes de denúncia, resistência e elaboração simbólica da experiência autoritária.

Embora a canção de protesto seja frequentemente definida como um gênero de canção universitária surgido em 1964 e desaparecido com o AI-5, desde o início do século, e mesmo antes, canta-se criticamente a realidade social brasileira. Porém, diferente da crítica social e de costumes que caracteriza parte da produção musical dos anos 30, a partir da década de 60 e sobretudo após o golpe de Estado, o protesto passa a ser uma tendência ideológica na música popular - associado à luta contra a ditadura militar -, aparecendo como prática de agitação política e resistência ao autoritarismo (Coutinho, 2002, p.69).

Nesse contexto, compositores, intérpretes e públicos mobilizaram a música como forma de expressar inconformismo, construir pertencimentos coletivos e disputar sentidos sobre liberdade, democracia e justiça social. Por essa razão, a canção de protesto deve ser compreendida não apenas como manifestação artística, mas como documento histórico capaz de revelar tensões políticas, sensibilidades sociais e estratégias de resistência produzidas nos chamados anos de chumbo.

A compreensão desse fenômeno exige considerar o lugar ocupado pela música popular na formação cultural brasileira ao longo do século XX. Antes mesmo da ditadura, a música já havia se consolidado como linguagem de ampla circulação social, vinculada ao rádio, à indústria fonográfica, à televisão, aos festivais e aos processos de construção de identidades coletivas. Napolitano destaca a relevância da música popular brasileira ao afirmar que:

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu, ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental. Portanto, arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música (Napolitano, 2002, p. 7).

Essa leitura permite compreender por que, durante a ditadura empresarial-militar, a música popular brasileira assumiu função política tão relevante. Por estar presente na vida cotidiana, circular em rádios, discos, programas televisivos e festivais, a canção alcançava públicos diversos e permitia a difusão de mensagens críticas mesmo em ambiente de controle estatal. A força dessa linguagem estava em sua capacidade de articular palavra, melodia, performance e recepção social, produzindo sentidos que ultrapassavam a literalidade da letra. Assim, uma canção podia ser compreendida como entretenimento, mas também como denúncia, memória, crítica social e forma de resistência.

A expansão dos meios de comunicação de massa foi decisiva para ampliar o alcance da canção popular. O rádio, desde as décadas de 1930 e 1940, contribuiu para nacionalizar repertórios musicais e transformar artistas em referências públicas; a televisão, por sua vez, ampliou a visibilidade da música nos anos 1960, especialmente por meio dos festivais da canção. Hermeto observa que:

A canção popular brasileira tem nos meios de comunicação de massa seu principal meio de circulação, os veículos de promoção do encontro entre o produto e o público. Em grande medida, é na relação entre os meios de comunicação de massa/público que tem início o processo de apropriação da canção popular, que multiplica seus sentidos sociais e cria para elas novas representações (Hermeto, 2012, p. 86).

Durante a ditadura, essa circulação pública da música tornou-se ambígua. De um lado, os meios de comunicação estavam sujeitos ao controle político, à censura e aos interesses comerciais da indústria cultural. De outro, esses mesmos espaços possibilitaram que canções críticas alcançassem grande repercussão, tornando-se signos de contestação e memória. Os festivais transmitidos pela televisão, por exemplo, reuniam juventude, artistas, intelectuais, estudantes e setores médios urbanos, transformando a música em espaço de disputa simbólica. A recepção do público, as vaias, os aplausos e a repercussão das apresentações integravam o próprio acontecimento histórico, pois revelavam tensões sociais em torno do regime e das possibilidades de expressão política.

No contexto brasileiro das décadas de 1950 a 1970, a música popular assumiu papel expressivo na elaboração de críticas sociais, políticas e culturais. As canções produzidas nesse período não podem ser compreendidas apenas como manifestações artísticas voltadas ao entretenimento, pois muitas delas estabeleceram diálogo direto com os conflitos de seu tempo, especialmente com as tensões provocadas pela ditadura empresarial-militar. Por isso, diferentes autores buscaram nomear esse conjunto de produções como “canção crítica”, “canção de resistência” ou “canção de protesto”, conforme o aspecto que desejavam enfatizar.

Naves (2010) utiliza a expressão “canção crítica” para designar uma produção musical que, a partir do final dos anos 1950 e ao longo dos anos 1960, passou a ocupar lugar privilegiado nos debates estéticos e culturais do país. Nesse período, a canção popular tornou-se espaço de reflexão sobre o Brasil, assumindo relevância que antes era mais associada ao teatro, ao cinema e às artes plásticas. A música passou, portanto, a expressar não apenas gostos e sensibilidades, mas também projetos de sociedade, disputas ideológicas e interpretações sobre a realidade nacional.

César (2007), por sua vez, trabalha com a ideia de “canções de resistência” para se referir às composições que, diante da repressão política, utilizaram recursos poéticos e simbólicos para transmitir mensagens de contestação. Nesse caso, a resistência não se manifestava apenas por declarações explícitas contra o regime, mas também por metáforas, ambiguidades, silêncios e imagens capazes de comunicar críticas em um ambiente controlado pela censura. Assim, a canção tornava-se uma linguagem capaz de dizer indiretamente aquilo que não podia ser dito de forma aberta.

Apesar das diferenças conceituais, as expressões “canção crítica”, “canção de resistência” e “canção de protesto” remetem a um mesmo fenômeno histórico: a presença de uma produção musical engajada, vinculada às disputas políticas e culturais do Brasil em meados do século XX. Esses conceitos ajudam a compreender que a canção popular brasileira, especialmente nos anos 1960, ultrapassou a função de produto cultural de consumo e passou a atuar como forma de intervenção simbólica na vida pública.

O conceito de canção também merece atenção. De modo geral, ela pode ser compreendida como uma peça musical organizada para voz, acompanhada ou não por instrumentos. No entanto, sua análise histórica não se limita à definição formal. A canção articula palavra, melodia, ritmo, performance, escuta, circulação e recepção. Por isso, quando trabalhada como fonte histórica, ela exige abordagem que considere tanto seus elementos musicais quanto os contextos sociais e políticos que atravessam sua produção.

Nem sempre há consenso sobre quais músicas devem ser classificadas como canções de protesto. Algumas composições provocam interpretações divergentes justamente por não apresentarem denúncia explícita. Esse é o caso de “A Banda”, de Chico Buarque, frequentemente lida como canção lírica, mas também interpretada como resposta sensível a um contexto de desencanto político. A possibilidade de múltiplas leituras mostra que o teor político de uma canção nem sempre está em slogans diretos, podendo aparecer em imagens poéticas, escolhas sonoras e formas sutis de recusa à violência e ao autoritarismo.

Os festivais de música popular brasileira realizados nos anos 1960 foram espaços fundamentais para a circulação dessas canções. Em um cenário marcado pela ditadura empresarial-militar, esses eventos reuniram artistas, estudantes, intelectuais, televisão, indústria fonográfica e público jovem em torno de disputas estéticas e políticas. Ao mesmo tempo em que funcionavam como espetáculo midiático, os festivais também se tornaram palco de crítica social e de afirmação de projetos culturais ligados à liberdade, à justiça social e à identidade nacional.

A ditadura instaurada em 1964 produziu um ambiente de perseguição política, censura, cassações, prisões, torturas e controle dos meios de comunicação. A partir de 1968, com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), a repressão tornou-se ainda mais intensa, atingindo diretamente artistas, compositores, intelectuais e estudantes. Nesse contexto, a música popular passou a operar como uma das formas possíveis de resistência cultural, ainda que permanentemente vigiada pelos órgãos de censura.

As letras das canções eram submetidas à análise da censura, que podia autorizar, vetar ou exigir alterações antes de sua apresentação pública. Esse controle condicionou a linguagem musical do período, favorecendo o uso de estratégias indiretas de crítica. Metáforas, alegorias, jogos de palavras e imagens simbólicas tornaram-se recursos recorrentes para que compositores expressassem inconformismo sem necessariamente formular uma oposição literal. Essa característica torna a canção de protesto uma fonte histórica rica, pois revela tanto a violência do regime quanto a criatividade dos sujeitos que buscavam enfrentá-lo.

Os festivais também foram marcados por forte engajamento ideológico. Muitos compositores e intérpretes defendiam uma música considerada autêntica, ligada à realidade social brasileira e às raízes culturais nacionais. Nesse ambiente, gêneros como samba, moda de viola e outras referências populares eram retomados como elementos de afirmação de brasilidade. A construção da Música Popular Brasileira (MPB), nesse período, esteve ligada à tentativa de conciliar experimentação estética, crítica política e preocupação com os dilemas sociais do país.

Naves (2010) observa que a criação da ideia de MPB nos anos 1960 envolveu a busca por uma linguagem capaz de expressar o Brasil, articulando liberdade política, igualitarismo social e sentimento de brasilidade. Essa formulação é importante porque mostra que a MPB não foi apenas um rótulo musical, mas também um campo de disputas sobre identidade nacional, modernização, tradição, cultura popular e projeto político. No ensino de História, essa discussão permite compreender a música como parte das tensões culturais do período.

Procuraram conciliar a veia experimental de compositores e intérpretes como Tom Jobim e João Gilberto com as informações políticas e culturais de um momento marcado pela busca de igualitarismo social, de liberdade política e pelo sentimento de brasilidade. [...] Não se tratava de uma proposta de regionalismo, mas da criação de uma linguagem que expressasse o Brasil. (Naves, 2010, p.40-41)

O ano de 1968 representa um marco nesse processo. Foi o momento de maior efervescência dos festivais, mas também o início de seu esgotamento, em razão do endurecimento político, da censura e das transformações estéticas trazidas pela Tropicália. Ao mesmo tempo em que canções como “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, assumiam forte sentido coletivo e mobilizador, o tropicalismo questionava modelos tradicionais de engajamento e colocava em crise certas concepções nacionalistas da música brasileira.

A Tropicália abriu novas possibilidades para a canção brasileira ao tensionar o próprio conceito de música engajada. Ao incorporar irreverência, experimentalismo, referências estrangeiras, indústria cultural e crítica à ideia fixa de identidade nacional, os tropicalistas deslocaram os debates sobre arte e política. Assim, o período dos festivais não pode ser compreendido como homogêneo: nele coexistiam canções de protesto mais diretas, produções líricas de forte leitura política, experimentações estéticas e disputas sobre os rumos da cultura brasileira.

Tropicália designa o movimento cultural que, no final da década de 1960, articulou música popular, poesia, teatro, artes visuais, televisão e referências da cultura de massas. Em vez de uma estética homogênea ou de um programa político único, reuniu experimentação, apropriações críticas da indústria cultural e tensões com nacionalismos artísticos. Na fotografia a seguir, artistas ligados ao movimento aparecem como parte de uma cena cultural cuja relação com a ditadura foi marcada por invenção, conflito, censura e posterior construção memorial (Favaretto, 2007; Naves, 2001; Napolitano, 2005).

Figura 4 - Tropicália



Fonte: Instituto Antônio Carlos Jobim, Acervo Gilberto Gil (1968).

Entre as canções associadas a esse período, “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, tornou-se um dos símbolos mais conhecidos da resistência musical à ditadura. Apresentada no Festival Internacional da Canção de 1968, a música ganhou forte repercussão por sua linguagem direta, pelo caráter coletivo de sua convocação e por sua associação às mobilizações estudantis e populares daquele ano. Em sala de aula, essa canção permite discutir o clima político de 1968, a repressão aos movimentos sociais, a participação da juventude, o avanço do autoritarismo e o endurecimento do regime, especialmente no contexto que antecede o Ato Institucional nº 5 (AI-5).

Figura 5 – Caminhando e cantando



Fonte: elaborada pela autora com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

No trabalho pedagógico, “Pra não dizer que não falei das flores” não deve ser apresentada apenas como “música contra a ditadura”. É preciso contextualizar sua circulação, a recepção do público, os conflitos em torno do festival, sua posterior proibição e sua permanência na memória social brasileira.

Ao analisar a canção, o professor pode propor perguntas como: que sujeitos aparecem convocados pela música? Que imagens de luta e esperança são mobilizadas? Como o ritmo e a repetição contribuem para produzir sensação de marcha coletiva? Por que essa canção se tornou incômoda para o regime? Essas questões ajudam os estudantes a compreender que a resistência não se expressava somente por partidos ou organizações políticas, mas também por linguagens culturais compartilhadas.

Outra canção importante para o estudo da resistência musical é “Apesar de você”, de Chico Buarque. Lançada em 1970, a música foi inicialmente interpretada como uma canção amorosa ou de enfrentamento pessoal, mas logo passou a ser compreendida como crítica

indireta ao autoritarismo. Seu caso é especialmente relevante para discutir censura e ambiguidade, pois mostra como o sentido político de uma canção pode ser construído na relação entre autor, texto, contexto histórico e recepção pública. A música permite trabalhar com os estudantes a ideia de que o significado de um documento não está apenas em sua literalidade, mas também nas condições históricas de produção e leitura.

“Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil, constitui outro documento para pensar os anos de chumbo. A canção articula linguagem religiosa, metáfora política e denúncia do silenciamento. O próprio título joga com a ambiguidade sonora entre “cálice” e “cale-se”, evidenciando a experiência da censura como imposição do silêncio. Em sala de aula, a análise dessa canção permite discutir repressão, censura, medo, violência e estratégias poéticas de resistência. Além da letra, é importante considerar a interpretação vocal, a dramaticidade da execução e o contexto de interdição da obra, para que os estudantes percebam a canção como documento sonoro e não apenas como texto escrito.

A análise de “Cálice” também permite demonstrar que a música de protesto não dependia apenas de afirmações explícitas. Em contextos autoritários, a crítica pode aparecer de modo cifrado, exigindo do ouvinte repertório histórico e capacidade interpretativa. Isso torna a canção uma fonte didática importante, pois obriga o estudante a trabalhar com inferências, hipóteses, contexto e comparação com outros documentos. Ao confrontar a música com registros de censura, notícias de época, depoimentos de artistas e estudos historiográficos, o aluno percebe que a interpretação histórica exige articulação entre diferentes evidências.

“O bêbado e a equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, gravada por Elis Regina, é outro exemplo significativo, sobretudo por sua relação com a memória da anistia e com o processo de abertura política. Diferente de canções mais associadas ao enfrentamento direto dos anos de maior repressão, essa composição expressa um momento de esperança, luto e expectativa de reconstrução democrática. A referência a exilados, perdas e desejos de retorno permite discutir os efeitos prolongados da ditadura sobre famílias, artistas, militantes e trabalhadores. Em sala de aula, a canção pode ser utilizada para analisar a passagem da repressão para a abertura, bem como as disputas em torno da memória e da redemocratização.

Essas músicas revelam que a canção de protesto não se limita à denúncia do regime. Ela também registra afetos políticos, como medo, esperança, luto, ironia, coragem e desejo de transformação. Esse aspecto é relevante para o ensino de História porque permite ao estudante compreender que os processos históricos não são compostos apenas por instituições, leis e acontecimentos oficiais, mas também por experiências sensíveis vividas pelos sujeitos. A

ditadura não foi somente um regime jurídico-político; ela atravessou a vida cotidiana, os espaços culturais, as relações familiares, os corpos e as formas de expressão.

A canção de protesto, ao ser trabalhada como fonte histórica, exige procedimentos específicos. Hermeto adverte que:

Examinar as canções como fontes significa interrogá-las tanto no que se refere aos seus aspectos históricos mais gerais quanto no que tange ao problema que está sendo investigado. Isso deve ser feito especialmente tomando-se por base as características específicas da linguagem do documento canção (Hermeto, 2012, p. 31).

Essa orientação é fundamental para evitar o uso superficial das músicas em sala de aula. Não basta tocar uma canção e pedir aos estudantes que “digam o que entenderam”. É necessário construir um percurso analítico: apresentar o problema histórico, contextualizar a obra, identificar autoria e data, observar os meios de circulação, realizar escuta atenta, analisar letra, sonoridade, ritmo e performance, interpretar metáforas e confrontar a canção com outras fontes. Esse procedimento transforma a música em evidência histórica e contribui para desenvolver habilidades de leitura, análise e argumentação.

David também reforça essa necessidade ao afirmar que:

Interrogar a música como documento histórico compreende a análise do pensamento do autor, de seu posicionamento político, de sua visão de mundo (...). Importa descortinar a dinâmica complexa que condiciona a relação entre produção e reprodução, produtor e receptor. Considera-se, ademais, a necessidade de refletir-se sobre o que sustenta a sua mensagem, como ela foi concebida, seu significado para o contexto da época em que foi elaborada e o significado que a mesma incorpora ao longo do tempo (David, 2012, p. 9).

A partir dessa perspectiva, a música de protesto deve ser analisada tanto em seu contexto original quanto em seus usos posteriores. Uma canção lançada durante a ditadura pode adquirir novos sentidos em manifestações políticas, documentários, aulas, campanhas de memória ou debates públicos contemporâneos. Esse deslocamento mostra que a música também participa dos usos públicos do passado, sendo constantemente ressignificada por diferentes grupos sociais. No ensino de História, esse processo permite discutir memória, apropriação, permanência e disputa de sentidos.

