PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SUELEN MICHELIN FORTES

HISTÓRIA CANTADA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA E DOCUMENTO HISTÓRICO NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS AULAS SOBRE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Julho/2024

SUELEN MICHELIN FORTES

HISTÓRIA CANTADA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA E DOCUMENTO HISTÓRICO NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS AULAS SOBRE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Cáceres, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profª. Drª. Maria do Socorro de Sousa Araújo.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

CÁCERES
Julho/2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Fortes, Suelen Michelin.
História cantada: a música como ferramenta e documento histórico na construção da consciência histórica nas aulas sobre o período da Ditadura Civil-Militar Brasileira e o período de redemocratização / Suelen Michelin Fortes. - Cáceres, 2024.
126f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientadora: Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo.

SUELEN MICHELIN FORTES

HISTÓRIA CANTADA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA E DOCUMENTO HISTÓRICO NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS AULAS SOBRE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Cáceres, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Defesa de dissertação em 25 de Julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Drª. Maria do Socorro de Sousa Araújo (UNEMAT)
(Orientadora)

_____

Professor Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues (UFMT)
Examinador Externo

_____

Professora Drª Fernanda Martins da Silva (UNEMAT)
Examinadora Interna

_____

Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira
Examinador Suplente

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos vinte e cinco dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro às nove horas, ocorreu a Defesa da Dissertação de Mestrado de **SUELEN MICHELIN FORTES** com a produção acadêmica intitulada **HISTÓRIA CANTADA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA E DOCUMENTO HISTÓRICO NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS AULAS SOBRE O PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO.** A defesa ocorreu de forma remota, via Google Meet. A Banca Examinadora foi composta por Professora Drª Maria do Socorro de Sousa Araújo (orientadora), Professor Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues (Examinador Externo – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT), Professora Drª. Fernanda Martins da Silva (Examinadora Interno – Unemat) e Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira (Examinador Suplente). Concluída a exposição e as arguições à mestranda, a Banca Examinadora considerou a candidata APROVADA. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da Dissertação com os ajustes sugeridos pela Banca Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de trinta dias, a partir da data da Defesa. A Dissertação e o Produto Pedagógico deverão ser entregues em PDF para constarem como registro. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional à aprovada. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pela presidente da Banca Examinadora e demais avaliadores.

Banca Examinadora:

Prof. Drª Maria do Socorro de Sousa Araújo
Orientadora e Presidente da Banca – UNEMAT

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAUJO
Data: 29/07/2024 22:17:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues
(Examinador Externo – UFMT.

gov.br Documento assinado digitalmente
BRUNO PINHEIRO RODRIGUES
Data: 30/07/2024 09:10:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Fernanda Martins da Silva
(Examinadora Interna) – UNEMAT

gov.br Documento assinado digitalmente
FERNANDA MARTINS DA SILVA
Data: 31/07/2024 20:15:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira
(Examinador Suplente – Unemat)

gov.br Documento assinado digitalmente
CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA
Data: 06/08/2024 16:27:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DEDICATÓRIA

Ao meu querido companheiro, amigo e esposo Felipe Michelin Fortes, que mesmo nos dias e momentos mais difíceis de minha vida, sempre esteve ao meu lado jamais, sempre me dedicou sua atenção e conselhos e nunca me deixou sozinha;
Aos meus filhos queridos, Mell, Eduardo e Lídia, que sempre foram luz nos meus dias mais cinzas, e sempre tornaram meus dias mais leves e coloridos;
À eles dedico não apenas esta conquista, mas toda a minha jornada, minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio e colaboração de pessoas muito especiais na minha trajetória até aqui e na minha vida, às quais expresso minha mais sincera gratidão e carinho por nunca desistirem de mim.

Primeiramente, agradeço à minha família, meu esposo e companheiro Felipe e meus queridos filhos Mell, Dudu e Lídia, tanto pelo apoio quanto pelas dificuldades que passaram para que pudéssemos chegar a esse momento. Sem eles, jamais teria chegado aonde cheguei.

Agradeço aos meus pais queridos Sula e Jones que nunca permitiram que eu desistisse de nada, sempre me dando força e possibilidades para continuar, seguir e alcançar meus sonhos;

Agradeço a minha querida Sogra Nega e ao meu querido Cunhado Yuri, por me apoiarem e estarem ao meu lado toda semana que estava em Cáceres assistindo as aulas do mestrado, me recebendo em sua casa, me acolhendo e me ajudando a todo momento.

Aos meus amigos e colegas que sempre me apoiaram, mas em especial Débora, Juscimar, Douglas, Roger e Loriza, que choraram comigo, que compartilharam comigo suas experiências e me incentivaram nos momentos mais desafiadores. Suas palavras de apoio, de carinho e incentivo tornaram esta jornada mais fácil e motivadora.

À minha querida irmã Simone, que sempre acreditou em mim e que em vários momentos de desespero me ajudou com todo seu carinho e seus conselhos certeiros, me fazendo mesmo que a distância a acreditar em mim.

A minha querida Orientadora Professora Doutora Socorro, pelas inúmeras horas de conversa e de ajuda, pela paciência e pela força que sempre me deu e por nunca ter desistido de mim e da minha dissertação.

A todos os professores e profissionais do Programa que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal, meu muito obrigado. Cada ensinamento e orientação que recebi ao longo deste caminho foi indispensável para a conclusão desta dissertação. Em especial a Professora Regiane por cada palavra de carinho, cada abraço e sugestões certeiras nas nossas conversas.

À UNEMAT, minha casa acadêmica, lar de tantos que, como eu, buscam melhorar sua vida através dos estudos.

E principalmente agradeço a Deus, por me conceder a força e a sabedoria necessárias para superar os desafios e alcançar este importante marco em minha vida, por guiar meu caminho, muitas vezes de forma tortuosa, me levando a lugares que eu não queria, mas que no final me conduziram aos mais inesperados e incríveis sucessos. Sem Ele, jamais estaria aqui.

EPÍGRAFE

A música proporciona o núcleo mais íntimo, que precede toda configuração, ou seja, o coração das coisas.

Sem a música, a vida seria um erro.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A dissertação explora o uso da música como ferramenta pedagógica para o ensino de história e a construção da consciência histórica dos alunos. Em um contexto educacional em constante mudança, onde a atenção dos alunos se torna cada vez mais dispersa, a autora busca alternativas inovadoras para tornar o aprendizado de história mais interessante e significativo. O estudo apresenta uma análise crítica das metodologias tradicionais de ensino de história, destacando a necessidade de novas abordagens que conectem o passado ao presente e despertem o interesse dos alunos. A autora propõe a música como uma ferramenta poderosa para alcançar esse objetivo, pois possui a capacidade de evocar emoções, contar histórias e transmitir ideias de forma acessível e envolvente. A pesquisa se baseia em experiências da autora como professora de história, onde ela observou o impacto positivo da música na aprendizagem dos alunos. Através da análise de músicas e atividades práticas, a autora demonstra como a música pode ser utilizada para contextualizar eventos históricos, despertar a empatia pelos personagens históricos, desenvolver o pensamento crítico, promover debates e reflexões sobre o passado, estimular a criatividade e a expressão individual. Como resultado da pesquisa, a autora apresenta um e-book intitulado "História Cantada", que oferece sugestões de músicas para serem trabalhadas em sala de aula, acompanhadas de seu contexto histórico, períodos históricos em que podem ser utilizadas e atividades para cada música. A dissertação conclui que a música é uma ferramenta valiosa para o ensino de história, pois contribui para a construção da consciência histórica dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. A autora ressalta a importância da seleção criteriosa das músicas e da utilização adequada das atividades, a fim de garantir a qualidade do ensino e o alcance dos objetivos pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino de história, Consciência histórica, Música, Ferramenta pedagógica, Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This dissertation explores the use of music as a pedagogical tool for teaching history and building students' historical consciousness. In an ever-changing educational landscape where students' attention spans are increasingly fragmented, the author seeks innovative alternatives to make history learning more engaging and meaningful. The study presents a critical analysis of traditional history teaching methodologies, highlighting the need for new approaches that connect the past to the present and spark students' interest. The author proposes music as a powerful tool to achieve this goal, as it has the ability to evoke emotions, tell stories, and convey ideas in an accessible and engaging way. The research is based on the author's experiences as a history teacher, where she observed the positive impact of music on student learning. Through the analysis of music and practical activities, the author demonstrates how music can be used to contextualize historical events, arouse empathy for historical figures, develop critical thinking, promote discussions and reflections on the past, stimulate creativity and self-expression. As a result of the research, the author presents an e-book entitled "History Cantada," which offers suggestions for songs to be used in the classroom, accompanied by their historical context, historical periods in which they can be used, and activities for each song. The dissertation concludes that music is a valuable tool for teaching history, as it contributes to the construction of students' historical consciousness, making learning more meaningful and enjoyable. The author emphasizes the importance of careful selection of music and appropriate use of activities to ensure the quality of teaching and the achievement of pedagogical objectives.

Keywords: History teaching, Historical consciousness, Music, Pedagogical tool, Meaningful learning.

RESUMEN

Esta tesis explora el uso de la música como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia y la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes. En un contexto educativo en constante cambio, donde la atención de los estudiantes se vuelve cada vez más dispersa, la autora busca alternativas innovadoras para hacer que el aprendizaje de la historia sea más interesante y significativo. El estudio presenta un análisis crítico de las metodologías tradicionales de enseñanza de la historia, destacando la necesidad de nuevos enfoques que conecten el pasado con el presente y despierten el interés de los estudiantes. La autora propone la música como una herramienta poderosa para alcanzar este objetivo, ya que posee la capacidad de evocar emociones, contar historias y transmitir ideas de forma accesible y atractiva. La investigación se basa en las experiencias de la autora como profesora de historia, donde observó el impacto positivo de la música en el aprendizaje de los estudiantes. A través del análisis de músicas y actividades prácticas, la autora demuestra cómo la música puede ser utilizada para contextualizar eventos históricos, despertar la empatía por los personajes históricos, desarrollar el pensamiento crítico, promover debates y reflexiones sobre el passado, estimular la creatividad y la expresión individual. Como resultado de la investigación, la autora presenta un libro electrónico titulado "Historia Cantada", que ofrece sugerencias de canciones para ser utilizadas en el aula, acompañadas de su contexto histórico, períodos históricos en los que pueden ser utilizadas y actividades para cada canción. La tesis concluye que la música es una herramienta valiosa para la enseñanza de la historia, ya que contribuye a la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y placentero. La autora resalta la importancia de la selección cuidadosa de las músicas y del uso adecuado de las actividades, para garantizar la calidad de la enseñanza y el logro de los objetivos pedagógicos.