A análise da música de protesto também exige considerar a relação entre cultura e mercado. Embora muitas canções tenham assumido forte conteúdo crítico, elas circularam por meios comerciais, como discos, programas televisivos, gravadoras e festivais. Isso não diminui seu potencial político; ao contrário, revela a complexidade da produção cultural em regimes autoritários. Hermeto lembra que a canção popular “é arte, é produto cultural, mas, é

igualmente, produto de mercado”. Essa observação permite evitar uma leitura idealizada da música de protesto, como se ela estivesse fora das relações econômicas, tecnológicas e midiáticas de seu tempo.

Essa complexidade pode ser explorada didaticamente. O professor pode questionar, por exemplo, como uma canção crítica ao regime conseguia circular em meios de comunicação controlados; quais estratégias eram utilizadas pelos artistas; como a censura atuava; quais músicas eram proibidas e quais passavam; como o público interpretava mensagens indiretas; e de que modo a indústria fonográfica também se beneficiava da popularidade desses artistas. Essas perguntas ajudam os estudantes a compreender que resistência e mercado, crítica e circulação comercial, arte e política não se excluem necessariamente, mas se relacionam de maneira tensa.

Os festivais da canção são especialmente férteis para essa abordagem. Eles podem ser analisados como espaços de espetáculo, mercado, juventude e politização. As apresentações musicais não eram acontecimentos isolados: eram acompanhadas por debates na imprensa, reações do público, expectativas de censores, interesses das emissoras e disputas estéticas entre diferentes grupos artísticos. Nesse ambiente, a canção de protesto ganhou visibilidade e passou a expressar conflitos mais amplos da sociedade brasileira. O estudo desses festivais permite ao estudante perceber como a cultura também é espaço de luta política.

No ensino de História, trabalhar a música de protesto no contexto da ditadura empresarial-militar contribui ainda para enfrentar negacionismos e simplificações sobre o período. Em uma sociedade na qual discursos autoritários podem reaparecer relativizando censura, tortura e repressão, a análise de canções, documentos e memórias permite construir uma abordagem fundamentada. A música não substitui o documento oficial, o relatório, o depoimento ou a historiografia, mas amplia a compreensão histórica ao revelar experiências, sensibilidades e formas de expressão que os registros institucionais nem sempre captam.

A canção de protesto também permite discutir a relação entre memória e História. Muitas músicas da ditadura foram incorporadas à memória coletiva como símbolos de resistência, mesmo quando seus sentidos originais eram mais ambíguos ou múltiplos. Essa permanência indica que a música não apenas registra um tempo, mas também participa da forma como esse tempo é lembrado. Ao estudar essas canções, os estudantes podem perceber que a memória social é construída, disputada e atualizada por meio de práticas culturais, homenagens, regravações, usos políticos e experiências escolares.

Essa dimensão dialoga diretamente com o tópico seguinte, dedicado à memória oral. A música pode funcionar como disparador de lembranças e como caminho para acessar

experiências vividas por sujeitos que atravessaram a ditadura, a abertura política ou a redemocratização. Uma entrevista com familiares, moradores da comunidade ou professores mais antigos pode partir de perguntas sobre músicas que ouviam, artistas que acompanhavam, festivais de que se lembram, censura, medo, rádio, televisão e circulação de informações. Desse modo, a canção deixa de ser apenas objeto de análise documental e passa a articular história, memória e experiência social.

No planejamento didático, o professor pode organizar uma sequência sobre música de protesto em etapas. A primeira consiste na apresentação do contexto histórico da ditadura empresarial-militar, destacando repressão, censura e controle cultural. A segunda envolve a escuta e análise de uma canção selecionada, com atenção à letra, à melodia, ao arranjo e à performance. A terceira propõe o confronto com outras fontes, como notícias, documentos de censura, imagens, depoimentos e trechos de livros didáticos. A quarta pode solicitar uma produção autoral dos estudantes, como análise escrita, podcast, painel documental ou apresentação argumentativa.

Esse tipo de sequência contribui para que a música não seja usada apenas como recurso de motivação, mas como eixo de investigação histórica. A aprendizagem se fortalece quando o estudante precisa formular hipóteses, comparar documentos, justificar interpretações e compreender relações entre cultura, política e memória. Assim, a canção de protesto torna-se caminho para desenvolver competências próprias do pensamento histórico, como contextualização, análise de evidências, percepção de temporalidades, leitura de linguagens e construção argumentativa.

Também é importante observar que o trabalho com música de protesto deve evitar duas simplificações. A primeira é tratar todas as canções do período como se fossem necessariamente engajadas ou resistentes. A segunda é supor que toda resistência cultural se expressava de maneira explícita. Entre acomodação, crítica, mercado, censura e experimentação estética, havia uma zona complexa de negociações. Por isso, o professor precisa mostrar aos estudantes que a cultura produzida durante a ditadura não pode ser interpretada de forma uniforme. Cada canção exige análise própria, considerando sua linguagem, contexto e recepção.

A música de protesto também favorece uma abordagem interdisciplinar, especialmente com Língua Portuguesa, Artes, Sociologia e Filosofia. Contudo, a especificidade da História deve ser preservada. A contribuição da disciplina está em situar a canção no tempo, analisar fontes, compreender processos, comparar versões e discutir usos do passado. O trabalho interdisciplinar amplia a análise, mas não deve diluir o pensamento histórico. Ao contrário,

deve fortalecer a compreensão de que toda produção cultural está inscrita em relações sociais e temporais.

Ao final, o estudo da música de protesto no ensino de História permite que os estudantes compreendam a ditadura empresarial-militar não apenas como sequência de governos, atos institucionais e medidas repressivas, mas como experiência histórica vivida e disputada também no campo da cultura. As canções revelam medos, esperanças, estratégias de enfrentamento, formas de censura e memórias de resistência. Ao serem analisadas como documentos, elas contribuem para uma aprendizagem histórica mais sensível e rigorosa, capaz de articular conhecimento, memória e cidadania.

Figura 6 – Canções da ditadura: vozes de resistência e liberdade



Fonte: elaborada pela autora com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

3.3 MEMÓRIA ORAL: DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A memória oral é discutida nesta dissertação como possibilidade de trabalho pedagógico, e não como procedimento empírico já realizado. Não houve entrevistas, gravações, transcrições ou análise de depoimentos produzidos pela pesquisa. Por isso, o texto não afirma que narrativas “foram tratadas” ou “foram incorporadas”; apresenta critérios para que professores possam utilizá-las em aplicações futuras.

Memória e História não são equivalentes. A memória é construída por sujeitos e grupos no presente, seleciona acontecimentos, combina lembrança e esquecimento e atribui sentidos às experiências. Sua subjetividade não a invalida como fonte; ao contrário, constitui parte do que deve ser investigado. O historiador pergunta não apenas “o que aconteceu”, mas como, quando, para quem e por que determinado passado é narrado dessa forma (Halbwachs, 1990; Bosi, 1994; Pollak, 1989; Rousso, 1996).

No ensino da ditadura, narrativas orais podem revelar experiências cotidianas de escola, trabalho, medo, silêncio, sociabilidade, consumo musical, censura e abertura política. Elas também permitem perceber que a violência não foi vivida do mesmo modo por todos. Entretanto, uma lembrança individual não representa automaticamente uma geração, uma comunidade ou o conjunto da sociedade.

A canção pode funcionar como disparador de memória, mas essa possibilidade precisa ser formulada com cautela. Ouvir uma obra conhecida pode ativar lembranças de lugares, pessoas e acontecimentos; também pode produzir silêncio, esquecimento ou uma narrativa construída posteriormente pela consagração pública da música. O professor deve perguntar se o entrevistado conhecia a canção no período, quando passou a associá-la à ditadura e quais mediações — rádio, televisão, família, escola, documentários — participaram dessa associação.

Uma proposta de memória oral deve partir de pergunta histórica delimitada. Em vez de solicitar “conte como foi a ditadura”, é mais produtivo investigar problemas como: de que maneira músicas circulavam na comunidade? Como a censura era percebida? Que lembranças existem sobre prisões, festivais, eleições, anistia ou mobilizações? A delimitação reduz generalizações e orienta a comparação documental.

A preparação envolve definir quem será ouvido, por que essa pessoa é pertinente, quais perguntas serão formuladas e como o material será registrado. Quando houver coleta de depoimentos, será necessário obter consentimento, explicar finalidades, respeitar recusas, prever anonimato quando adequado e decidir formas de guarda e divulgação. Relatos sobre violência, prisão ou tortura não devem ser solicitados de modo invasivo nem transformados em obrigação escolar (Alberti, 2005).

Após a entrevista, o trabalho histórico começa: transcrever ou resumir com fidelidade, situar o narrador, identificar o momento da fala, reconhecer silêncios e mudanças de versão e confrontar a narrativa com imprensa, documentos oficiais, fotografias, canções e historiografia. A tarefa não é “corrigir” a memória, mas compreender sua construção e avaliar o que ela permite conhecer.

Também é possível trabalhar sem produzir novas entrevistas. Acervos públicos oferecem depoimentos já registrados, com identificação e contexto. Entre as sugestões estão o projeto Marcas da Memória: História Oral da Anistia no Brasil, que inclui entrevista de José Ibrahim, os acervos Memórias Reveladas, a Comissão Nacional da Verdade e entrevistas públicas de artistas e ex-presos políticos. O professor deve selecionar trechos curtos, informar a origem e evitar recortes que retirem a fala de seu contexto (Montenegro; Rodeghero; Araújo, 2012; Brasil, 2014).

A realidade local interfere na viabilidade da proposta. Em municípios com poucos testemunhos diretos ou onde o tema produz conflito intenso, pode ser mais adequado utilizar acervos públicos. Em comunidades que preservam memórias do período, a atividade pode aproximar história nacional e experiência local. Em ambos os casos, a adaptação deve ser explicitada e não pode prometer resultados idênticos em escolas diferentes.

A produção discente pode assumir a forma de texto analítico, podcast, painel, mapa de memória ou pequeno documentário, desde que distinga fala do entrevistado e interpretação do grupo. O produto final precisa registrar quais fontes foram utilizadas, quais limites foram encontrados e como as conclusões foram sustentadas.

Dessa forma, a memória oral amplia o repertório do ensino de História sem substituir a historiografia nem converter lembrança em prova imediata. No produto educacional, ela aparece como opção metodológica e como indicação de fontes públicas, submetida a contextualização, consentimento, confronto documental e cuidado com experiências traumáticas.

4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA

Este capítulo apresentou o produto educacional Sons e Versos no Vinil da História: proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da Ditadura Militar no Brasil. O material foi concluído como e-book pedagógico dirigido a professores de História e foi estruturado em seis aulas articuladas por problemas históricos, análise de canções, cruzamento de fontes e produção argumentativa. A redação do capítulo foi mantida no passado sempre que se referiu à elaboração do produto; as orientações de uso foram registradas por verbos no infinitivo, porque descrevem procedimentos disponíveis ao professor, e não resultados de uma aplicação que não ocorreu.

A ampliação realizada partiu da constatação de que um produto educacional baseado em música não poderia limitar-se a indicar títulos de canções e atividades genéricas. Como advertiram Napolitano (2001) e Hermeto (2012), a canção popular precisa ser interrogada como documento complexo, constituído por letra, melodia, arranjo, interpretação, performance, suporte técnico, circulação, recepção e apropriações posteriores. Em consequência, cada aula passou a apresentar uma análise histórica da obra, o contexto de produção, elementos da trajetória do compositor ou da intérprete, diálogo com estudos acadêmicos e um conjunto mais desenvolvido de atividades.

O trabalho também distinguiu três temporalidades que frequentemente aparecem sobrepostas: o momento de composição e apresentação pública; o momento de lançamento fonográfico; e o processo posterior de consagração da canção como memória da resistência. Essa distinção corrigiu simplificações cronológicas. “Alegria, alegria”, por exemplo, foi apresentada no III Festival de Música Popular Brasileira em 1967 e integrou o primeiro LP solo de Caetano Veloso em 1968. “Divino Maravilhoso” foi defendida por Gal Costa no IV Festival da TV Record em 1968 e foi incorporada ao disco solo lançado em 1969. O produto adotou essa cronologia dupla para não confundir apresentação, gravação e circulação.

O capítulo não atribuiu falas, aprendizagens ou mudanças de consciência a estudantes inexistentes. A sequência não foi aplicada durante a pesquisa. Por isso, os resultados apresentados corresponderam ao processo de elaboração do produto, à análise documental das canções e à fundamentação das escolhas didáticas. As aprendizagens descritas constituíram objetivos e possibilidades pedagógicas, não efeitos comprovados. Essa cautela preservou a coerência metodológica já anunciada na introdução da dissertação.

A canção foi compreendida como vestígio de uma experiência histórica, mas não como documento autossuficiente. As obras selecionadas permitiram investigar modernização urbana, juventude, indústria cultural, festivais, vigilância, censura, prisão, exílio, memória e violência de Estado. Entretanto, nenhuma delas explicou sozinha o funcionamento da ditadura empresarial-militar. A interpretação foi construída pelo confronto com jornais, fotografias, registros audiovisuais, documentos de censura, depoimentos, legislação e historiografia, procedimento coerente com a defesa de que fontes artísticas precisam ser contextualizadas e comparadas (Napolitano, 2001; Hermeto, 2012; Bittencourt, 2018).

4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

A sequência didática foi entendida como um percurso planejado de aprendizagem, composto por atividades interdependentes e orientadas por um problema. Ela não é sinônimo de aula-oficina. Na proposta de Barca (2004), a aula-oficina possui estrutura própria, centrada na investigação das ideias dos estudantes e em tarefas de produção histórica; nesta dissertação, alguns princípios investigativos da aula-oficina inspiram momentos de trabalho, mas a arquitetura geral é a de uma sequência de seis aulas articuladas.

No ensino de História, uma **sequência** não deveria funcionar como roteiro mecânico. Ela precisaria articular conteúdos substantivos — neste caso, ditadura, censura, resistência, exílio e cultura política — a operações do pensamento histórico, como contextualizar, comparar, inferir, argumentar e reconhecer limites das fontes. A proposta foi organizada para que os estudantes não apenas acumulassem informações sobre as canções, mas compreendessem como interpretações históricas são produzidas e revistas diante de novas evidências (Lee, 2016; Caimi, 2015).

A música cumpriu a função de fonte inicial e de eixo articulador, não de ilustração. Azambuja (2017) observou que a aprendizagem histórica mediada por canções exige a formulação de problemas e a relação entre experiência estética e conceitos históricos. Hermeto (2012) acrescentou que o trabalho escolar com canção popular deveria considerar autoria, intérprete, condições de produção, circulação, apropriação e escuta. Esses princípios orientaram as seis aulas e justificaram a presença de registros audiovisuais, documentos de censura, fotografias e memórias orais.

A sequência foi dividida em seis núcleos, mas cada aula foi concebida como parte de um percurso cumulativo. O Caderno de Percurso Histórico registrou hipóteses iniciais, fontes

analisadas, evidências, conclusões provisórias e questões em aberto. Esse instrumento permitiu que a avaliação acompanhasse o processo de revisão interpretativa. A aula final retomou os registros anteriores para comparar permanências e mudanças nas formas de compreender a relação entre música, experiência social e autoritarismo.

O tratamento da ditadura exigiu mediação ética. As atividades evitaram imagens gráficas de tortura, dramatizações de vítimas e exercícios que naturalizassem a posição do censor. O produto priorizou documentos contextualizados, depoimentos mediados e perguntas que permitissem compreender responsabilidades históricas sem converter a aula em espetáculo de sofrimento. A escolha dialogou com os debates sobre História Difícil e temas sensíveis, segundo os quais emoção e memória podem integrar a aprendizagem, desde que sejam organizadas por perguntas, evidências e respeito aos direitos humanos (Gil; Eugenio, 2018; Piubel, 2020; Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018).

A duração foi organizada em seis encontros, preferencialmente com dois tempos de cinquenta minutos, porque escuta, comparação de fontes e produção escrita dificilmente se completam em uma única aula. Essa previsão é flexível: cada professor poderá desenvolver o núcleo mínimo em um tempo, ampliar a investigação em encontros adicionais ou reorganizar as atividades conforme calendário, tamanho da turma, acesso a equipamentos e contexto local. As adaptações devem preservar a questão histórica e explicitar quais etapas foram reduzidas ou ampliadas.

4.2 PROJETO SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA: APRESENTAÇÃO DO PRODUTO CONCLUÍDO

Antes da apresentação operacional, é necessário explicitar a síntese teórico-metodológica que sustenta o produto. A canção é tratada como documento complexo, composto por letra, sonoridade, performance, suporte, circulação e recepção; a análise não se limita a localizar uma “mensagem” política, mas relaciona forma e contexto (Napolitano, 2002; Hermeto, 2012).

A ditadura é abordada como História Difícil e tema sensível. Isso requer identificar responsabilidades e violações sem transformar sofrimento em espetáculo, selecionar fontes adequadas e construir ambiente de respeito. Barton e Levstik (2004) acrescentam que a investigação histórica pode preparar estudantes para deliberação democrática e reflexão sobre o bem comum, desde que não conduza a respostas previamente fixadas.

Bloxham (2020; 2024) reforça a necessidade de assumir os juízos de valor presentes no vocabulário e nas escolhas do ensino, submetendo-os à veracidade, à contextualização e ao confronto de evidências. A proposta, portanto, não reivindica neutralidade moral diante da tortura e da censura, mas exige que interpretações e julgamentos sejam publicamente justificáveis.

O e-book *Sons e Versos no Vinil da História* foi elaborado como produto educacional da dissertação. Sua identidade visual retomou o vinil como suporte de memória e organizou as seis canções como faixas de um percurso histórico. A metáfora não transformou as músicas em sequência linear e fechada; serviu para indicar que cada faixa ofereceu uma entrada distinta para o mesmo problema: compreender experiências, conflitos e formas de resistência durante a ditadura empresarial-militar.

O material foi dirigido prioritariamente a professores do Ensino Médio. Sua linguagem combinou fundamentação acadêmica e orientação de uso, sem oferecer respostas prontas. Cada aula apresentou identificação da canção, contexto histórico, análise, estudos de referência, objetivos, fontes, etapas, questões de mediação, produção discente prevista e critérios de avaliação. Fichas reproduzíveis foram incluídas para facilitar o uso em sala, mas permaneceram editáveis para preservar a autonomia docente.

4.2.1 Finalidade, público e duração

Finalidade: favorecer o ensino da ditadura empresarial-militar por meio da análise histórica de canções e da comparação com fontes de outras naturezas.

Público prioritário: estudantes do Ensino Médio, com possibilidade de adaptação aos anos finais do Ensino Fundamental mediante redução do número de fontes e maior mediação docente.

Organização temporal: seis encontros. O planejamento completo considerou dois tempos por encontro; o núcleo mínimo pôde ser desenvolvido em um tempo, com continuidade extraclasse.

Produto concluído: e-book pedagógico editável, composto por seis aulas, fichas de análise, matriz de fontes, cartografia da memória, Caixa da Censura, Mapa do Silenciamento e rubrica de avaliação.

Limite metodológico: o produto foi elaborado, mas a sequência não foi aplicada. O capítulo descreveu sua fundamentação e seu desenho, sem inventar resultados de aprendizagem.

4.2.2 Objetivos da sequência

O objetivo geral consistiu em oferecer um percurso didático para analisar a ditadura empresarial-militar a partir de canções compreendidas como documentos históricos, articulando experiência estética, memória, contextualização e argumentação.

- Reconhecer a canção como fonte composta por palavra, som, arranjo, performance, suporte, circulação e recepção.
- Relacionar as seis obras às transformações políticas, culturais e sociais ocorridas entre 1967 e 1978, distinguindo composição, apresentação, gravação e consagração memorial.
- Analisar trajetórias de compositores e intérpretes sem convertê-los em explicação única da obra nem em personagens heroificados.
- Comparar canções com fotografias, imprensa, registros audiovisuais, documentos de censura, testemunhos e historiografia.
- Distinguir impressão estética, hipótese interpretativa e afirmação sustentada por evidências.
- Compreender censura, vigilância, prisão e exílio como práticas institucionais do regime, e não como incidentes isolados.
- Investigar os usos posteriores das canções e sua transformação em lugares de memória da resistência.
- Produzir registros escritos, visuais e orais capazes de demonstrar contextualização, comparação e argumentação histórica.

4.2.3 Organização metodológica e preparação docente

A arquitetura metodológica foi composta por seis movimentos recorrentes: problematização, escuta inicial, análise interna da canção, contextualização, oficina de fontes e sistematização. A repetição dessa estrutura não tornou as aulas idênticas, pois cada obra exigiu operações específicas. Em “Alegria, alegria”, predominou a leitura da cidade e da cultura de massas; em “Pra não dizer que não falei das flores”, a voz coletiva e a memória política; em “Divino Maravilhoso”, a performance; em “Aquele Abraço”, espaço, pertencimento e exílio; em “Apesar de Você”, recepção e censura; e em “Cálice”, silenciamento e violência de Estado.

A análise interna foi orientada por um protocolo inspirado em Napolitano (2001) e Hermeto (2012). O professor foi orientado a observar: a) quem compôs e quem interpretou; b)

quando e onde a obra foi apresentada ou gravada; c) quais recursos poéticos e musicais organizaram a experiência; d) que público e meios de circulação estiveram envolvidos; e) como imprensa, censores e ouvintes produziram sentidos; f) como a memória posterior alterou a escuta. Esse protocolo evitou a redução da canção à letra escrita.

A preparação docente incluiu a verificação dos direitos de uso das gravações, a seleção de documentos curtos e legíveis, a organização de alternativas para escolas sem internet e a definição de questões adequadas à turma. O e-book não reproduziu letras integrais. Foram indicados acervos, páginas oficiais e documentos públicos, respeitando direitos autorais. Também foram previstas transcrições acessíveis, descrição de imagens e possibilidade de escuta repetida para estudantes com diferentes necessidades.

A memória oral é apresentada como possibilidade situada, não como fonte empiricamente produzida nesta pesquisa. O produto sugere o uso de depoimentos disponíveis em acervos públicos ou, quando houver condições éticas, a realização de entrevistas em aplicações futuras. Em ambos os casos, orienta-se perguntar quando, para quem e em que contexto a narrativa foi produzida, reconhecer seleção e silêncio e confrontá-la com outras fontes (Halbwachs, 1990; Rousso, 1996; Alberti, 2005).

Aula	Canção e cronologia	Problema histórico	Operação central	Produção prevista
1	Alegria, alegria — festival em 1967; LP em 1968	Como a modernização urbana e a cultura de massas produziram tensões políticas sem denúncia direta?	Analisar justaposição, performance e circulação	Painel de evidências e parágrafo argumentativo
2	Pra não dizer que não falei das flores — 1968	Como uma canção se tornou símbolo coletivo e lugar de memória?	Distinguir contexto, recepção e memória posterior	Dossiê de evidências
3	Divino Maravilhoso — festival em 1968; LP em 1969	Como voz, corpo e repetição produziram sensação de alerta?	Analisar performance como documento	Legenda analítica e storyboard
4	Aquele Abraço — 1969	Como celebração, despedida e exílio coexistiram na mesma obra?	Relacionar espaço, trajetória e memória	Cartografia histórica da memória
5	Apesar de Você — 1970/1978	Como a ambiguidade permitiu leituras concorrentes e intervenção censória?	Revisar hipóteses por novas fontes	Caixa da Censura
6	Cálice — composta em 1973; gravada em 1978	O que o silêncio imposto revelou sobre repressão e resistência?	Comparar palavra, som, silêncio e documento oficial	Mapa do Silenciamento e síntese final

4.3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O desenvolvimento das seis aulas foi ampliado para integrar análise histórica, diálogo com estudos e planejamento didático. Cada unidade foi redigida em passado quanto à elaboração do produto: a aula foi planejada, as fontes foram selecionadas e as atividades foram organizadas. Os passos de aplicação foram registrados no infinitivo, preservando o caráter de guia. A estrutura não constituiu receita rígida; indicou um percurso que poderia ser adaptado sem perder pergunta histórica, análise da canção, cruzamento documental e síntese argumentativa.

4.3.1 Aula 1 — “Alegria, alegria”: juventude, cidade e transformação cultural

Identificação e cronologia: a canção foi composta por Caetano Veloso e apresentada, com acompanhamento dos Beat Boys, no III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, em 1967. Em 1968, integrou o primeiro LP solo do compositor. A versão anterior do capítulo registrava apenas 1968; a revisão distinguiu a apresentação pública do lançamento fonográfico, conforme a cronologia discutida por Napolitano (2005), Favaretto (2007) e Martins (2021).

Caetano Veloso participou de uma geração que se formou no encontro entre bossa nova, festivais televisivos, cinema novo, teatro de vanguarda, poesia concreta e cultura pop. O Tropicalismo não foi compreendido como simples gênero musical, mas como intervenção estética que reordenou hierarquias entre tradição e modernidade, nacional e estrangeiro, cultura erudita e indústria cultural. A presença de guitarras elétricas e de um grupo argentino no festival tensionou a ideia de uma música nacional protegida de influências externas. Para Naves (2001) e Favaretto (2007), a mistura e o excesso tropicalistas responderam criticamente à estética de contenção e às expectativas nacional-populares dominantes.

A análise realizada observou que a canção construiu um sujeito em deslocamento por uma paisagem saturada de informações. Notícias, imagens de celebridades, política, consumo, afetos e violência apareceram justapostos, sem uma narrativa linear que organizasse o Brasil em síntese coerente. Napolitano (2005) relacionou essa operação à experiência da cidade moderna e à revisão tropicalista dos lugares consagrados da brasilidade. Martins (2021) demonstrou que procedimentos de multidirecionamento e justaposição atravessaram simultaneamente os estratos poético e musical, produzindo tensão entre local e universal, arcaico e moderno.

O caminhante não foi apresentado como militante organizado nem como personagem indiferente. Sua autonomia individual, condensada na imagem de alguém “sem lenço, sem documento”, conviveu com referências a crimes, guerrilhas, presidentes, publicidade e televisão. A relevância política esteve justamente na recusa de uma linguagem panfletária e na exposição fragmentária de uma modernização contraditória. Leite (2015) propôs uma leitura das figurações da violência na forma tropicalista, advertindo que o brilho pop não apagou o conflito histórico; ele o reorganizou em uma estética de choque e montagem.

O diálogo com esses estudos modificou o desenho da aula. Em vez de pedir apenas que os estudantes localizassem críticas à ditadura, a atividade passou a investigar como a canção representou um Brasil urbano, midiático e contraditório. A aula também comparou gravação e performance, pois a presença corporal de Caetano, o acompanhamento elétrico e a reação do público integraram o documento. A distinção entre letra, arranjo e cena pública tornou visível que o significado não esteve depositado em uma mensagem única.

Problema histórico da aula: como uma canção pôde revelar tensões políticas, culturais e comportamentais sem assumir a forma de denúncia direta?

Objetivos específicos: identificar marcas da cultura de massas e da experiência urbana; compreender a justaposição como procedimento estético; analisar a performance do festival; distinguir inovação estética, crítica cultural e oposição política explícita.

Fontes selecionadas: gravação autorizada; registro audiovisual do festival; fotografias dos Beat Boys e do público; notícia sobre o III Festival; capas de revistas de 1967-1968; breve linha do tempo com Terra em transe, O rei da vela, a instalação Tropicália e o contexto político.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
1. Problemática	Apresentar quatro imagens recortadas — banca de revistas, televisão, manifestação e publicidade — e solicitar hipóteses sobre o Brasil representado.	Imagens de imprensa e cultura visual da década de 1960.	Hipótese inicial no Caderno de Percorso.
2. Escuta orientada	Ouvir a gravação duas vezes. Na primeira, registrar imagens e movimentos; na segunda, classificar referências em cidade, mídia, consumo, política e afetos.	Áudio autorizado e ficha de escuta.	Inventário de referências.
3. Performance	Assistir a trecho do festival e descrever voz, vestuário, instrumentos, gestos e reação do público antes de interpretar.	Registro audiovisual do III Festival.	Tabela descrição/evidência/interpretação.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
4. Oficina de fontes	Comparar notícia do festival, fotografia e linha do tempo cultural. Identificar convergências e limites.	Imprensa, fotografia, cronologia.	Painel de evidências.
5. Debate regrado	Responder em grupos se a inovação estética poderia ser política sem ser panfletária. Exigir duas evidências.	Resultados das etapas anteriores.	Argumento oral fundamentado.
6. Sistematização	Redigir resposta à questão orientadora e registrar uma dúvida para a aula seguinte.	Caderno de Percurso.	Parágrafo de 10 a 12 linhas.

Atividade de aprofundamento: produzir uma colagem histórica inspirada na lógica de montagem da canção, acompanhada de legenda que justificasse cada imagem como evidência do contexto. A avaliação incidiu sobre contextualização e coerência, não sobre habilidade artística.

Avaliação formativa: qualidade da distinção entre observação e interpretação; articulação entre forma, contexto e performance; uso de pelo menos duas fontes.

Cuidado de mediação: não reduzir o Tropicalismo a “movimento contra a ditadura” nem tratar todo o público jovem como homogêneo. A aula preservou conflitos entre esquerda nacionalista, indústria cultural, vanguarda e comportamento.

4.3.2 Aula 2 — “Pra não dizer que não falei das flores”: participação coletiva e memória da resistência

Identificação e contexto: Geraldo Vandré apresentou a canção no III Festival Internacional da Canção, em 1968. A obra alcançou o segundo lugar, enquanto “Sabiá”, de Tom Jobim e Chico Buarque, venceu sob intensas vaias. A apresentação e a posterior proibição transformaram a canção em um dos símbolos mais duradouros da resistência ao regime. A aula distinguiu o acontecimento do festival, a circulação repressiva e a construção memorial posterior (NAPOLITANO, 2001; HAGEMEYER, 2016; PAZ, 2018).

A trajetória de Vandré esteve ligada ao circuito universitário, aos Centros Populares de Cultura e à canção engajada. Contudo, a revisão evitou aprisionar o compositor ao rótulo de autor de protesto. Sua obra articulou lirismo, referências regionais, voz coletiva, conflito político e projetos de transformação social. O exílio e a posterior recusa do próprio artista em

aceitar interpretações cristalizadas demonstraram que biografia, intenção autoral e memória pública não coincidiram automaticamente.

A análise identificou uma forma de marcha baseada em repetição, regularidade rítmica, vocabulário acessível e construção de um sujeito coletivo. A canção aproximou escolas, ruas, campos, construções, trabalhadores, estudantes e soldados, criando uma comunidade discursiva ampla. Essa universalização favoreceu apropriações públicas, mas também poderia apagar diferenças entre grupos, estratégias e posições políticas. Paz (2018) mostrou que a obra continha tensões estéticas e rastros utópicos que não se esgotaram na convocação imediata à ação.

O produto também incorporou a discussão de Hagemeyer (2016) sobre o imaginário do movimento estudantil de 1968. A canção não foi tratada como espelho transparente de toda a juventude, mas como parte de um processo de construção simbólica no qual festivais, passeatas, repressão e memória se reforçaram. O estudo discursivo de Silva, Soares e Fernandes (2024) contribuiu para evidenciar que sujeito, poder, resistência e memória foram produzidos nas condições históricas de circulação da obra.

A aula foi reestruturada para evitar duas simplificações: a ideia de que toda a oposição aderiu à mesma estratégia e a projeção do estatuto posterior de “hino” sobre todos os ouvintes de 1968. O exercício separou três momentos: apresentação no festival; repressão e proibição; usos posteriores em manifestações, homenagens e narrativas sobre a ditadura. Essa periodização permitiu estudar a transformação de uma canção em lugar de memória.

Problema histórico da aula: como uma canção ultrapassou seu contexto de apresentação e se transformou em símbolo político e memória coletiva?

Objetivos específicos: analisar a construção da voz coletiva; contextualizar festival, movimento estudantil e repressão; distinguir recepção imediata de memória posterior; avaliar diferentes usos públicos da obra.

Fontes selecionadas: registro do III Festival Internacional da Canção; fotografia de Geraldo Vandré no palco; notícia sobre o resultado; imagens de mobilizações estudantis; documento ou notícia sobre proibição; registro de uso posterior da canção; depoimento oral contextualizado.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
1. Retomada	Revisitar a dúvida deixada na aula 1: quando uma produção cultural passou a ser entendida como ameaça?	Cadernos da aula anterior.	Questão de transição.
2. Escuta e ritmo	Ouvir e marcar repetições, mudanças de pessoa verbal e sensação de marcha, sem reproduzir a letra integral.	Áudio e ficha de escuta.	Mapa da voz coletiva.
3. Festival em disputa	Analisar o registro da apresentação e as vaías após o resultado. Distinguir performance, julgamento e reação da plateia.	Vídeo, notícia e fotografia.	Linha do tempo do evento.
4. Estações de fontes	Distribuir grupos entre movimento estudantil, censura, imprensa e memória posterior. Cada grupo responde autoria, contexto, interesse e limite da fonte.	Quatro conjuntos documentais.	Matriz de comparação.
5. Debate de recepções	Comparar como público, regime, compositor e memória posterior atribuíram sentidos diferentes à obra.	Matriz preenchida.	Quadro de recepções.
6. Dossiê final	Selecionar três fontes e explicar a transformação da canção em símbolo, reconhecendo diferenças históricas.	Canção e fontes complementares.	Dossiê de evidências.

Atividade com memória oral: analisar um depoimento posterior sobre 1968 e identificar o que foi lembrado, silenciado ou reinterpretado. O relato foi confrontado com uma notícia contemporânea ao festival.

Avaliação formativa: capacidade de separar contexto, recepção e memória; uso de evidências; reconhecimento da diversidade do movimento estudantil e das oposições.