Palabras-clave: Enseñanza de la historia, Conciencia histórica, Música, Herramienta pedagógica, Aprendizaje significativo.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CF – Constituição Federal

CONAE – Conferências Nacionais de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMC – Educação Moral e Cívica

EPB – Estudos de Problemas Brasileiros

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação[1]

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

USAID – United States Agency for International Development (ou Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

[1] Em algumas gestões, o Ministério agregava as pastas da Educação e da Cultura, o que justifica o "C" da sigla. Atualmente, porém, o Ministério da Cultura é uma pasta independente do MEC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1. UM OLHAR SOBRE A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL 28
1.1 História do Ensino de História: uma revisão bibliográfica 35
1.2 A Pedagogia Nova e o ensino de História 40
1.3 A Pedagogia Tecnicista e o ensino de História 44
1.4 A BNCC e o ensino de História 59
1.5 Aula de história como espaço de formação da consciência histórica. 64
2. A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA 72
2.1 O uso das mídias e redes sociais na construção da consciência histórica 91
2.2 O ensino de História no novo Ensino Médio 96
2.3 A ascensão das mídias musicais 98
3. MÚSICA PARA CANTAR, ESTUDAR E APRENDER HISTÓRIA 101
3.1 – Ensino de História na Experiência com a Arte Musical 117
– PRODUTO PEDAGÓGICO – 117
PROCEDIMENTOS FINAIS 120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a música tem desempenhado um papel fundamental na produção e compreensão de tempos históricos e da cultura de diversas sociedades ao redor do mundo. Seja através de baladas folclóricas, hinos nacionais ou canções de protesto, entre outros gêneros, as melodias e letras têm o poder de evocar emoções, transmitir ideias e contar histórias que ressoam com as experiências humanas.

Entretanto, o mundo mudou e muda constantemente. Hoje, ele é mundo de respostas rápidas e na palma da mão, em que a educação tradicional perde cada vez mais relevância. Esse mesmo mundo onde histórias se resumem à 8 segundos de atenção[2] e onde sucessos efêmeros se sucedem com uma rapidez estonteante, o estudo da História se torna um desafio.

Nesse contexto, há um tema recorrente nos debates sobre a docência da História: as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao transmitirem o conhecimento histórico aos estudantes e o trabalho para que os estudantes aprendam história.

Santos e Graminha (2006) defendem que a capacidade de se expressar adequadamente na escola é fundamental para o sucesso tanto social quanto acadêmico. Ao desenvolver um repertório comportamental apropriado, as crianças conseguem lidar com diversas situações, o que impacta positivamente seu aprendizado. Por outro lado, a falta desse repertório pode levar a dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar.

Podemos identificar em nossa rotina diária na sala de aula que cada vez mais se torna difícil e árduo o trabalho do professor, e trabalhar história então se torna um desafio maior ainda, pois os estudantes estão imersos em tantas facilidades tecnológicas que deixam de apreciar aulas tradicionais ou mesmo metodologias que não estejam conectadas com seu dia-dia ou mesmo com seu estilo de vida, sendo que muitas vezes a aula de História acaba se tornando chata e enfadonha para eles.

Para Nadai (1993), no modelo pedagógico que persiste, os alunos são vistos como receptores passivos do conhecimento, enquanto o professor assume o papel de transmissor de informações prontas e acabadas. A escola

[2] Fonte: https://www.tecmundo.com.br/comportamento/80090-tempo-atencao-humano-menor-o-de-um-peixinho-dourado.htm

era, e é, concebida como um mero depósito de saberes oriundos da universidade.

Além disso, muitos ainda não compreenderam o porquê de aprender História ou mesmo a importância da mesma em sua vida. Sendo assim a História acaba ficando distante deles e desse mundo em que eles vivem rodeados de imagens, sons, movimentos e novidades diárias.

Logo, não cabe ao professor apenas propor o conhecimento histórico produzido no meio acadêmico simples, direto e frio; creio que os alunos precisam ser atraídos pela História, que eles consigam significar a História na vida deles, e para que isto ocorra é necessário que os profissionais envolvidos nesse processo busquem uso de ferramentas e métodos que auxiliem nas aulas e traga melhoras necessárias.

É claro que o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, mas somente isso hoje já não traz tanto resultado em sala de aula, é preciso adequar a história ao mundo deles, os fazer pegar a História, sentirem-na, ouvi-la e vê-la, a fim de materializar a História nas mãos, olhos e ouvidos desse estudante, despertando-os com que os mesmos alterquem e busquem respostas para as questões que vão surgir na sala de aula a partir da História.

Noutro plano, existe uma questão que assombra todo professor de história: qual a História a ser contada? A pergunta parece descabida, mas a verdade é que a História presente nos livros, principalmente nos livros didáticos, vem das fontes e das percepções de cada autor. Mario Sergio Cortela, em entrevista para o Programa Roda Viva, em 2016, disse que:

> Nos temos dois movimentos: a História de fato; (...) aquilo que hoje parece uma situação pode não sê-la. (...) A história não é absolutamente neutra, ela coloca aquilo que é a expressão do momento. (Roda Viva, 2021)

Por isso, tive a ideia de introduzir na sala de aula e nas aulas de história metodologias de aprendizagem de História em que os estudantes se identifiquem como músicas, filmes, imagens, documentários, gibis, vídeo game, entre outros.

Como conseguir então, nos dias atuais, formar cidadãos mais afetivos, interpretativos, formadores de ideias, pensadores? Hoje isso tem se

tornado cada vez mais difícil, e as mesmas tecnologias e ferramentas citadas se tornam uma faca de dois gumes, pois ao mesmo tempo em que podemos trabalhar com eles como fonte histórica para facilitar e ajudar no trabalho do professor, muitas informações ali contidas nem sempre são verdadeiras, podendo ser assim um disseminador de mentiras e boatos, levando alunos e pais, muitas vezes por falta de maturidade e/ou conhecimento histórico, a acreditar e construir pensamentos e ideias errôneas sobre teorias e ideologias.