Cuidado de mediação: não afirmar que a canção causou o AI-5. A coincidência temporal e a percepção de ameaça cultural foram discutidas sem estabelecer causalidade documentalmentemente insustentável.

4.3.3 Aula 3 — “Divino Maravilhoso”: atenção, vigilância e linguagem performática

Identificação e cronologia: a obra foi composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil e defendida por Gal Costa no IV Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, em 1968, quando alcançou o terceiro lugar. A gravação integrou o LP solo de Gal Costa lançado em 1969. A revisão corrigiu a sobreposição entre o ano da performance e o ano do lançamento fonográfico.

Gal Costa ocupou posição singular no Tropicalismo. Sua transformação vocal e cênica rompeu com a contenção do disco Domingo, gravado com Caetano Veloso em 1967, e produziu uma presença pública marcada por intensidade, agressividade sonora, cabelo solto, figurino e gestualidade. A intérprete não foi tratada como veículo neutro de uma composição alheia. Sua voz e seu corpo participaram da construção do documento histórico.

A análise realizada concentrou-se na insistência do alerta, na repetição, nos contrastes entre beleza e perigo e na aceleração da experiência. A canção organizou uma percepção em que acontecimentos cotidianos e ameaças coexistiram. O comando de atenção não foi lido apenas como mensagem verbal, mas como princípio performático: voz, dinâmica, postura e relação com o público transformaram a escuta em estado de vigilância.

Favaretto (2007) e Naves (2001) contribuíram para situar a obra no gesto tropicalista de mistura, excesso e choque. A dissertação de Cardozo Filho (2025), dedicada à performance de Gal Costa no festival, reforçou a compreensão da cena como linguagem encarnada e dispositivo político-poético. A performance desestabilizou expectativas de feminilidade, comportamento e presença pública, produzindo sentidos que não poderiam ser recuperados apenas pela leitura da letra.

A aula foi fortalecida por uma sequência de observação em camadas. Primeiro, os estudantes descreveriam sem interpretar; depois, relacionariam elementos sonoros e visuais; por fim, confrontariam a performance com documentos sobre vigilância, repressão e padrões comportamentais. Esse procedimento ensinou que a interpretação histórica precisa partir de evidências e que corpo e voz também são fontes.

Problema histórico da aula: o que a insistência na atenção e a intensidade da performance permitiram compreender sobre medo, vigilância, urgência e transgressão cultural?

Objetivos específicos: analisar performance como parte da canção; distinguir descrição e interpretação; relacionar corpo, voz e gênero ao contexto autoritário; compreender o alerta como construção estética e histórica.

Fontes selecionadas: vídeo ou fotografias da apresentação; gravação autorizada; notícia do festival; material sobre vigilância e repressão; imagens de padrões de comportamento feminino divulgados pela imprensa; breve perfil de Gal Costa.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
1. Observação silenciosa	Exibir 30 a 60 segundos sem som e pedir descrição de postura, gestos, figurino, enquadramento e público.	Vídeo do festival sem áudio.	Ficha de descrição visual.
2. Escuta sem imagem	Reproduzir o áudio e registrar intensidade, repetição, ritmo, pausas e mudanças vocais.	Áudio autorizado.	Ficha de descrição sonora.
3. Reunião das camadas	Assistir à performance completa e comparar o que mudou quando som e imagem foram reunidos.	Registro audiovisual.	Quadro som/imagem/sentido.
4. Contextualização	Apresentar cronologia de 1968 e documentos sobre vigilância, festivais e expectativas de comportamento.	Linha do tempo e fontes de imprensa.	Anotações contextuais.
5. Oficina de performance	Produzir um storyboard de seis quadros, selecionando momentos da apresentação e justificando sua importância histórica.	Fotogramas e ficha.	Storyboard analítico.
6. Síntese	Escrever legenda histórica que inclua autoria, data, elemento performático, contexto e interpretação.	Materiais da aula.	Legenda de 8 a 10 linhas.

Atividade de aprofundamento: comparar duas interpretações da canção em tempos distintos e investigar como arranjo, voz e memória modificaram os sentidos, sem estabelecer hierarquia automática entre versões.

Avaliação formativa: uso integrado de som, corpo, contexto e recepção; precisão na descrição; cuidado ao inferir intenções.

Cuidado de mediação: não interpretar performance feminina apenas como aparência ou comportamento individual. A análise relacionou escolhas cênicas, normas de gênero, indústria cultural e conflito político.

4.3.4 Aula 4 — “Aquele Abraço”: pertencimento, prisão, exílio e memória

Identificação e contexto: Gilberto Gil compôs e gravou “Aquele Abraço” em 1969, após o período de prisão e antes da partida compulsória para o exílio em Londres. A canção reuniu referências ao Rio de Janeiro, à Bahia, ao carnaval, à televisão e a personagens populares, produzindo uma despedida que não se apresentou como lamento linear.

A trajetória de Gil foi situada no Tropicalismo e no contexto posterior ao AI-5. A prisão de Gil e Caetano Veloso, o confinamento, a permanência vigiada em Salvador e a imposição do exílio foram compreendidos como parte do aparato repressivo, não como episódio folclórico

de biografia artística. O próprio título, associado a uma saudação ouvida no quartel, carregou ambiguidade entre afeto, ironia e memória.

A análise histórica identificou uma cartografia afetiva. Lugares, práticas culturais e personagens foram convocados como sinais de pertencimento. O Rio de Janeiro apareceu como cidade vivida e imaginada, atravessada por televisão, carnaval, torcida, favela, escola de samba e vida popular. A Bahia funcionou como origem, orientação e repertório. A enumeração produziu uma comunidade simbólica que o exílio ameaçava interromper, mas que a canção procurou manter em circulação.

Lopes (2012) analisou a obra por perspectiva semiótica, discursiva e histórica, destacando o Rio de Janeiro como eixo organizador e a relação entre homenagem, crítica e experiência de prisão. Napolitano (2001) e Hermeto (2012) permitiram ampliar essa leitura ao considerar circulação, performance e recepção. O produto evitou, porém, explicar cada referência exclusivamente pela biografia de Gil. A trajetória do compositor funcionou como uma camada de contextualização, confrontada com a forma da canção e com outras fontes.

A aula foi ampliada pela Cartografia Histórica da Memória. O mapa não se limitou à localização geográfica; reuniu lugar, referência cultural, memória evocada, experiência do compositor, processo político e fonte de comprovação. A atividade tornou visível como uma canção construiu pertencimento em situação de ruptura. Também permitiu analisar um depoimento posterior de Gil como memória produzida em outro tempo, e não como chave definitiva da obra.

Problema histórico da aula: como uma canção festiva pôde registrar pertencimento, despedida, prisão e exílio sem abandonar a celebração?

Objetivos específicos: relacionar espaço e memória; compreender o exílio como violência política; analisar ironia e celebração; confrontar canção, biografia e depoimento posterior.

Fontes selecionadas: gravação autorizada; mapa do Rio de Janeiro; fotografias dos lugares e personagens evocados; cronologia da prisão e do exílio; notícia de 1969; entrevista posterior de Gilberto Gil; registro do show de despedida, quando disponível.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
1. Escuta cartográfica	Anotar lugares, personagens e práticas culturais identificados durante a escuta.	Áudio e mapa-base.	Lista de referências.
2. Mapa afetivo	Localizar referências e associar cada uma a pertencimento, memória, mídia ou cultura popular.	Mapa, fotografias e fichas.	Primeira camada da cartografia.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
3. Contextualização biográfica	Apresentar cronologia documentada da prisão, confinamento e exílio, diferenciando fato, lembrança e interpretação.	Notícia, cronologia e historiografia.	Linha do tempo comentada.
4. Reescuta	Ouvir novamente e registrar quais sentidos foram alterados pelo novo contexto.	Canção e caderno.	Quadro antes/depois.
5. Memória oral	Analisar entrevista posterior: seleção, distância temporal, silêncios e novos sentidos.	Depoimento audiovisual ou transcrito.	Ficha de crítica da memória.
6. Produção final	Redigir “Entre o abraço e a partida”, articulando duas referências espaciais, duas fontes e um limite interpretativo.	Cartografia e fontes.	Nota histórica de 15 linhas.

Atividade de aprofundamento: criar uma capa de vinil comentada para a canção, com símbolos de pertencimento e exílio, acompanhada de texto curatorial historicamente fundamentado.

Avaliação formativa: capacidade de conectar espaço, memória e processo histórico; distinção entre depoimento e prova; uso da biografia sem determinismo.

Cuidado de mediação: não solicitar dramatizações de prisão ou exílio. O produto privilegiou documentos, análise espacial e escrita histórica.

4.3.5 Aula 5 — “Apesar de Você”: ambiguidade, recepção e a Caixa da Censura

Identificação e cronologia: Chico Buarque compôs e lançou “Apesar de Você” em compacto em 1970. A obra passou inicialmente pelo controle, circulou amplamente e foi posteriormente proibida. Voltou ao catálogo do compositor em 1978. A diferença entre primeira circulação, veto e relançamento foi mantida porque evidenciou que a censura não operou como sistema infalível e homogêneo, mas por pareceres, revisões, denúncias, vigilância e medo institucional.

A trajetória de Chico Buarque foi marcada por embates crescentes com a censura. Teatro, discos e canções foram submetidos a cortes, vetos e exigências. O uso posterior de pseudônimos demonstrou como a autoria do compositor passou a funcionar como critério prévio de suspeição. Pinheiro (2015) analisou a relação entre MPB e ditadura, enquanto Homem (2009) e Severiano e Mello (1998) reconstruíram episódios de composição, circulação e censura. Vasconcellos (1977) definiu a “linguagem da fresta” como estratégia de produção de

sentidos sob restrição, conceito útil para compreender a ambiguidade sem transformá-la em fórmula automática.

A análise da canção identificou um interlocutor marcado por autoridade, imposição e controle. Ao mesmo tempo, a forma de samba, o coro e a projeção de um futuro diferente produziram contraste entre presente opressivo e expectativa de abertura. O pronome do título permitiu leitura doméstica e leitura política. A ambiguidade não foi tratada como disfarce simples de uma mensagem que possuiria um único destinatário; ela constituiu condição de circulação, recepção e disputa.

A intervenção do censor foi analisada como documento histórico. O parecer não revelou a intenção verdadeira do autor, mas a leitura institucional do Estado, seus valores, medos e critérios. A aula também considerou a recepção pública, a circulação comercial e as explicações posteriores do compositor. A comparação demonstrou que os sentidos se formaram entre obra, autor, público, imprensa e instituições. Essa perspectiva retomou o princípio de Napolitano (2001) segundo o qual a canção precisa ser estudada em seu circuito social.

A Caixa da Censura foi ampliada para cinco envelopes progressivos. A abertura gradual permitiu registrar hipóteses e revisões. Em vez de entregar imediatamente a interpretação consagrada, o produto colocou os estudantes diante de fontes incompletas, reproduzindo de modo controlado a necessidade de investigar. O objetivo não foi fazê-los “pensar como censores”, mas analisar historicamente como uma instituição construiu a ideia de ameaça.

Problema histórico da aula: como a ambiguidade, a circulação e a recepção produziram sentidos diferentes para a mesma canção em ambiente de censura?

Objetivos específicos: formular e revisar hipóteses; compreender o funcionamento não linear da censura; analisar o parecer censor como fonte; relacionar presente opressivo e expectativa de futuro; distinguir autoria, intenção e recepção.

Fontes selecionadas: gravação autorizada; ficha do compacto de 1970; notícia de circulação; propaganda oficial; documento censório ou estudo fundamentado; entrevista posterior; registro do relançamento de 1978.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
Envelope 1 — Obra	Ouvir a canção e formular duas hipóteses sobre o interlocutor e o conflito.	Áudio e dados básicos.	Hipóteses com evidências.
Envelope 2 — Contexto	Inserir cronologia do governo Médici, censura prévia e repressão. Marcar o que mudou.	Linha do tempo e texto historiográfico.	Quadro mantido/modificado/abandonado.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
Envelope 3 — Circulação	Analisar notícia, ficha do compacto e informações sobre recepção comercial.	Imprensa e dados fonográficos.	Mapa de circulação.
Envelope 4 — Censura	Ler parecer ou fonte sobre o veto. Identificar conceitos de ordem, autoridade, moral e ameaça.	Documento censório contextualizado.	Ficha de leitura institucional.
Envelope 5 — Memória	Comparar entrevista posterior e relançamento de 1978 com as hipóteses iniciais.	Depoimento e capa de disco.	Quadro de temporalidades.
Síntese	Produzir painel com leitura literal, política, censória e memorial, indicando evidências e limites.	Conjunto da caixa.	Quadro de interpretações.

Atividade de aprofundamento: comparar a canção com uma peça de propaganda do “Brasil Grande” e discutir como futuro, felicidade e ordem foram representados por linguagens concorrentes.

Avaliação formativa: qualidade da revisão de hipóteses; compreensão do censor como agente histórico; distinção entre intenção autoral e recepção; argumentação baseada em documentos.

Cuidado de mediação: não perguntar o que os estudantes censurariam. A questão utilizada foi: quais valores e relações de poder permitiram que determinados sentidos fossem classificados como ameaça?

4.3.6 Aula 6 — “Cálice”: silenciamento, repressão e síntese do percurso

Identificação e cronologia: Chico Buarque e Gilberto Gil compuseram “Cálice” em 1973 para o evento Phono 73. A letra foi vetada, e a tentativa de apresentação ficou marcada pelo desligamento dos microfones. A canção permaneceu sem gravação oficial até 1978, quando foi registrada por Chico Buarque e Milton Nascimento. A aula distinguiu composição, interdição performática e gravação posterior, apoiando-se em documentação do Arquivo Nacional e nos estudos de Pinheiro (2015).

A parceria reuniu dois compositores que haviam experimentado formas diferentes de repressão, censura e exílio. A canção foi construída por jogo sonoro entre “cálice” e “cale-se”, referências religiosas, imagens corporais, sofrimento e impossibilidade de fala. O silêncio não apareceu apenas como tema verbal: a história da performance interrompida incorporou o corte

técnico do som à memória da obra. O microfone desligado tornou-se parte de sua recepção histórica.

A análise realizada evitou reduzir a obra a uma charada. A polissemia religiosa e política, a repetição, a tensão melódica, a alternância de vozes e a dramaticidade formaram uma experiência de cerco. A canção articulou silêncio da palavra, controle do corpo, medo, violência e necessidade de testemunho. Pinheiro (2015) situou-a no repertório da MPB sob censura; Homem (2009) e Severiano e Mello (1998) contribuíram para reconstruir o episódio do Phono 73; o documento preservado pelo Arquivo Nacional tornou possível analisar diretamente a ação censória.

A comparação com “Apesar de Você” revelou mudanças no ambiente repressivo e nas estratégias de linguagem. Em 1970, uma canção ambígua conseguiu circular antes do veto; em 1973, o controle institucional e empresarial impediu até uma execução sem letra. Essa comparação mostrou que a censura não atingiu apenas textos: alcançou apresentações, capas, peças teatrais, contratos, gravadoras e possibilidades de encontro entre artista e público.

A aula final foi ampliada para funcionar como síntese do percurso. O Mapa do Silenciamento articulou quatro dimensões: palavra, corpo, instituições e memória. A Roda de História retomou as seis canções e exigiu que cada grupo apresentasse uma conclusão, a fonte que mais alterou sua hipótese e um limite interpretativo. A produção individual final comparou pelo menos três obras, evitando uma narrativa homogênea da resistência musical.

Problema histórico da aula: o que o silêncio imposto à canção revelou sobre censura, violência de Estado, autocensura, indústria cultural e resistência?

Objetivos específicos: analisar palavra, sonoridade e silêncio; compreender o desligamento dos microfones como acontecimento histórico; comparar 1970 e 1973; sintetizar a aprendizagem construída nas seis aulas.

Fontes selecionadas: gravação de 1978; registro ou narrativa documentada do Phono 73; documento de censura do Arquivo Nacional; fotografia dos compositores; trecho da Comissão Nacional da Verdade sobre censura e repressão; testemunho contextualizado.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
1. Retomada	Revisitar dúvidas e hipóteses registradas nas cinco aulas anteriores.	Caderno de Percurso.	Seleção de uma questão de síntese.
2. Escuta em camadas	Ouvir primeiro a versão gravada; depois analisar pausas, vozes, tensão e repetição.	Áudio autorizado.	Ficha palavra/som/silêncio.

Etapa	Ação prevista	Fontes/recursos	Registro esperado
3. Phono 73	Reconstruir a tentativa de apresentação e discutir o desligamento dos microfones como fonte sobre poder e circulação.	Relato, fotografia ou vídeo disponível.	Linha do tempo do episódio.
4. Documento censório	Analisar autoria, carimbos, cortes, vocabulário institucional e limites do documento.	Arquivo Nacional.	Ficha de crítica documental.
5. Mapa do Silenciamento	Relacionar silêncio da palavra, do corpo, das instituições e da memória a evidências de diferentes fontes.	Canção, documento e historiografia.	Mapa conceitual.
6. Roda de História	Distribuir as seis canções entre grupos e apresentar problema, evidência, conclusão e limite.	Produções acumuladas.	Cartão de síntese por faixa.
7. Produção individual	Responder o que as canções permitiram perceber que uma narrativa apenas institucional poderia não mostrar.	Caderno e fontes.	Texto comparativo de 25 a 30 linhas.