A partir das práticas pedagógicas nas aulas de história e dentro do processo de construção do saber histórico junto aos alunos observadas no cotidiano dos docentes da educação básica, e, segundo o que pesquisadores e professores da área da história já afirmaram, é imprescindível ao trabalho do historiador as fontes históricas, para que a partir dessas fontes os docentes da disciplina de história possam fazer pensar historicamente.

Sendo assim, elas se tornam imprescindíveis também na sala de aula, e nos dias de hoje mais ainda, pois através delas levaremos o saber histórico as nossos estudantes, tornando as aulas de história mais prazerosa.

Pude observar, durante o período de pandemia, em que as aulas tiveram que ser no formato online, que os professores necessitaram se reinventar, e aprender a utilizar ferramentas para conseguir trabalhar em suas aulas, lançando mão de muitas vezes de vídeos, imagens e aplicativos para que pudessem amenizar a distancia e a falta das aulas físicas e presenciais. Logo, se tivemos sucesso, com tais ferramentas as aulas online porque não trazê-las para as nossas aulas presenciais? Para nossa sala de aula?

As novas concepções de material documental e as práticas que vão sendo renovadas pelos historiadores estão determinando a incorporação de novas linguagens pela História. E essas novas linguagens têm se tornado alternativas necessárias nas aulas de História. E mesmo que pouco utilizadas ainda, elas acabam se tornando importantes recursos didáticos para a aprendizagem de história, devido a essa aproximação que essas tecnologias e ferramentas fazem da História e os estudantes, construindo uma ponte entre o passado que parece ser tão distante e obsoleto para eles e os dias de hoje.

Entre as “novas linguagens” e ferramentas que hoje podemos utilizar na sala de aula como fonte para o ensino de história, nós podemos citar a música, filmes e documentários que já são utilizados a algum tempo pelos

professores, e se torna um material riquíssimo se utilizados da maneira correta, a ainda temos também peças de teatro, novelas, vídeos de youtube, ou mesmo jogos. E cada vez mais essas mídias e fermentas tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual têm se revelado um importante registro da vida cotidiana, e com isso um importante instrumento para observar o contexto social no qual vivem, se tornando fontes da história.

Assim, é possível que o maior desafio não esteja em cooptar a atenção dos alunos para o estudo da História, mas sim reinventar o docente de História para se adaptar aos novos tempos e às modernidades que vieram para ficar.

No contexto educacional, os usos da música na sala de aula têm sido explorados como uma ferramenta poderosa para envolver os alunos e facilitar a aprendizagem em várias disciplinas. Na área da história, em particular, a utilização da música como documento histórico e/ou ferramenta pedagógica pode desempenhar um papel significativo na construção da consciência histórica dos alunos.

Esta dissertação propõe uma análise aprofundada do uso da música na sala de aula de história como uma importante ferramenta na construção da consciência histórica dos alunos. O estudo investiga como a música pode ser incorporada de forma eficaz no currículo de história, examinando suas potenciais contribuições para o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento, compreensão temporal e empatia histórica.

A fim de tornar a pesquisa objetiva, foi necessário estabelecer um *corpus* de pesquisa. Assim, considerando as minhas experiências docentes anteriores, limitei a pesquisa em dois pilares: temporal e musical. O recorte temporal foi então estabelecido no período da ditadura civil-militar brasileira e o período subsequente da redemocratização do país.

Já quanto às músicas, dois fatores influenciaram diretamente para a escolha feita. Primeiramente, a base teórica presente na obra Ensinar e Aprender História: História em Quadrinhos e Canções, dos professores Adriane de Quadros Sobanski, Edilson Aparecido Chaves, João Luis da Silva Bertolini e Marcelo Fronza. Nessa obra, entre outras questões, são apontadas músicas que podem ser utilizadas em sala de aula. Porém, além da fonte teórica, as músicas apontadas foram utilizadas por mim em sala de aula, de forma

abrangente e satisfatória, de maneira que podem ser utilizadas por outros professores também.

Além disso, são explorados os diferentes métodos e abordagens pedagógicas que os educadores podem empregar para integrar a música de maneira significativa no ensino de história.

Por meio de uma revisão da literatura atual e análises de práticas pedagógicas, esta pesquisa busca identificar as melhores práticas no uso da música como ferramenta facilitadora na sala de aula de história.

Ao examinar o impacto da música na construção da consciência histórica dos alunos, este estudo visa fornecer insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais interessados em promover abordagens inovadoras e eficazes para o ensino de história.

Ao compreender melhor o potencial da música como aliada no processo de aprendizagem histórica, esperamos contribuir para o aprimoramento da educação histórica e para a formação de cidadãos mais informados e engajados com o passado e o presente.

Nesse sentido, um conceito de documento histórico comumente aceito nas academias é o de Jacques Le Goff (2003. p. 537-538):

> O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor o futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento verdade. Todo documento é uma mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...]. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

Para Costa (2019. p. 158-159):

> O documento seria, então, toda e qualquer produção humana que informa sobre o modo de vida e o lugar social de quem os produziu, além de ser produto de uma relação de poder na medida em que a sociedade escolhe o que deve ou não ser preservado. Ele não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é o resultado da sociedade que o fabricou segundo as forças que detinham o poder.

É nesse sentido, então, que encaminho esta pesquisa, com o objetivo de entender que a música pode se tornar uma poderosa ferramenta no

processo de ensino-aprendizagem, atuando tanto como documento histórico quanto como instrumento metodológico.

A escolha do tema vem de longa data, já que foi a base da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de Licenciatura em História, pela UNEMAT, em 2011. Durante o estágio supervisionado, ao trabalhar com alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), pude perceber que a maioria dos alunos não conseguia entender a história como um todo, como algo vivo e intrínseco ao seu próprio cotidiano e vivencia, ou seja, não conseguiam desenvolver a consciência histórica.

Trabalhar com música da sala de aula é uma metodologia que adotei logo que saí da faculdade, pois sempre tive uma relação muito próxima com a música, de forma muito natural, como se ela fizesse parte da minha rotina, pois sempre enxerguei na música, ou ao menos em boa parte delas, uma forma de crítica e de protesto. Através dela, é possível contar a história, a cultura e a politica de um país, bem como histórias que você se identifica e que viaja junto a música para lugares e momentos diferentes.

Isso sempre me cativou e quando entrei em uma sala de aula e tive a experiência de estar no chão da escola, na realidade do dia a dia escolar percebi que precisava de alguma forma me conectar com meus alunos, ou seja, conectar a história ao cotidiano deles, leva-los a ter a experiência de vivenciar a história a partir daquilo que eles conhecessem.

Era imprescindível que o processo de aprendizagem que fosse prazeroso pra eles, afinal 45 minutos de aula onde o professor fala sem parar e os alunos acompanham sem conectarem com o que está sendo dito ou trabalhado se tornou monótono para os alunos

Era importante pensar que nesse momento já lidavam com inúmeras informações vindas de uma tecnologia que ainda era inovadora na época, porém já utilizada pelos meus alunos: o YouTube.

Em 2011 Iniciei como professora substituta da disciplina de história em uma escola particular na cidade de Avaré, São Paulo. Ali tive a oportunidade de trabalhar com os alunos do terceiro ano do ensino médio, e, naquele momento, o conteúdo era Ditadura Militar no Brasil. Então, quando fui preparar a minha primeira aula considerei a possibilidade iniciar com uma música, ou seja, chegar de forma diferente dos outros professores, pois queria

deixar os alunos cativados pela história e entendi que essa seria uma forma diferenciada, pois levantei a hipótese de que eles nunca teriam tido uma aula assim, e então me debrucei sobre as músicas que poderiam acompanhar o conteúdo da Ditadura Militar no Brasil e preparei a aula, para que fosse impactante no meu primeiro dia de aula com aquelas turmas do 3º ano do ensino médio.

A música escolhida foi Cálice, composta por Chico Buarque de Holanda, e interpretada por ele com participação especial de Milton Nascimento.

Levei então a letra da música impressa, e um *pendrive* com a música para ser para ser reproduzida para eles, enquanto acompanhavam a leitura, no fim da música pedi para eles relatarem o que tinham entendi da letra e o que tinham sentido com a música. A princípio fiquei decepcionada, pois muitos diziam que era música de velho, que não falava nada com nada ou que não tinham entendido nada.

Então comecei a debater o conteúdo com eles, solicitando deles o que eles sabiam, sobre a Ditadura, nesse momento a aula começou a fazer sentido pra eles, e então começaram a analisar a letra e a relacionar com o tema debatido. Foi uma experiência incrível, e ainda tornou mais fácil o trabalho com essa turma a partir daí, eles debatiam cada estrofe da música, traziam para a vivência deles, trazendo outras músicas e acontecimentos.

A aula se tornou prazerosa e dinâmica, e o mais importante, ganhei a atenção daqueles alunos, ganhei o desejo deles quererem mais e mais compreender os fatos históricos e os acontecimentos, e, portanto, a música foi uma forma de contar a história da Ditadura Militar no Brasil.

A partir daquela experiência eu tive a certeza de que a música poderia não só ser uma forma didática a ser aplicada nas aulas, mas também um documento histórico onde os alunos poderiam ler, ouvir, sentir e viajar com a história contida nas letras e melodias das músicas que eu levava para sala de aula.

Claro que nem sempre o conteúdo permitia introduzir música, mas na maioria das vezes as aulas eram regadas com melodias e letras que traziam a história cantada para os alunos, fazendo com que se sentissem parte da

história, ou seja, a história bem ali ao alcance dele com uma ferramenta que fazia parte do cotidiano deles, a música.

Trabalhar com música nas aulas de história foi e é uma experiência incrivelmente enriquecedora pra mim e para meus alunos. Pois nas aulas a música tem o poder de envolver os estudantes de uma forma única, estimulando diferentes sentidos e facilitando a compreensão de conceitos históricos de maneira mais vívida e memorável.

Entretanto, não se trata de uma dinâmica simplista; para isso é necessário ter conhecimento do conteúdo e das músicas que podem ser trabalhadas a fim de que não seja apenas uma ferramenta, mas também documento histórico. E ainda, é importante selecionar cuidadosamente as músicas que serão utilizadas, pois devem ser relevantes para o período histórico em estudo e conter letras significativas que retratem eventos, sentimentos e ideias da época.

Por exemplo, ao estudar a Revolução Industrial, poderíamos utilizar canções que abordem as condições de trabalho nas fábricas ou os movimentos de protesto da classe trabalhadora, como por exemplo, a música Fábrica, do grupo Legião Urbana.