Atividade de aprofundamento: produzir uma exposição intitulada “Quando o som foi interrompido”, reunindo reproduções autorizadas de documentos, legendas históricas e QR codes para acervos oficiais.

Avaliação final: capacidade de comparar canções, contextualizar diferentes momentos da ditadura, selecionar evidências e reconhecer limites. A avaliação não mediu concordância com o professor.

Cuidado de mediação: não utilizar imagens gráficas de tortura nem transformar sofrimento em recurso de choque. A violência foi abordada como estrutura institucional, com identificação de agentes, vítimas, práticas e responsabilidades.

4.3.7 Síntese comparativa e diálogo com o presente

A separação em seis aulas não deve compartimentalizar o conhecimento. Após a Aula 6, a turma retoma todas as canções para comparar cronologia, composição, interpretação, linguagem, formas de censura, modos de circulação e usos posteriores da memória. O objetivo é perceber aproximações e diferenças: nem toda resistência foi explícita, nem toda obra teve o mesmo público, nem a consagração posterior corresponde exatamente à recepção original.

O diálogo com o presente é proposto como análise de mudanças e permanências, sem igualar conjunturas. A partir de “Cálice”, os estudantes podem comparar a censura estatal e a

suspensão de garantias durante a ditadura com conflitos contemporâneos sobre liberdade de expressão, desinformação e responsabilidades das instituições democráticas. A pergunta orientadora é: o que mudou nas garantias jurídicas e nos meios de circulação da palavra, e que tensões permanecem na vida pública?

A síntese final exige que cada grupo formule uma conclusão sustentada por pelo menos três canções e duas fontes de outra natureza, reconheça um limite de sua interpretação e apresente uma questão que permaneceu aberta. Esse procedimento aproxima análise histórica e deliberação, conforme a proposta de Barton e Levstik (2004).

4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SISTEMATIZAÇÃO FINAL

A avaliação foi concebida como acompanhamento das operações do pensamento histórico. O produto não associou aprendizagem à memorização de biografias ou datas isoladas, nem à adesão emocional a uma leitura política. Os critérios observaram contextualização, interrogação da fonte, análise da linguagem musical, comparação documental, argumentação, temporalidade, memória e responsabilidade ética (LEE, 2016; SEIXAS, 2017).

A avaliação diagnóstica foi prevista na primeira aula, por meio das hipóteses sobre música, política e cidade. A avaliação formativa utilizou o Caderno de Percurso, os mapas, as matrizes, as legendas e os dossiês. A avaliação final reuniu a Roda de História e o texto comparativo individual. Essa combinação permitiu valorizar estudantes que participaram de modos distintos e registrar mudanças que uma prova exclusivamente factual não evidenciaria.

A rubrica do e-book foi organizada em quatro níveis — avançado, adequado, inicial e insuficiente — sem estabelecer pontuação obrigatória. O professor pôde convertê-la ao sistema de sua rede. Os descritores foram redigidos em termos observáveis: situar a fonte no tempo; identificar autoria e circulação; usar evidências; comparar documentos; distinguir hipótese de conclusão; reconhecer limites; tratar memórias e violências com respeito.

A autoavaliação foi concluída por quatro perguntas: qual fonte mais modificou minha interpretação? Que hipótese precisei abandonar? Que conclusão consigo sustentar com segurança? Que questão permaneceu aberta? Essas perguntas reforçaram que aprender História implicou revisar explicações diante de evidências, e não apenas encontrar uma resposta previamente esperada.

A sistematização final foi construída em dois níveis. No plano coletivo, a Roda de História recompôs a cronologia e a diversidade das seis canções. No plano individual, o estudante compararia obras e fontes para explicar a relação entre cultura, autoritarismo e

memória. Como a sequência não foi aplicada, o capítulo não apresentou resultados desses instrumentos; registrou apenas o desenho avaliativo já incorporado ao produto concluído.

4.5 O E-BOOK PEDAGÓGICO PRODUZIDO

O e-book *Sons e Versos no Vinil da História* foi finalizado como produto educacional derivado da dissertação. O material apresentou capa, identidade visual, introdução ao professor, orientações sobre temas sensíveis, mapa das seis faixas, análises das canções, planejamento das aulas e instrumentos reproduzíveis. A metáfora do vinil foi empregada para unir memória, suporte sonoro e percurso histórico.

Cada seção do produto foi composta por: identificação da obra; cronologia de composição, apresentação e gravação; contexto do compositor ou intérprete; leitura histórica; estudos de referência; problema orientador; objetivos; fontes; desenvolvimento; questões de mediação; atividade de síntese; avaliação; adaptação e acessibilidade. Essa estrutura respondeu à necessidade de transformar a fundamentação da dissertação em ferramenta de planejamento docente.

O produto incorporou o Caderno de Percurso Histórico, a Ficha de Análise da Canção, a Matriz de Comparação de Fontes, a Cartografia Histórica da Memória, a Caixa da Censura, o Mapa do Silenciamento e a Rubrica de Avaliação. Os modelos foram mantidos editáveis e não apresentaram respostas prontas. O professor recebeu critérios para avaliar interpretações, preservando a autonomia diante do contexto escolar.

A dimensão digital foi organizada por indicação de acervos e QR codes, sem reprodução integral de letras ou gravações protegidas. Foram priorizados Arquivo Nacional, Memórias Reveladas, acervos museológicos, registros oficiais dos artistas e repositórios acadêmicos. O produto também apresentou alternativas impressas para escolas com conectividade limitada e orientações de descrição de imagens, transcrição de áudios e leitura acessível.

A linguagem do e-book foi redigida no passado ao relatar sua elaboração: o produto foi desenvolvido, organizado e concluído. Nas páginas de planejamento, os procedimentos foram escritos no infinitivo — ouvir, comparar, registrar, contextualizar — porque constituíram instruções de uso. Essa escolha eliminou a impressão equivocada de que o produto ainda seria produzido e, ao mesmo tempo, não fingiu que as atividades já haviam sido aplicadas.

4.6 POSSIBILIDADES, LIMITES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA

A principal possibilidade do produto esteve na articulação entre rigor historiográfico e linguagem cultural próxima do repertório social dos estudantes. A música favoreceu o acesso a sensibilidades, ritmos de vida, expectativas, medos e formas de presença pública que documentos institucionais nem sempre registraram. O cruzamento de fontes impediu, contudo, que a experiência estética substituísse a análise histórica.

Outra contribuição esteve na diversidade interna do corpus. As seis canções não foram tratadas como exemplos equivalentes de “música de protesto”. “Alegria, alegria” problematizou modernização e cultura de massas; “Pra não dizer que não falei das flores”, mobilização e memória; “Divino Maravilhoso”, performance e vigilância; “Aquele Abraço”, pertencimento e exílio; “Apesar de Você”, ambiguidade e recepção; “Cálice”, silenciamento e violência. Essa diferenciação evitou homogeneizar artistas, estratégias e contextos.

Os limites também foram explicitados. O recorte não representou toda a produção musical da ditadura e privilegiou nomes consagrados da MPB. Gêneros, regiões, artistas negros, mulheres compositoras, música periférica, repertórios religiosos e produções favoráveis ao regime permaneceram fora do corpus. O produto indicou possibilidades de expansão, mas preservou as seis faixas definidas pela pesquisa para não descaracterizar o recorte.

A ausência de aplicação escolar impediu afirmar como turmas concretas responderiam às atividades, quais fontes produziram maior deslocamento ou que adaptações seriam necessárias. O produto constituiu resultado material da pesquisa, mas sua eficácia didática permaneceu hipótese a ser investigada. Estudos futuros poderão aplicar a sequência, analisar os Cadernos de Percurso, observar debates e revisar o e-book com base em evidências empíricas.

Também foi reconhecido que canções consagradas carregaram memórias estabilizadas. Muitos estudantes poderiam chegar à aula sabendo antecipadamente que determinada obra foi “contra a ditadura”. O desafio didático consistiu em transformar esse conhecimento genérico em problema histórico: como o sentido foi produzido? quem o compartilhou? que fontes o sustentaram? como mudou ao longo do tempo? A sequência foi elaborada para deslocar o reconhecimento do símbolo em direção à investigação de sua historicidade.

O capítulo demonstrou, assim, que o produto já concluído não foi um apêndice decorativo da dissertação. Ele resultou do diálogo entre historiografia da ditadura, estudos da canção, memória oral, Educação Histórica e didática de temas sensíveis. A ampliação das análises e das atividades fortaleceu a correspondência entre fundamentação e prática, mantendo

o compromisso de ensinar História por perguntas, fontes, evidências e responsabilidade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação foi construída a partir da questão de como uma proposta pedagógica que articula música e memória oral sobre a ditadura empresarial-militar pode contribuir para a orientação temporal crítica e significativa de estudantes do Ensino Médio. O percurso desenvolvido permite responder que essa contribuição não está na simples presença de canções ou testemunhos em sala de aula, mas no modo como essas fontes são problematizadas, contextualizadas e confrontadas com outros documentos.

O primeiro capítulo demonstrou que o ensino de História é uma construção histórica atravessada por disputas curriculares, políticas e pedagógicas. Desde o final dos anos 1970 e ao longo da redemocratização, a crítica à memorização, ao civismo autoritário e à diluição da disciplina em Estudos Sociais abriu espaço para práticas centradas na investigação e na participação discente. Os marcos legais e curriculares atuais reforçam a cidadania, a diversidade e o trabalho com diferentes linguagens, mas sua concretização depende das condições escolares e da mediação docente.

A discussão sobre História Difícil e temas sensíveis permitiu reconhecer que a ditadura não pode ser tratada como conteúdo neutro ou encerrado. A permanência de discursos de exaltação do regime, a circulação de desinformação e as memórias conflitantes tornam necessário combinar abertura ao debate com critérios historiográficos. Pluralidade interpretativa não significa equivalência entre democracia e violência de Estado, nem autorização para negar documentos, vítimas e responsabilidades.

O segundo capítulo evidenciou que o golpe de 1964 e a manutenção da ditadura resultaram de articulações militares, empresariais, políticas, midiáticas e religiosas. A denominação “empresarial-militar” torna visível essa participação civil organizada, preservando a centralidade das Forças Armadas na condução do Estado e do aparato repressivo. A análise também mostrou que censura, vigilância, cassações, prisões, tortura e banimento não foram episódios isolados, mas instrumentos de um sistema de exceção que se transformou ao longo do regime.

A reconstrução histórica foi indispensável para evitar que as canções fossem apresentadas como documentos autossuficientes. Obras culturais não explicam, sozinhas, a estrutura política de uma ditadura. Elas permitem acessar experiências, sensibilidades, expectativas e conflitos que precisam ser relacionados a atos institucionais, órgãos repressivos, imprensa, movimentos sociais e disputas de memória. A canção amplia o campo de observação sem substituir o conhecimento historiográfico.

O terceiro capítulo consolidou a compreensão da música como linguagem e fonte histórica. Letra, melodia, arranjo, performance, circulação e recepção integram a análise. Uma mesma obra pode adquirir sentidos distintos conforme o contexto, o público e o tempo de escuta. Esse princípio impede a busca por uma mensagem única e exige que os estudantes formulem hipóteses e indiquem as evidências que as sustentam. Também impede que compositor e intérprete sejam transformados em heróis capazes de controlar todos os sentidos produzidos por suas obras.

A memória oral foi compreendida como fonte situada. O testemunho oferece acesso a experiências e modos de lembrar, mas não reproduz o passado sem mediações. A proposta pedagógica, por isso, prevê consentimento, preparação das perguntas, direito de não responder, possibilidade de anonimato e confronto com outras fontes. O valor da memória está tanto no que ela informa sobre acontecimentos quanto no que revela sobre os processos posteriores de lembrança, silêncio e elaboração.

O quarto capítulo transformou essas discussões em um projeto de intervenção pedagógica. Sons e Versos no Vinil da História organiza seis aulas a partir de “Alegria, alegria”, “Pra não dizer que não falei das flores”, “Divino Maravilhoso”, “Aquele Abraço”, “Apesar de Você” e “Cálice”. A escolha exclusiva dessas seis canções preserva a delimitação do corpus. Cada aula possui problema histórico, fontes complementares, registro no Caderno de Percurso Histórico, síntese argumentativa e cuidado específico de mediação.

A progressão metodológica — problematização, escuta orientada, contextualização, cruzamento de fontes e sistematização — constitui a principal contribuição prática do estudo. Ela desloca a música do lugar de ilustração e faz da aula um espaço de investigação. Os instrumentos propostos permitem acompanhar mudanças de hipótese, uso de evidências, capacidade de comparação e reconhecimento dos limites interpretativos. A avaliação não mede adesão à opinião do professor, mas operações do pensamento histórico.

O e-book pedagógico previsto como produto educacional reorganiza a sequência para uso docente. Sua função é oferecer um guia de planejamento, não uma coleção de respostas prontas. As fichas, matrizes, rubricas e orientações de acessibilidade podem ser adaptadas, desde que se mantenham os princípios estruturantes: pergunta histórica clara, análise da canção como documento, confronto de fontes, registro argumentativo e tratamento responsável dos temas sensíveis.

O caráter propositivo constitui simultaneamente contribuição e limite. A dissertação oferece um desenho fundamentado, mas não apresenta resultados de aplicação em uma escola. Não é possível afirmar, portanto, quais aprendizagens serão alcançadas, quais resistências

aparecerão ou como diferentes turmas responderão às atividades. Uma investigação futura poderá aplicar o projeto, acompanhar os registros dos estudantes e analisar mudanças em suas formas de relacionar passado, presente e futuro.

Outros limites devem ser reconhecidos. Seis aulas não esgotam a produção musical do período nem a complexidade da ditadura. O corpus privilegia artistas consagrados da música popular e precisa ser compreendido como recorte, não como representação integral das experiências culturais brasileiras. Em aplicações posteriores, o professor poderá relacionar o percurso a produções locais, repertórios negros, indígenas, periféricos e regionais, desde que não substitua as seis canções que estruturam esta proposta sem explicitar a adaptação realizada.

A pesquisa também indica que o ensino de passados violentos exige prudência. Imagens gráficas, simulações de censura e exposições de relatos traumáticos podem produzir impacto sem aprendizagem. Por isso, a proposta prioriza documentos contextualizados, perguntas analíticas e formas de participação que não obriguem estudantes ou convidados a revelar experiências pessoais. Sensibilidade não significa enfraquecer a análise; significa construir condições éticas para que ela aconteça.

Conclui-se que música e memória oral podem favorecer uma orientação temporal crítica quando deixam de ser ornamentos e passam a integrar um processo disciplinado de investigação. A canção convida à escuta; a memória aproxima experiências; o cruzamento de fontes impede conclusões apressadas; a argumentação transforma impressões em conhecimento histórico escolar. Essa combinação permite compreender a ditadura como processo político, social e cultural e reconhecer suas permanências sem produzir analogias automáticas entre passado e presente.

Sons e Versos no Vinil da História encerra o trabalho como uma proposta aberta à prática e à avaliação. Seu compromisso é oferecer aos professores um percurso viável para ensinar a ditadura empresarial-militar com rigor, sensibilidade e responsabilidade democrática. Ao escutar as marcas do passado e interrogá-las com métodos da História, a escola pode contribuir para que os estudantes compreendam que direitos, liberdades e instituições democráticas são construções históricas — e, por isso mesmo, dependem de conhecimento, participação e cuidado público.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

BRASIL. Arquivo Nacional. **Letra da composição “Cálice”, de Gilberto Gil e Chico Buarque, censurada em maio de 1973. Fundo Serviço de Censura de Diversões Públicas, TN 2.3.19884.** Brasília, DF: Arquivo Nacional, 1973. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília**, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade.** Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Brasília, DF: CNV, 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. **Brasília**, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. **Brasília**, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf.

ARTIGOS, LIVROS, TESES E OUTRAS FONTES

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, maio/ago. 2021.