A música "Fábrica" é uma composição do cantor e compositor brasileiro Renato Russo, conhecido por ser o líder da banda Legião Urbana. Lançada no álbum[3] "Dois", de 1986, essa canção trata de temas como alienação, rotina e a busca por significado na vida, elementos que podem ser relacionados ao contexto da Revolução Industrial. Embora não mencione diretamente esse período histórico, a atmosfera melancólica e reflexiva da música pode evocar sentimentos de desumanização e desesperança associados às condições de trabalho nas fábricas durante a industrialização.

Ao utilizar a música "Fábrica" nas aulas de história, os alunos podem refletir sobre as experiências dos trabalhadores durante a Revolução Industrial, explorando não apenas as condições materiais de trabalho, mas também os impactos psicológicos e emocionais desse período histórico. Ou

[3] Um álbum pode ser definido como uma coleção de gravações de áudio, consistindo, tradicionalmente, em cerca de 7 a 15 faixas com duração total de 35 minutos a uma hora. Fonte: https://imusician.pro/pt/recursos/blog/o-que-e-ep-single-album#:~:text=Um%20%C3%A1lbum%20pode%20ser%20definido,35%20minutos%20a%20uma%20hora.

seja, essa música oferece uma oportunidade para discutir questões mais amplas relacionadas à industrialização, como alienação, exploração e desigualdade social, promovendo uma compreensão mais profunda dos aspectos humanos envolvidos nesse processo histórico.

Logo, durante as minhas aulas, introduzo a música contextualizando-a dentro do período histórico em questão. Explico o contexto em que a música foi composta, seu impacto na sociedade da época e como ela reflete os eventos e as emoções daquele momento histórico. Isso ajuda os alunos a entenderem melhor o significado da música e sua relevância para a história.

Em seguida, reproduzo a música para a classe, incentivando os alunos a prestar atenção nas letras e na melodia. Podemos fazer uma análise das letras juntos, discutindo seu significado e como elas se relacionam com os eventos históricos que estamos estudando. Também podemos explorar os elementos musicais da canção, como o ritmo, o tom e os instrumentos utilizados, e como eles contribuem para a mensagem geral da música.

Depois de analisar a música em grupo, dou espaço para os alunos expressarem suas próprias interpretações e opiniões. Eles podem compartilhar como a música os faz sentir e como ela os ajuda a entender melhor o período histórico em estudo. Essa discussão promove o pensamento crítico e a reflexão, além de criar um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo.

Além de apenas ouvir e analisar músicas, também adoto atividades práticas, como escrever letras de música sobre eventos históricos, criar *playlists* temáticas para diferentes períodos históricos ou até mesmo realizar performances musicais na sala de aula, como paródias.

No final da aula, os alunos geralmente saem com uma compreensão mais profunda e pessoal dos eventos históricos estudados, além de uma apreciação renovada pelo poder da música como uma ferramenta de ensino. Trabalhar com música na sala de aula de história não apenas torna o aprendizado mais divertido e envolvente, mas também ajuda a criar uma conexão emocional com o passado, tornando-o mais significativo e relevante para as vidas dos alunos.

Ao trabalhar em sala de aula, durante mais de 12 anos pude perceber que faltava aos alunos essa mesma capacidade de compreender a história não apenas como fatos compartimentalizados, de não desenvolver a consciência histórica essencial para a compreensão da história em si.

Assim, busquei utilizar ferramentas pedagógicas, saindo da mesmice e da apatia da simples aula expositiva. E uma dessas ferramentas sempre foi a música. Não tardou, percebi que a música poderia não apenas funcionar como ferramenta, mas também como documento histórico em sala de aula, integrando de forma mais efetiva os alunos.

Dessa forma, continuei a pesquisa sobre o assunto, publicando artigos e apresentando minha pesquisa em eventos acadêmicos, sempre procurando estender a compreensão do uso da música em sala de aula. Após um desses eventos, depois de um encontro com a Profª. Drª. Circe Bittencourt, que me disse estar no caminho certo, decidi que era de dar o próximo passo, que era levar essa pesquisa para a pós-graduação.

Assim, a presente pesquisa está estruturada em três capítulos, quais sejam:

1. Um olhar sobre as mudanças do ensino de história no Brasil
2. A música como ferramenta para o ensino de história e da consciência histórica
3. Música para cantar, estudar e aprender história.

No primeiro capítulo faço uma análise histórica e teórica sobre os processos educacionais brasileiros, focada no ensino de história, buscando contextualizar os motivos que me levaram a pesquisar este tema e também em como atualmente está estruturado o ensino de história dentro da educação brasileira.

Esse estudo passa pelos conceitos gerais do ensino de história no contexto da educação como um todo, abordando a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, culminando em um estudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular.

No segundo capítulo abordo a música sendo utilizada como ferramenta pedagógica para o ensino de história em sala de aula e também para a construção da consciência histórica dos alunos. Nesse capítulo, busco me aprofundar como a música pode ser compreendida como parte integrante das relações sociais e pode ser utilizada tanto como ferramenta quanto como documento histórico dentro da sala de aula.

Por fim, no terceiro capítulo abordo especificamente o produto pedagógico que foi produzido a partir da presente pesquisa, um e-book intitulado História Cantada, no qual são sugeridas músicas para serem trabalhadas em sala de aula, seu contexto histórico, em quais períodos históricos elas podem ser utilizadas e sugestões de atividades para cada música.

A construção desta pesquisa deu-se após uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Percebi que as representações sociais de autores e intérpretes são instrumentos na transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, porque, como registros, são evidências, restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos estudantes, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos.