- ALONSO, Antonio. **Há 40 anos, regressava sindicalista que liderou oposição à ditadura.** Fundação Perseu Abramo, 28 maio 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/ha-40-anos-retornava-ao-brasil-lider-sindical-que-liderou-oposicao-a-ditadura-em-1968/>. Acesso em: 31 ago. 2026.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964–1984).** Bauru: Edusc, 2005.
- AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivania; MACHADO, Gabriella Eldereti. **BNCC em cenários atuais:** currículo, ensino e a formação docente. 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021.
- ARNS, Paulo Evaristo. **Brasil:** nunca mais. Petrópolis: Vozes, 1985.
- AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, 2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; CAMARGO, Virgínia; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BARCA, Isabel. **Aula oficina:** do projeto à avaliação. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARROS, Edgar Luiz de. **Os governos militares.** São Paulo: Contexto, 1992.
- BARROS, José D’Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, v. 15, p. 317-343, 2011.
- BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. **Teaching history for the common good.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BLOXHAM, Donald. **History and morality.** Oxford: Oxford University Press, 2020.
- BLOXHAM, Donald. History, truthfulness, politicization, value judgements. **Geschichte und Gesellschaft**, v. 50, n. 1, p. 33–50, 2024. DOI: 10.13109/gege.2024.50.1.33.
- BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (org.). **Passados recompostos:** campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998. p. 133-141.
- BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica.** Curitiba: W. A. Editores, 2016a. p. 32-41.
- BORRIES, Bodo von. Quatro abordagens de reconciliação histórica por meio da aprendizagem histórica. In: BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica.** Curitiba: W. A. Editores, 2016b. p. 42-54.
- BOTO, Carlota (ed.). **Clássicos do pensamento pedagógico:** olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- BRAGA, Sabrina Costa. Sobre a legitimidade e inevitabilidade do julgamento do historiador. **Revista de Teoria da História**, v. 25, n. 2, p. 321–325, 2022.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CARDOSO, Pedro Henrique da Silva Oriola. **O Governo Ernesto Geisel (1974-1979), a “transição pelo alto” e os direitos humanos.** Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Amazonas, 2023.
- CARDOZO FILHO, Marcos Aurélio Gonçalves. **A performance subversiva da música popular brasileira:** um estudo multicaso sobre gênero e sexualidade durante os anos de chumbo. 2025. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COMERLATTO, Vilmar José. **O impacto das políticas públicas na educação brasileira**. Curitiba: Juruá, 2025.
- COMPARATO, Fábio Konder. O regime empresarial-militar brasileiro (1964-1985). **A Terra é Redonda**, 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-regime-empresarial-militar-brasileiro-1964-1985/>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- DAVID, Célia Maria. Música e ensino de História: uma proposta. In: SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; MALATIAN, Teresa Maria (org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 108-123.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, jun. 2015.
- DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.
- FAVARETTO, Celso. **Tropicália: alegoria, alegria**. 4. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- FICO, Carlos. **Ditadura militar: o que foi, como se instaurou e por que durou tanto?** Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos – a democracia golpeada à esquerda e à direita**. São Paulo: LeYa, 2014.
- FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **A economia brasileira: interpretações e debates**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GASPARI, Elio. **A ditadura encurralada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Jorge. Brasil, 1945-1964: uma democracia representativa em consolidação. **Locus: Revista de História**, v. 24, n. 2, 2018.
- GONÇALVES, Rita de Cássia. O passado e a História difícil para o ensino e aprendizagem da História. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p. 553-572, 2018.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- HAGEMEYER, Rafael Rosa. **Caminhando e cantando**: o imaginário do movimento estudantil brasileiro de 1968. São Paulo: Edusp, 2016.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.
- HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOMEM, Wagner. **Histórias de canções**: Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009.
- LAMOUNIER, Bolívar. **Da independência a Lula**: dois séculos de política brasileira. São Paulo: Augurium Editora, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 25-50, 2008.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107-146, 2016.
- LEE, Peter. Por que aprender História? In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, 2001.
- LEITE, Carlos Augusto Bonifácio. Figurações da violência na estética tropicalista. **O Eixo e a Roda**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 105-120, 2015. DOI: 10.17851/2358-9787.24.2.105-120.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, Job. História e música: uma análise taxemática da canção “Aquele Abraço”, de Gilberto Gil. **Temática**, João Pessoa, v. 8, n. 4, 2012.
- MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, p. 37-50, 2014.
- MARTINS, Pedro Henrique. A equação da brasilidade em “Alegria, alegria”: panorama e aspectos formais. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0020.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos et al. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 985-1000, 2013.
- MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.
- MONTENEGRO, Antonio T.; RODEGHERO, Carla S.; ARAÚJO, Maria Paula (org.). **Marcas da memória**: história oral da anistia no Brasil. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- MULTIRIO. **A criação do IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Disponível em: <https://multi.rio/index.php/historia-do-brasil/brasil-monarquico/91-per%C3%ADodo-regencial/8949-a-cria%C3%A7%C3%A3o-do-ihgb-instituto-hist%C3%B3rico-e-geogr%C3%A1fico-brasileiro>. Acesso em: 9 maio 2026.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.
- NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

- NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República**. São Paulo: Contexto, 2014.
- NAPOLITANO, Marcos. O olhar tropicalista sobre a cidade de São Paulo. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 504-520, 2005. DOI: 10.1590/S0104-87752005000200014.
- NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção**: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959–1969). São Paulo: Annablume, 2001.
- NAVES, Santuza Cambraia. **Da bossa nova à Tropicália**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- O GLOBO. Bispos apoiam o movimento revolucionário e advertem contra abuso na repressão. **O Globo, Rio de Janeiro, 3 jun. 1964**, p. 4.
- PAZ, Ravel Giordano. De flores e chãos: outras trilhas de “Caminhando”. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 10, p. 51-64, 2018. DOI: 10.32748/revec.v4i1.9498.
- PINHEIRO, Manu. **Cale-se**: a MPB e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2015.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. **O que é ditadura militar**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- PIUBEL, Thays Merolla. Temas sensíveis no ensino de História: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. **Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína**, v. 12, n. 2, p. 71-87, 2020.
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de Pedagogia**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 93-101.
- RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SANTOS, Evandro. Entre antigos e modernos: escrita da história e lições morais no Brasil do século XIX. **Anos 90**, v. 25, n. 47, p. 253-278, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 24, p. 189-211, 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Manuais de didática da História destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da História no Brasil: 1935-1952. **História**, v. 30, n. 2, p. 126-143, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de História. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p. 484-493, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, p. 17-42, 2016.

SCHURSTER, Karl; ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. O ensino de História dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 36, e0108, 2022.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política: 1964-1969**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SEIXAS, Peter. Historical consciousness and historical thinking. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria (ed.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 59-72.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras. **São Paulo: Editora 34**, 1998. v. 2.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de História em Santa Catarina no início do século XX. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 135-159, 2013.

SILVA, Lídia Amorim da; SOARES, Thiago Barbosa; FERNANDES, Elizangela Araújo dos Santos. Um estudo discursivo: análise da canção “Pra não dizer que não falei das flores”. **Revista Tecnia**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 26-41, 2024. DOI: 10.56762/tecnia.v8i2.253.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular: um tema em debate**. 2. ed. Rio de Janeiro: JCM, 1969.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto**. São Paulo: Art Editora, 1986.

TREVISAN, Iara Ribeiro. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945): uma relação de proximidade. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 25, e20220061, 2024.

URBAN, Ana Claudia. O código disciplinar da didática da História nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 58, p. 188-197, 2014.

VASCONCELLOS, Gilberto. **Música popular: de olho na fresta**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

SONS E VERSOS NO VINIL DA HISTÓRIA

*Proposta pedagógica a partir da memória e da música no
contexto da Ditadura Militar no Brasil*



DÉBORA RODRIGUES FREIRE DE PINHO

Sequência didática com seis canções

Ficha técnica

AUTORIA	Débora Rodrigues Freire de Pinho
TÍTULO	Sons e Versos no Vinil da História: proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da Ditadura Militar no Brasil
NATUREZA	Produto educacional propositivo derivado da dissertação.
PÚBLICO	Professores e estudantes do Ensino Médio, com possibilidade de adaptação aos anos finais do Ensino Fundamental.
DURAÇÃO	Seis aulas, adaptáveis à carga horária, ao tamanho da turma, ao acesso a equipamentos e ao contexto local. O núcleo mínimo pode ser desenvolvido em um tempo; a versão completa prevê dois tempos por aula.
CORPUS	Alegria, alegria (1968); Pra não dizer que não falei das flores (1968); Divino Maravilhoso (1969); Aquele Abraço (1969); Apesar de Você (1970); Cálice (1973).

Finalidade do produto

Oferecer aos professores de História uma sequência didática clara, sensível e aplicável para o ensino da ditadura empresarial-militar brasileira por meio da análise histórica de canções e de seu confronto com outras fontes documentais.

Princípio de organização

A metáfora do vinil organiza o percurso: cada canção corresponde a uma faixa de investigação. As seis faixas podem ser lidas como dois lados de um mesmo disco histórico, articulando memória, música, análise de fontes e argumentação. As aulas não são blocos isolados; retomam procedimentos comuns e ampliam progressivamente a compreensão do período.

Percurso do produto

1	Apresentação e orientações de uso
2	Visão geral da sequência didática
3	Aula 1 - Alegria, alegria
4	Aula 2 - Pra não dizer que não falei das flores
5	Aula 3 - Divino Maravilhoso
6	Aula 4 - Aquele Abraço
7	Aula 5 - Apesar de Você
8	Aula 6 – Cálice
9	Instrumentos reproduzíveis
10	Avaliação, direitos autorais e referências essenciais

Símbolos visuais usados no material

PLANEJAMENTO DOCENTE	MEDIAÇÃO EM SALA
Objetivos de aprendizagem. Fontes complementares. Preparação prévia.	Questão histórica orientadora. Desenvolvimento em etapas. Registro, avaliação e cuidados éticos.

Apresentação

Este e-book organiza, em formato de produto educacional, a proposta “Sons e Versos no Vinil da História: proposta pedagógica a partir da memória e da música no contexto da Ditadura Militar no Brasil”. Seu objetivo é oferecer ao professor de História um material claro, visualmente atrativo e academicamente consistente para o trabalho com o período por meio da música, da memória e da análise de fontes.

A proposta está organizada em seis aulas, cada uma centrada em uma canção do corpus da pesquisa. A música não é empregada como simples ilustração ou recurso motivacional. Cada obra é tratada como documento histórico e colocada em diálogo com registros audiovisuais, fotografias, notícias, depoimentos, documentos de censura e materiais de memória.

O produto procura favorecer a leitura crítica, a comparação de fontes, a contextualização histórica e a produção de interpretações fundamentadas. As atividades foram planejadas para que os estudantes aprendam conteúdos sobre o período e, simultaneamente, desenvolvam procedimentos próprios do pensamento histórico.



Música, memória oral e aprendizagem histórica

A proposta parte da compreensão de que a canção é uma fonte histórica composta por texto verbal, sonoridade, performance, suporte, circulação e recepção. Por isso, cada faixa deve ser ouvida, contextualizada e confrontada com documentos de outras naturezas; a letra isolada não oferece uma explicação suficiente do período (Napolitano, 2002; Hermeto, 2012).

A ditadura é tratada como História Difícil. O professor deve reconhecer repressão, censura, tortura e exílio sem neutralizar a violência, mas também sem recorrer a imagens ou dramatizações que transformem sofrimento em espetáculo. O cuidado ético fortalece, e não enfraquece, o rigor histórico (Borries, 2016a; Gil; Eugenio, 2018; Piubel, 2020).

Barton e Levstik (2004) orientam o trabalho para uma democracia participativa, plural e deliberativa. As perguntas das aulas não buscam uma resposta decorada: convidam a comparar perspectivas, justificar interpretações e refletir sobre justiça e bem comum. Deliberar não significa aceitar qualquer afirmação, pois os argumentos precisam respeitar as evidências.

Bloxham (2020; 2024) ajuda a explicitar a responsabilidade moral do trabalho histórico. Juízos de valor são inevitáveis, mas devem permanecer vinculados à veracidade, à contextualização e à abertura à correção. No produto, isso significa nomear a tortura e a censura como violações documentadas, sem dispensar a análise de causas, agentes e contextos.

A memória oral aparece como possibilidade de adaptação, não como atividade obrigatória nem como corpus já coletado. O professor pode utilizar depoimentos públicos de acervos como Marcas da Memória, Memórias Reveladas e Comissão Nacional da Verdade. Caso opte por entrevistas locais, deverá obter consentimento, respeitar recusas e confrontar as narrativas com outras fontes.

Como usar este material

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AULA-OFICINA — A sequência organiza a progressão entre seis aulas. A aula-oficina, na concepção de Barca (2004), possui procedimentos investigativos específicos. Este material incorpora problematização, levantamento de hipóteses e análise de fontes, mas não utiliza os dois termos como sinônimos.

APLICAÇÃO	FONTES
Aplicar a sequência completa. Selecionar aulas conforme o planejamento. Adaptar o nível de complexidade à turma.	Usar gravações e letras por meios autorizados. Substituir fontes complementares por equivalentes confiáveis. Registrar autoria, data, origem e finalidade dos documentos.

ATENÇÃO

O trabalho com prisão, censura, tortura, exílio e silenciamento exige mediação ética, linguagem respeitosa e fontes adequadas à faixa etária. A qualidade da aprendizagem não depende do choque, mas da contextualização e da análise das evidências.

Visão geral da sequência didática

As seis aulas formam um percurso cronológico e temático entre 1968 e 1973. Cada faixa introduz um problema histórico específico, mas mantém procedimentos comuns: escuta orientada, análise da canção, confronto com outras fontes, produção de registro e síntese.



Figura 7 – Lado A: seis faixas do vinil histórico
Fonte: elaborada pela autora com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

Compositores e intérpretes: síntese para o professor

FAIXA	SÍNTESE BIOGRÁFICA
Alegria, alegria	Caetano Veloso — compositor e intérprete baiano ligado à emergência tropicalista. A aula deve relacionar sua trajetória aos festivais e à experimentação estética, sem reduzir a obra à biografia.
Pra não dizer que não falei das flores	Geraldo Vandré — compositor paraibano associado à canção engajada e aos festivais. A marcha tornou-se símbolo de resistência, mas sua recepção e consagração posterior precisam ser historicizadas.
Divino Maravilhoso	Composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil; interpretação de Gal Costa. A força histórica da obra envolve tanto a escrita

	quanto a performance vocal e cênica da intérprete.
Aquele Abraço	Gilberto Gil — compositor e intérprete baiano. A canção articula referências urbanas, pertencimento, prisão, despedida e exílio, exigindo confronto entre tom festivo e contexto político.
Apesar de Você	Chico Buarque — compositor e intérprete carioca cuja obra foi marcada por ambiguidades, circulação pública e conflitos com a censura. A análise deve distinguir intenção autoral, recepção e leitura do censor.
Cálice	Composição de Chico Buarque e Gilberto Gil. O jogo entre “cálice” e “cale-se”, a performance e a interdição pública permitem discutir censura, repressão e silenciamento.

LADO A	LADO B
FAIXA 1 Alegria, alegria (1968) <i>Juventude, cidade e cultura</i>	FAIXA 4 Aquele Abraço (1969) <i>Exílio, pertencimento e memória</i>
FAIXA 2 Pra não dizer que não falei das flores (1968) <i>Mobilização e resistência</i>	FAIXA 5 Apesar de Você (1970) <i>Ambiguidade e censura</i>
FAIXA 3 Divino Maravilhoso (1969) <i>Vigilância e performance</i>	FAIXA 6 Cálice (1973) <i>Silenciamento e repressão</i>

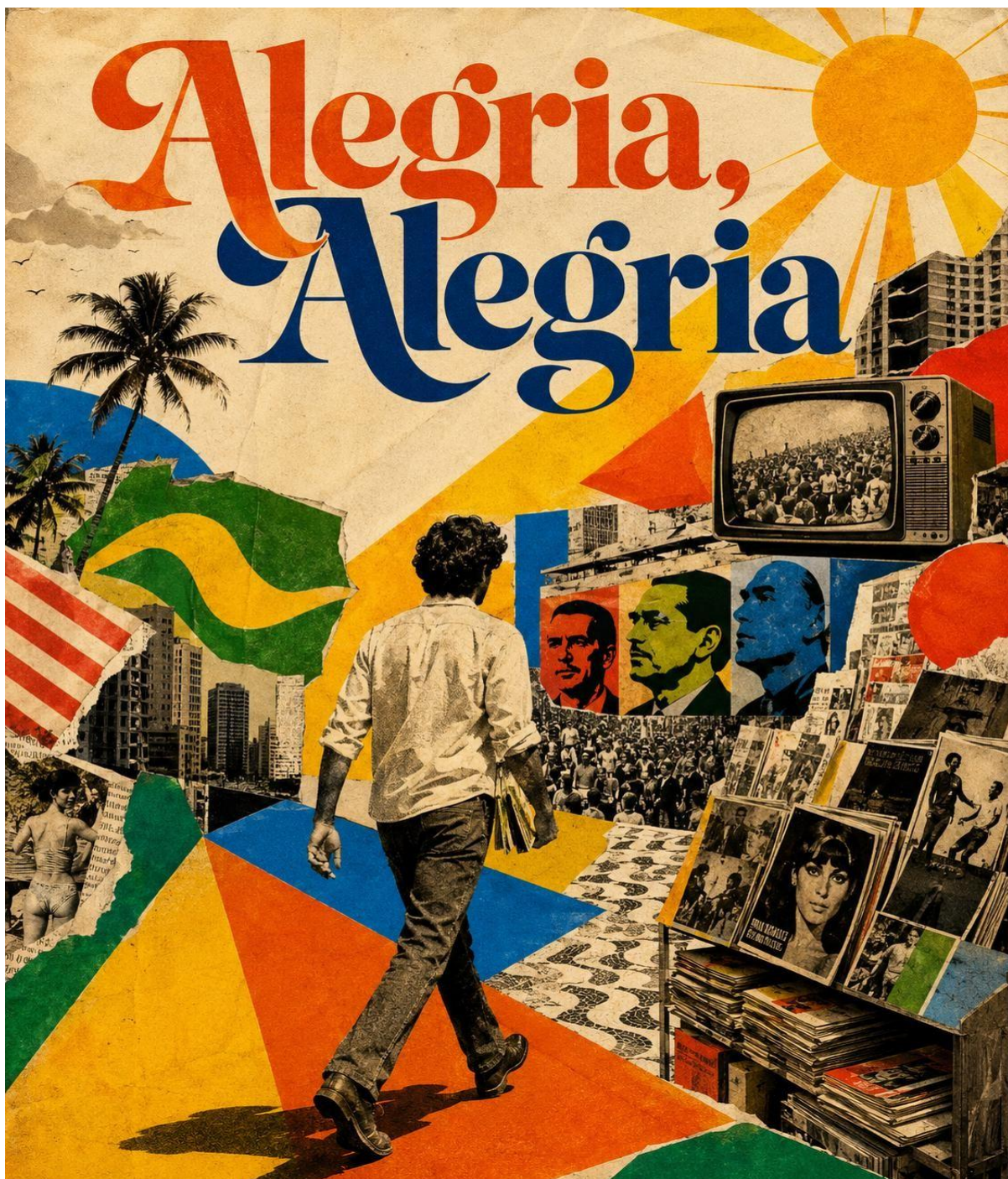
As seis faixas do vinil histórico

Aula	Canção	Ano	Eixo principal	Registro
1	Alegria, alegria	1968	Juventude, cidade e cultura	Ficha inicial
2	Pra não dizer que não falei das flores	1968	Mobilização e resistência	Quadro comparativo
3	Divino Maravilhoso	1969	Vigilância e performance	Quadro analítico
4	Aquele Abraço	1969	Exílio, pertencimento e memória	Cartografia da memória
5	Apesar de Você	1970	Ambiguidade e censura	Caixa da Censura
6	Cálice	1973	Silenciamento e repressão	Mapa do Silenciamento
PROGRESSÃO		O percurso parte das transformações culturais e das mobilizações de 1968, atravessa experiências de vigilância, exílio e censura e culmina na discussão do silenciamento e da violência de Estado.		

SÍNTESE	A Roda de História retoma as seis canções e exige que os grupos apresentem interpretações sustentadas por evidências, reconhecendo também limites e dúvidas.
----------------	--

AULA 1 | Alegria, alegria (1968)

Juventude, cidade e transformação cultural



Alegria, Alegria
Música de
Caetano Veloso

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia?
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos

Eu vou
Por que não? Por que não?
Ela pensa em casamento

E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento
Eu vou

Eu tomo uma Coca-Cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome, sem telefone
No coração do Brasil

Ela nem sabe, até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou

Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor

Eu vou
Por que não? Por que não?
Por que não? Por que não?
Por que não? Por que não?

**QUESTÃO
HISTÓRICA**

Uma canção precisa falar diretamente do governo para ser historicamente política?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Compreender a canção como fonte histórica.
Identificar marcas de juventude, cidade, mídia e cultura de massas.
Perceber que forma, performance e contexto também produzem sentidos históricos.

FONTES COMPLEMENTARES

Registro audiovisual autorizado da apresentação.
Fotografias de festivais e de públicos jovens.
Capas de jornais ou revistas sobre televisão, comportamento e cultura.
Breve linha do tempo do período.

Preparação prévia do professor

Selecionar um registro curto da apresentação.
Organizar uma ficha de escuta inicial.
Separar imagens que evidenciem o ambiente urbano e midiático da época.

Perguntas para mediação

Que imagens do cotidiano e da cidade aparecem na canção?
O que a performance acrescenta ao texto verbal?
Como juventude, mídia e modernização são representadas?
Quais limites existem em classificá-la apenas como canção de protesto?

AULA 1 | Percurso de trabalho

Alegria, alegria

Desenvolvimento da aula

1	Realizar uma primeira escuta sem fornecer uma interpretação pronta. Os estudantes anotam palavras, imagens e sensações evocadas pela canção e pela performance.
2	Socializar as primeiras impressões e identificar elementos ligados à vida urbana, à juventude, à televisão, ao consumo e à circulação de imagens.
3	Apresentar as fontes complementares e comparar letra, performance e contexto de circulação.
4	Registrar no Caderno de Percurso Histórico a hipótese inicial, as evidências encontradas e uma síntese interpretativa.

Registro, avaliação e mediação

REGISTRO	Ficha inicial de análise da canção como documento histórico.
AVALIAÇÃO	Observar a capacidade de formular hipóteses e de identificar elementos contextuais para além do conteúdo literal da letra.
CUIDADO	Evitar reduzir a canção à categoria genérica de “protesto”; trabalhar suas ambiguidades estéticas e históricas.

AULA 2 | Pra não dizer que não falei das flores (1968)

Participação coletiva e memória da resistência



Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores
Música de Geraldo Vandre

Caminhando e cantando e
seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados
ou não
Nas escolas, nas ruas, campos,
construções
Caminhando e cantando e
seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Pelos campos há fome em grandes
plantações
Pelas ruas marchando indecisos
cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte
refrão
E acreditam nas flores vencendo o
canhão

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Há soldados armados, amados ou
não
Quase todos perdidos de armas na
mão
Nos quartéis lhes ensinam uma
antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem
razão

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos,
construções
Somos todos soldados, armados ou
não
Caminhando e cantando e
seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados
ou não

Os amores na mente, as flores no
chão
A certeza na frente, a história na
mão
Caminhando e cantando e
seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova
lição

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora...

QUESTÃO HISTÓRICA

Como uma canção pode se tornar referência de mobilização coletiva e de memória da resistência?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Relacionar a canção às mobilizações de 1968.
Compreender a importância dos festivais e da recepção pública.
Analisar a construção posterior da memória de resistência associada à obra.

FONTES COMPLEMENTARES

Registro do Festival Internacional da Canção.
Notícia sobre a apresentação e a reação do público.
Imagens de mobilizações estudantis.
Documento ou notícia sobre a proibição posterior da canção.
Depoimento oral selecionado sobre sua circulação ou memória.

Preparação prévia do professor

Reunir uma notícia sobre o festival.
Selecionar imagens de protestos e mobilizações estudantis.
Preparar um quadro comparativo entre canção, imagem e notícia.

Perguntas para mediação

Quem é convocado pela canção?
Como ritmo e repetição produzem a sensação de marcha coletiva?
O que as fontes mostram sobre a recepção no festival?
Como a memória posterior transformou a canção em símbolo de resistência?

AULA 2 | Percurso de trabalho

Pra não dizer que não falei das flores

Desenvolvimento da aula

1	Escutar a canção e identificar expressões que sugerem ação coletiva, movimento e convocação.
2	Ler comparativamente notícia, imagem e registro do festival para observar recepção, circulação e historicidade da obra.
3	Discutir a relação entre estudantes, movimentos sociais, repressão e memória coletiva.
4	Sistematizar em quadro comparativo: evidência na canção, evidência nas demais fontes e interpretação histórica possível.

Registro, avaliação e mediação

REGISTRO	Quadro comparativo de fontes e síntese escrita sobre a memória da resistência.
AVALIAÇÃO	Observar se os estudantes distinguem evento histórico, recepção da obra e memória construída posteriormente.
CUIDADO	Não generalizar a atuação da juventude; evidenciar a diversidade das experiências estudantis no período.

AULA 3 | Divino Maravilhoso (1969)

Atenção, vigilância e linguagem performática



Divino Maravilhoso

Composição: Caetano Veloso e Gilberto Gil | Interpretação: Gal Costa

Atenção ao dobrar uma esquina
 Uma alegria, atenção, menina
 Você vem, quantos anos você tem?
 Atenção, precisa ter olhos firmes
 Pra este sol, para esta escuridão

Atenção
 Tudo é perigoso
 Tudo é divino, maravilhoso
 Atenção para o refrão, uau!

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

Atenção para a estrofe e pro refrão
 Pro palavrão, para a palavra de ordem
 Atenção para o samba exaltação

Atenção
 Tudo é perigoso
 Tudo é divino, maravilhoso
 Atenção para o refrão, uau!

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

Atenção para as janelas no alto
 Atenção ao pisar o asfalto, o mangue
 Atenção para o sangue sobre o chão

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

Atenção
 Tudo é perigoso

Tudo é divino, maravilhoso
 Atenção para o refrão, uau!

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte Não temos tempo de temer a morte

QUESTÃO HISTÓRICA

Por que a exigência de “atenção” se torna importante para pensar cultura, tensão social e vigilância?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	FONTES COMPLEMENTARES
Analisar a força da repetição, do ritmo e da performance. Compreender a relação entre arte, urgência e conflito social. Reconhecer a performance como parte da fonte histórica.	Registro audiovisual autorizado da interpretação. Fotografias da apresentação. Notícias sobre festivais e comportamento artístico. Imagens ou documentos que expressem vigilância, repressão e conflito social.

Preparação prévia do professor

Selecionar vídeo curto da performance.

Preparar uma tabela com três colunas: letra, performance e contexto.

Organizar imagens do período para comparação.

Perguntas para mediação

Por que a palavra “atenção” é repetida?

Que gestos, vozes e escolhas cênicas produzem tensão?

A performance modifica a leitura da letra? De que modo?

Quais evidências do contexto sustentam a interpretação da turma?

AULA 3 | Percurso de trabalho

Divino Maravilhoso

Desenvolvimento da aula

1	Realizar uma primeira escuta com foco na repetição, na sonoridade e nas imagens sugeridas pela canção.
2	Observar a performance com atenção ao corpo, à voz, ao figurino e à presença cênica da intérprete.
3	Ler as fontes complementares e relacionar a sensação de urgência à intensificação do autoritarismo.
4	Preencher o quadro analítico “letra - performance - contexto”.

Registro, avaliação e mediação

REGISTRO	Quadro analítico “letra - performance - contexto”.
AVALIAÇÃO	Observar a capacidade de incluir a performance na interpretação histórica da música.
CUIDADO	Evitar separar rigidamente texto e performance; ambos devem ser analisados como dimensões articuladas.

AULA 4 | Aquele Abraço (1969)

Pertencimento, prisão, exílio e memória

QUESTÃO HISTÓRICA

Como uma canção de aparência festiva pode condensar despedida, pertencimento e experiência política?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	FONTES COMPLEMENTARES
Relacionar a obra à trajetória de Gilberto Gil e ao contexto de perseguição. Analisar a convivência entre afeto, memória e contexto autoritário. Produzir uma cartografia histórica da memória a partir da canção.	Linha do tempo breve da trajetória de Gilberto Gil. Fotografias dos lugares mencionados. Notícia ou documento sobre prisão e exílio de artistas. Entrevista ou depoimento posterior do compositor, devidamente contextualizado.

Preparação prévia do professor

Organizar um pequeno mapa dos lugares citados.
 Selecionar uma síntese biográfica confiável.
 Preparar fichas para a Cartografia Histórica da Memória.

Perguntas para mediação

Que lugares, personagens e referências aparecem na canção?
 Como o tom festivo convive com a ideia de despedida?
 Que fontes permitem relacionar a obra à prisão e ao exílio?
 O que não pode ser explicado apenas pela biografia do compositor?

AULA 4 | Percurso de trabalho

Aquele Abraço



Este samba
Vai pra Dorival Caymmi, João Gilberto e Caetano Veloso

O Rio de Janeiro continua lindo
O Rio de Janeiro continua sendo
O Rio de Janeiro, fevereiro e
março

Alô, alô, Realengo, aquele abraço
Alô, torcida do Flamengo, aquele
abraço!
Alô, alô, Realengo, aquele abraço
Alô, torcida do Flamengo, aquele
abraço!

Chacrinha continua balançando a
pança
E buzinando a moça, e
comandando a massa
E continua dando as ordens no
terreiro

Alô, alô, seu Chacrinha, velho
guerreiro
Alô, alô, Terezinha, Rio de Janeiro
Alô, alô, seu Chacrinha, velho
palhaço
Alô, alô, Terezinha, aquele abraço!

Alô, moça da favela, aquele
abraço!
Todo mundo da Portela, aquele
abraço!
Todo mês de fevereiro aquele
passo
Alô, Banda de Ipanema, aquele
abraço!

Meu caminho pelo mundo eu
mesmo traço

A Bahia já me deu régua e
compasso
Quem sabe de mim sou eu
Aquele abraço!
Pra você que me esqueceu
Aquele abraço!

Alô, Rio de Janeiro, aquele
abraço!
Todo o povo brasileiro, aquele
abraço!

O Rio de Janeiro continua lindo
O Rio de Janeiro continua sendo
O Rio de Janeiro, fevereiro e
março

Alô, alô, Realengo
Alô, torcida do Flamengo (aquele
abraço!)
Alô, alô, Realengo (aquele
abraço!)
Alô, torcida do Flamengo (aquele
abraço!)

Chacrinha continua balançando a
pança
E buzinando a moça, e
comandando a massa
E continua dando as ordens no
terreiro

Alô, alô, seu Chacrinha, velho
guerreiro
Alô, alô, Terezinha
Alô, alô, seu Chacrinha
Alô, alô, Terezinha, aquele abraço!

Alô, moça da favela, aquele abraço!
 Todo mundo da Portela, aquele abraço!
 Todo mês de fevereiro aquele passo
 Alô, Banda de Ipanema, aquele abraço!

Meu caminho pelo mundo eu mesmo traço
 A Bahia já me deu, graças a Deus, régua e compasso
 Quem sabe de mim sou eu, é claro, aquele abraço!
 Pra você que me esqueceu Aquele abraço!

Alô, Rio de Janeiro, todo mundo, aquele abraço!
 Todo o povo brasileiro, aquele abraço!
 Todo mês de fevereiro (aquele abraço!)

Alô, moça da favela (aquele abraço!)
 Todo mundo da Portela, e do Salgueiro, e todo o Rio de Janeiro (aquele abraço!)
 E todo mês de fevereiro, e todo povo brasileiro, aquele abraço!

Alô, minha nega-samba (aquele abraço!)
 E alô, alô, da pipoca (aquele abraço!)
 E todo Rio de Janeiro, aquele abraço!
 E todo povo brasileiro, todo povo brasileiro
 Todo povo brasileiro, todo povo brasileiro
 Todo povo brasileiro (aquele abraço!)

(Aquele abraço!)
 (Aquele abraço!)
 (Aquele abraço!)

Desenvolvimento da aula

1	Escutar a canção e destacar nomes, lugares e marcas afetivas.
2	Levantar coletivamente o que a música celebra e o que ela insinua como despedida ou deslocamento.
3	Apresentar as fontes complementares sobre prisão, exílio e trajetória do compositor.
4	Produzir a Cartografia Histórica da Memória, conectando lugares, referências afetivas e contexto histórico.

Registro, avaliação e mediação

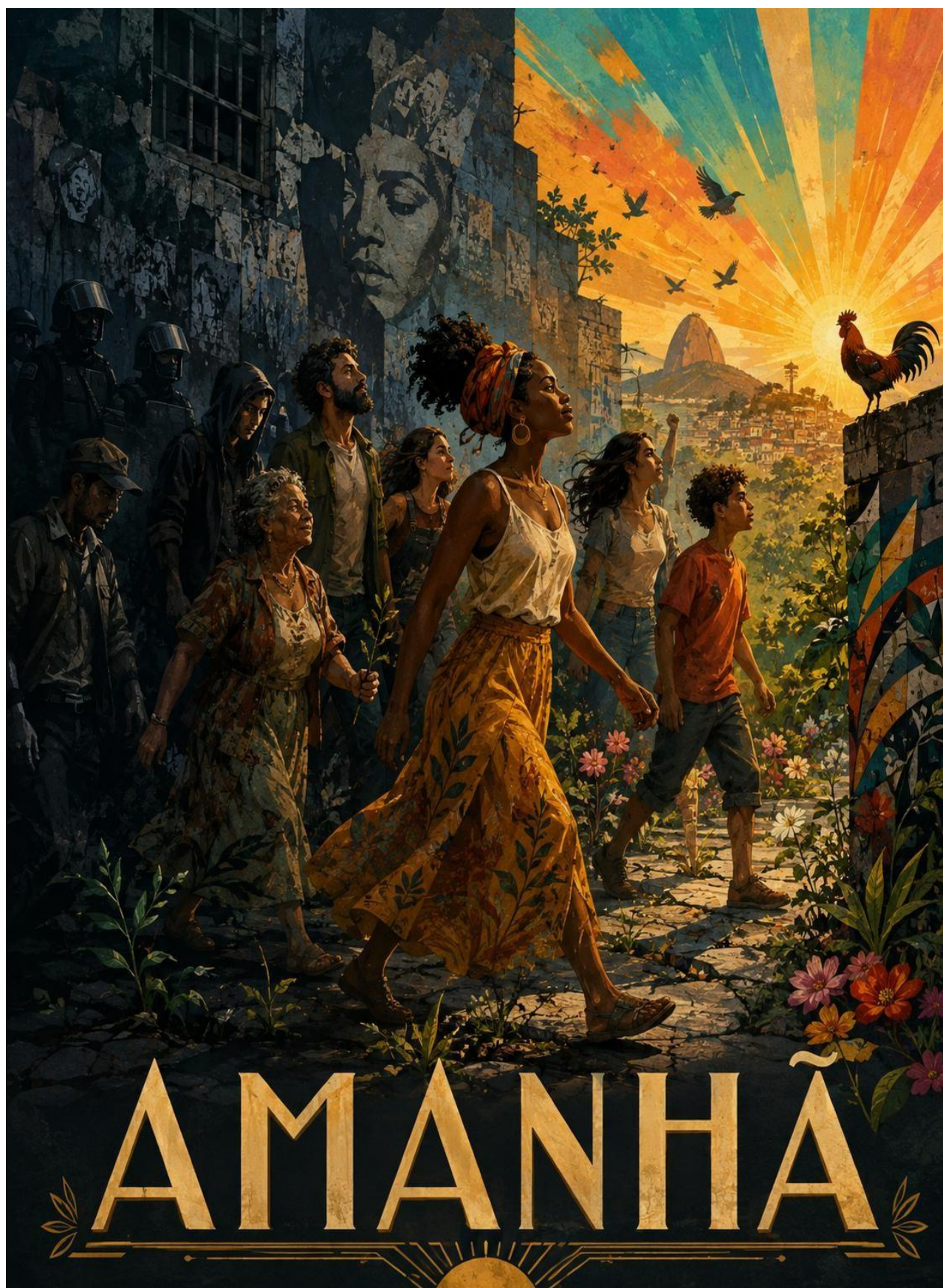
REGISTRO	Cartografia Histórica da Memória - “Entre o abraço e a partida”.
AValiação	Observar a capacidade de articular memória, espaço e contexto sem transformar a biografia do artista em explicação única da obra.