Se pararmos para perceber os sons, as imagens, danças, cores e movimentos que estão a nossa volta, concluiremos que todas essas fontes da história que estão interligadas com a tecnologia e com aquilo que essa nova geração entende como parte da vida deles e que integra seu cotidiano.

Essas ferramentas, essas “inovações” não tão novas assim, já são parte da nossa vida e estão incorporadas à vivência da maioria das pessoas, vide, por exemplo, as redes sociais, como Instagram. Tudo que está ali é de nossa criação, conseguimos ver o mundo, ouvir as histórias, entender conflitos, e saber o que acontece no mundo politico, social ou pessoal através de um aplicativo, que se bem utilizado e trabalhado pode ser utilizado como fonte histórica.

Entretanto, é importante observar que essa visão, principalmente pelas diversas fontes, algumas delas sem a necessária disciplina de pesquisa, mostra uma parte, uma versão, dos fatos e não o todo. Assim, é importante destacar essa faceta das tecnologias para os alunos.

Atualmente, as músicas, sejam elas de ontem ou de hoje, os principais acontecimentos do mundo, as novidades sociais, tudo se faz presente nas mais diversas mídias, sendo essa uma “nova linguagem” de comunicação universal, utilizada como forma de “sensibilizar” o outro para uma causa. Porém, esta causa pode variar de acordo com a intenção de quem a pretende, seja ela para vender um produto, ajudar o próximo, para fins religiosos, para protestar, intensificar noticiário, etc.

Essa linguagem faz parte da vida dos nossos estudantes, pois liga ou conecta-os ao mundo; então, porque não utilizá-la para ligar também nossos alunos à História?

Por outro lado, sabemos que a família é um elemento facilitador da Educação de uma criança, e tendo em vista que tais tecnologias e ferramentas fazem parte do cotidiano da maioria das famílias, os pais podem oportunizar às crianças situações em que elas possam ter acesso à informação e até mesmo à História de uma forma lúdica e prazerosa, através de vários meios.

Lógico que a utilização de um dessas fontes em sala de aula, como filmes, músicas, vídeos entre outros jamais irá substituir as explicações e interações do professor com o estudante. Isso ficou bem evidente durante o período de pandemia em que tivemos que trabalhar com nossos estudantes com aplicativos e ferramentas online.

Em vários aspectos foi muito válido poder, e ter que, aprender novas formas de trabalhar com as aulas de história; porém ainda assim era preciso focar em vídeos-chamadas, encontros síncronos e aulas remotas para fazer explicações e interações diretas com os estudantes e tentar uma relação direta, ainda que muitas vezes mínima, com eles, pois sem isso de nada valia as aulas repletas de tecnologias, ferramentas e aplicativos, pois nada substitui os debates e discussões sobre os temas trabalhados.

Logo, estas metodologias e ferramentas que aqui se propõe como instrumentos e fontes históricas na construção do conhecimento nas aulas de História são uma complementação, um elemento agregador, um plus, nunca devendo ser usado sem uma adequada introdução ou mesmo a única coisa nesse aprendizado.

Assim, o objetivo é fornecer uma proposta de estudo da História a partir da utilização das músicas como fontes documentais a fim de despertar maior interesse nas aulas desta disciplina por parte dos alunos, estimulando sua criticidade. Desta forma, foi possível verificar a partir de experiências que pude ter dentro da sala e fora dela nas aulas de História, que essas ferramentas podem ser sim um ótimo recurso didático, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz e atrativa, trazendo aos alunos um olhar diferente em relação aos conteúdos de História.

Dentro das mídias audiovisuais, por exemplo, destaco o cinema, que apesar de não ser novidade em sala de aula, torna-se desafiador quando a proposta é utilizá-lo como instrumento de aprendizagem, problematizando e contextualizando com os conteúdos programados, pois exige muito estudo e planejamento por parte de quem o exibe.

Segundo Napolitano (2006, p. 12), “A utilização do cinema na escola pode ser inserida em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica; onde o cinema motiva o aprendizado”. Nesse sentido, os filmes possibilitam e melhoram o cotidiano em sala, como afirma Napolitano:

> Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2004, p.11).

Sendo assim, os filmes nas aulas de História tornam-se uma ferramenta de apoio importante para a contextualização e análise dos conteúdos, isso se trabalhados de forma correta e com seriedade tanto por parte do professor quanto dos estudantes.

Porém, se faz importante salientar a necessidade em inicialmente trabalhar a música como documento histórico de um conteúdo curricular primeiro para depois passarmos para essas ferramentas, sempre levando em consideração que elas são para o apoio do professor, tal qual o livro didático, e aí sim desta forma o professor poderá apresentar uma problematização a respeito da teoria estudada e então utilizar o conteúdo (contexto histórico, personagens, arquitetura, vestuário, usos e costumes, espaço geográfico (relevo, clima, vegetação, etc.) que a mídia, ou ferramenta utilizada traz para a compreensão da referida teoria). É fundamental que o professor verifique os

contextos históricos da fonte que ele está usando, seja filme, música, documentário entre outros.

Para Jörn Rüssen:

> (...) aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois (...). (RÜSSEN, 2010, p. 106)

No processo ensino-aprendizagem com o uso dessas ferramentas é possível verificar que a utilização das mesmas de maneira equivocada podem não impactar os estudantes ou ainda ter impacto negativo seja ela como substituição de professores faltosos, substituição de aulas teóricas quando o professor está cansado, ou mesmo a utilização nas aulas vagas, além de não ajudar no processo de ensino aprendizagem, torna esta metodologia contra producente, disfuncional e motivo de críticas por todos, pois nesses casos citados acima eles não surgem efeito nenhum, apenas tampa um buraco nas aulas.