CUIDADO

Não solicitar dramatizações de presos ou exilados; priorizar análise documental e respeito às experiências de violência.

AULA 5 | Apesar de Você (1970)

Ambiguidade, recepção e a Caixa da Censura



Apesar De Você

Música de Chico Buarque

Amanhã vai ser outro dia

Amanhã vai ser outro dia

Amanhã vai ser outro dia

Hoje você é quem manda, falou, tá falado

Não tem discussão, não

A minha gente hoje anda

Falando de lado e olhando pro chão, viu?

Você que inventou esse estado

Que inventou de inventar toda a escuridão

Você que inventou o pecado

Esqueceu-se de inventar o perdão

Apesar de você amanhã há de ser outro dia

Eu pergunto a você

Onde vai se esconder da enorme euforia?

Como vai proibir

Quando o galo insistir em cantar?

Água nova brotando

E a gente se amando sem parar

Quando chegar o momento, esse meu
sofrimento

Vou cobrar com juros, juro

Todo esse amor reprimido, esse grito contido

Este samba no escuro

Você que inventou a tristeza

Ora, tenha a fineza de desinventar

Você vai pagar e é dobrado

Cada lágrima rolada nesse meu penar

Apesar de você amanhã há de ser outro dia

'Inda pago pra ver o jardim florescer

Qual você não queria

Você vai se amargar

Vendo o dia raiar sem lhe pedir licença

E eu vou morrer de rir

Que esse dia há de vir antes do que você pensa

Apesar de você

Apesar de você amanhã há de ser outro dia

Você vai ter que ver a manhã renascer

E esbanjar poesia

Como vai se explicar vendo o céu clarear

De repente, impunemente?

Como vai abafar

Nosso coro a cantar na sua frente?

Apesar de você

Apesar de você amanhã há de ser outro dia

Você vai se dar mal, etcetera e tal

Apesar de você...

**QUESTÃO
HISTÓRICA**

Como uma canção pode receber interpretações diferentes e por que a ambiguidade se torna politicamente relevante em contexto de censura?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Investigar a produção de sentidos entre autor, obra, público e censura.
Compreender o valor histórico da ambiguidade.
Utilizar documentos para justificar interpretações e reconhecer seus limites.

FONTES COMPLEMENTARES

Gravação autorizada e letra acessada legalmente.
Notícia sobre circulação e proibição.
Documento de censura ou registro historiográfico da atuação censória.
Entrevista do compositor.
Peça de propaganda oficial do período.

Preparação prévia do professor

Montar a Caixa da Censura em envelopes.
Organizar os materiais em etapas, do mais simples ao mais complexo.
Garantir que o documento censório esteja legível e contextualizado.

Perguntas para mediação

Quem poderia ser o “você” da canção?
Que interpretações diferentes são possíveis?
Como o censor constrói a ideia de ameaça?
O que mudou nas hipóteses do grupo após a abertura de cada envelope?

AULA 5 | Percurso de trabalho

Apesar de Você

Desenvolvimento da aula

1	Os grupos recebem inicialmente apenas a canção e formulam hipóteses sobre quem seria o interlocutor indicado pelo pronome do título.
2	Na segunda etapa, entram materiais sobre contexto, circulação pública e recepção, permitindo revisão das hipóteses iniciais.
3	Na terceira etapa, os grupos analisam o documento de censura ou fonte historiográfica equivalente, observando como o censor constrói sua leitura e que projeto de sociedade a sustenta.
4	Cada grupo produz um quadro com quatro posições: leitura literal, leitura política do público, leitura do censor e explicação posterior do compositor, sempre justificadas por evidências.

Registro, avaliação e mediação

REGISTRO	Quadro de interpretações da Caixa da Censura.
AVALIAÇÃO	Observar a capacidade de revisar hipóteses diante de novas fontes e de analisar o documento censor sem reproduzir sua lógica como verdade.
CUIDADO	Não perguntar “o que vocês censurariam?”; a atividade deve problematizar a censura, e não naturalizá-la.



Painel visual para introdução da Caixa da Censura

AULA 6 | Cálice (1973)

Silenciamento, repressão e síntese do percurso

QUESTÃO HISTÓRICA

O que a imposição do silêncio revela sobre censura, violência de Estado e experiência social durante os anos de chumbo?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	FONTES COMPLEMENTARES
Analisar metáfora, sonoridade e dramaticidade. Relacionar silêncio artístico e repressão política. Sistematizar o percurso das seis canções por meio de interpretação comparativa.	Gravação ou registro de apresentação. Documento relacionado à interdição da obra. Testemunho contextualizado de perseguição ou censura. Trecho documental sobre repressão e direitos. Quadro cronológico das seis canções.

Preparação prévia do professor

Selecionar registro confiável da canção.

Preparar um quadro final com as seis obras.

Organizar a atividade “Mapa do Silenciamento”.

Perguntas para mediação

Que formas de silêncio aparecem na canção?

Como o jogo sonoro entre “cálice” e “cale-se” produz sentido?

Que evidências relacionam censura artística e violência de Estado?

O que se transformou na compreensão da turma ao longo das seis canções?

AULA 6 | Percurso de trabalho

Cálice



Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue
 Talvez o mundo não seja pequeno
 Nem seja a vida um fato consumado
 Quero inventar o meu próprio pecado
 Quero morrer do meu próprio veneno
 Quero perder de vez tua cabeça
 Minha cabeça perder teu juízo
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel
 Me embriagar até que alguém me esqueça

Desenvolvimento da aula

1	Escutar a canção com destaque para o jogo sonoro entre “cálice” e “cale-se” e para sua atmosfera dramática.
2	Ler as fontes complementares para discutir censura, repressão, medo e direitos humanos.
3	Produzir o Mapa do Silenciamento, registrando formas de silêncio impostas, formas de resistência e perguntas que a obra suscita.
4	Realizar a Roda de História, comparar as seis canções e concluir com a atividade de mudanças e permanências: distinguir censura ditatorial de conflitos contemporâneos sobre liberdade de expressão, desinformação e instituições democráticas.

Registro, avaliação e mediação

REGISTRO	Mapa do Silenciamento e participação na Roda de História.
AValiação	Observar a capacidade de articular evidências, respeitar a sensibilidade do tema e comparar as seis canções em perspectiva histórica.
CUIDADO	Trabalhar repressão, prisão e tortura por meio de documentos e testemunhos contextualizados, sem exploração imagética do sofrimento.

Instrumentos reproduzíveis

Fichas editáveis para impressão ou uso digital

Momento de síntese e confronto entre as seis faixas

Após a Aula 6, os grupos comparam as canções para evitar que o conhecimento fique compartimentalizado. A matriz abaixo deve ser preenchida com base nas atividades anteriores e em fontes complementares.

CANÇÃO	FORMA/PERFORMANCE	PROBLEMA HISTÓRICO	CIRCULAÇÃO/CENSURA	USO POSTERIOR DA MEMÓRIA
Alegria, alegria				
Pra não dizer que não falei das flores				
Divino Maravilhoso				
Aquele Abraço				
Apesar de Você				
Cálice				

Diálogo com o presente: mudanças e permanências

A partir de “Cálice”, compare a censura estatal e a suspensão de garantias da ditadura com debates contemporâneos sobre liberdade de expressão, desinformação e responsabilidade pública. A atividade não deve igualar os períodos. Pergunte: quais garantias jurídicas e instituições mudaram? Que conflitos sobre circulação da palavra permanecem? Quais critérios democráticos ajudam a enfrentar esses conflitos?

Outras canções que podem ampliar o percurso

CANÇÃO	AUTORIA	POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO
Pesadelo	Paulo César Pinheiro e Maurício Tapajós	Medo, repressão, metáfora e censura.
Calabouço	Sérgio Ricardo	Movimento estudantil, Edson Luís e violência de Estado.
Opinião	Zé Keti	Moradia, desigualdade e resistência popular.
Roda Viva	Chico Buarque	Coerção, cultura, espetáculo e violência política.
Sinal Fechado	Paulinho da Viola	Vida urbana, incomunicabilidade e silêncios sociais.
Como Nossos Pais	Belchior	Juventude, geração, desencanto e permanências.
Sangue Latino	João Ricardo e Paulinho Mendonça	Identidade, resistência e performance dos Secos & Molhados.

Que as crianças cantem livres	Taiguara	Liberdade, censura e esperança.
Comportamento Geral	Gonzaguinha	Conformismo, desigualdade e ironia.
O bêbado e a equilibrista	João Bosco e Aldir Blanc	Anistia, exílio, retorno e memória da redemocratização.

As fichas a seguir foram elaboradas para uso direto em sala de aula. Todos os campos, títulos e tabelas permanecem editáveis no Word, permitindo adaptação à realidade da escola e ao perfil da turma.

FICHA 1 | Caderno de Percurso Histórico

Utilize uma ficha para cada canção. O objetivo é registrar a passagem da impressão inicial para uma interpretação sustentada por fontes.

Canção analisada:	_____
Questão histórica orientadora:	_____
Hipótese inicial:	_____
Fontes utilizadas:	_____
Evidências encontradas na canção:	_____
Evidências encontradas nas demais fontes:	_____
Síntese interpretativa:	_____
Dúvida que permaneceu aberta:	_____

[illegible]

FICHA 3 | Caixa da Censura

Organize os documentos em envelopes ou etapas digitais. O grupo deve revisar suas hipóteses à medida que novas fontes forem apresentadas.

1. Quais hipóteses foram formuladas antes de receber todos os documentos?

2. O que mudou quando novas fontes foram incluídas?

3. Como o censor leu a canção? Que valores ou medos aparecem nessa leitura?

4. Em que a leitura do público difere da leitura do censor?

5. Que evidências sustentam a interpretação final do grupo?

FICHA 4 | Cartografia Histórica da Memória

Preencha a cartografia a partir da análise de “Aquele Abraço”, relacionando lugares, afetos, trajetória e contexto histórico.

Lugar citado ou sugerido	
Memória ou afeto associado	
Fonte complementar utilizada	
Relação com prisão, exílio ou pertencimento	
Interpretação histórica	
Síntese final: Entre o abraço e a partida	

FICHA 5 | Mapa do Silenciamento

Registre as formas de silêncio impostas, as estratégias de resistência e as perguntas que a análise de “Cálce” deixa para a turma.

Silêncios impostos	Formas de resistência	Perguntas que permanecem

FICHA 6 | Roda de História

Use o roteiro para orientar a apresentação final dos grupos e garantir que a socialização seja sustentada por evidências.

Qual pergunta histórica orientou o trabalho do grupo?

Quais fontes foram analisadas além da canção?

Que interpretação histórica o grupo construiu?

Quais evidências sustentam essa interpretação?

Quais limites ou dúvidas o grupo reconhece em sua própria análise?

FICHA 7 | Rubrica de avaliação

A avaliação deve observar operações do pensamento histórico, e não a adesão a uma opinião previamente definida.

Critério	Avançado	Satisfatório	Em desenvolvimento
Leitura da canção	Relaciona forma, conteúdo e contexto com autonomia.	Relaciona os elementos com apoio parcial.	Permanece em descrição superficial.
Uso de fontes	Compara fontes e justifica interpretações com evidências.	Usa fontes, mas realiza comparação parcial.	Usa fontes sem articulação histórica.
Contextualização	Situa processos, sujeitos e temporalidades com clareza.	Situa o contexto em linhas gerais.	Apresenta dificuldades de contextualização.
Argumentação	Constrói interpretação consistente e bem fundamentada.	Apresenta interpretação compreensível, mas pouco aprofundada.	Apresenta conclusões frágeis ou sem evidências.
Sensibilidade ética	Trata memórias e violências com respeito e criticidade.	Mantém postura respeitosa na maior parte do trabalho.	Necessita maior cuidado no tratamento do tema.

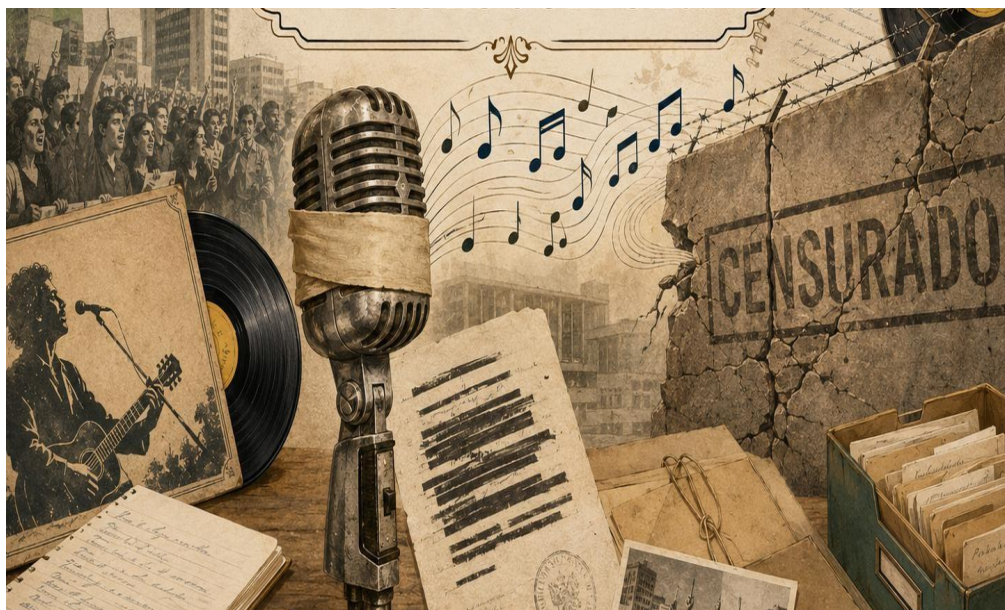
Referências essenciais do produto

- ALBERTI, Verena. Manual de história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. Teaching history for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BLOXHAM, Donald. History and morality. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- BLOXHAM, Donald. History, truthfulness, politicization, value judgements. *Geschichte und Gesellschaft*, v. 50, n. 1, p. 33–50, 2024. DOI: 10.13109/gege.2024.50.1.33.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018.
- HERMETO, Miriam. Canção popular brasileira e ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 25–50, 2008.
- MONTENEGRO, Antonio T.; RODEGHERO, Carla S.; ARAÚJO, Maria Paula (org.). Marcas da memória: história oral da anistia no Brasil. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. História & música: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PIUBEL, Thays Merolla. Temas sensíveis no ensino de História: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. *Escritas*, v. 12, n. 2, p. 71–87, 2020.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de História. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 484–493, 2018.

Para que nunca se esqueça

“Sons e Versos no Vinil da História” propõe um percurso em que música, memória, contexto histórico e prática docente se articulam de maneira investigativa. As seis canções selecionadas permitem abordar juventude, cultura de massas, resistência, vigilância, exílio, censura, silenciamento e direitos humanos sem perder de vista a especificidade do conhecimento histórico.

Mais do que um roteiro de aulas, este produto é um convite para que a sala de aula escute, compare, questione e interprete - para que a música ajude a compreender a história e a sustentar a memória democrática.



AUTORA

DÉBORA RODRIGUES FREIRE DE PINHO