Isso confirma a importância de construir um saber rico e proveitoso, valorizando o conhecimento prévio do aluno para partindo dele selecionar o melhor método de abordar os assuntos tendo a música como uma das fontes, tornando cada aula, no ponto de vista de Schimidt (2004), um “espetáculo cheio de vida e sobressaltos” onde cada aula é única e a matéria fornecida pelo professor para raciocinar, possibilite de fato o raciocínio.

> A partir das renovações teóricas metodológicas da história, bem como das novas concepções pedagógicas, o uso escolar de documentos passou a estimular a observação dos alunos e a ajudá-lo a refletir, o aluno tem sido levado a construir, debater, questionar, levantar hipóteses dando sentido à história através dos documentos históricos, sobre tudo, ele mesmo buscando documentos, considerando que os documentos não são exclusividades do professor. (SCHIMDT, *in* BITTENCOURT. 2006, p. 54).

E ainda, segundo Circe Bittencourt:

> As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos organizam-se em torno de dois pressupostos. Um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre o método e o conteúdo [...]. O segundo

> pressuposto é que atuais métodos de ensinos tem de se articular as novas tecnologias para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino. (BITTENCOURT, 2004, p. 106-7)

Sobre a utilização de outras fontes Sandra Pesavento afirma:

> Mas, no plano da documentação não oficial, se situam 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)

Diante de todas essas ponderações e questionamentos, é que se propõe o uso de metodologias alternativas e/ou complementares na docência da educação básica no ensino de história, notadamente o uso da música como fonte histórica para o ensino básico.

Capítulo 1

UM OLHAR SOBRE A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Quando falo em Ensino de História temos que considerar o seu percurso histórico e as várias mudanças pelo qual passou nos últimos 30 ou 40 anos. Mudanças essas que foram motivadas pelo alcance do ensino aprendizagem e também pela necessidade de cada dia mais buscar melhoras nas práticas pedagógicas nas salas de aulas (escolas e/ou universidades). Também podemos compreender que essas mudanças levaram em consideração e foram pensadas e definidas como políticas de governo e não apenas política de Estado, onde não visava levar em consideração a importância social, política ou mesmo econômica, que o ensino de História carrega, dispõe e traz para a sociedade.

Para Siqueira e Souza (2020. p 02) “É notório que o interesse na educação neste momento voltou-se para formar cidadãos político-militares sem a preocupação com uma história interna, ou seja, uma história de si próprio.”

É evidente que o foco da educação neste momento tem se voltado para a formação de cidadãos com uma perspectiva político-militar, negligenciando, porém, a valorização de uma história interna, isto é, uma compreensão da própria identidade. Diversas reformas foram implementadas com o objetivo de alterar o cenário educacional nessa época.

A década de 1920 foi marcada por eventos relevantes e mudanças na política brasileira, como o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana da Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924-1927). É importante ressaltar que as ideias que sustentavam o mesmo regime, presente na conciliação que dominava a realidade política e econômica da República, em geral, foram responsáveis pela organização das leis educacionais nos Estados.

A partir dos anos 20, começou-se a uniformizar os projetos de organização da educação a serem construídos. Com as reformas educacionais estaduais, surgiram mais debates sobre as questões no ensino brasileiro, pois era necessário repensar o currículo. As influências vindas da França, juntamente com a ascensão da escola dos *Annales* e sua consequente

influência na elaboração das grades curriculares, também passaram a fazer parte do novo modelo de ensino buscado.

Nesse período, já se destacava a forte tendência das escolas técnicas e profissionalizantes. Como resultado, o ensino considerado erudito começou a ceder espaço dentro de uma sociedade cada vez mais imersa em ideais capitalistas, onde a formação para o mercado de trabalho se tornava uma constante, ainda que de maneira quase imperceptível diante de seu crescimento após meados do século XX.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública na década de 1930, houve um fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. Nessa perspectiva, o ensino de história passou a ser uniformizado em todo o país. Houve então uma reavaliação, com uma sutil inclusão da sociedade brasileira na história.

O ensino foi influenciado pelos *Annales*, que trouxeram novas abordagens a essa forma de estudo tão distante da realidade, buscando uma nova prática para legitimar as concepções sociais. Assim, nos anos 30, os currículos sofreram algumas mudanças, indo desde propostas para uma educação humanística e/ou científica, até a responsabilização da história pela formação do homem moderno.

De acordo com Selva Guimarães em seu trabalho "Caminhos da História Ensinada" (1995), a partir de 1940, durante o Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História no Brasil como disciplina autônoma, desvinculando, portanto, a história do Brasil da História Universal.

Durante as décadas de 1950 e 1960, surgiram novas expectativas em relação ao ensino de história. Os conteúdos foram selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros; nesse contexto pós-guerra, os debates giraram em torno da escolarização, intensificando essas perspectivas e compreendendo a história como uma sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização.

Com a Ditadura Militar, o ensino dos estudos sociais foi oficializado nas escolas brasileiras, levando a uma reconsideração da historiografia. Os estudos específicos de História foram relegados apenas ao

segundo grau. Desta forma, percebo que a ideologia da educação nesse período também estava baseada em um desenvolvimento econômico por meio do controle da Segurança Nacional. Para Selva Guimarães, a explicação para isso é de ordem política, com os propósitos do poder que atuavam no sentido de controlar e reprimir as opiniões e pensamentos dos cidadãos, eliminando qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

Ao permitir e autorizar habilitações intermediárias, o Estado em uma decisão política, passa a implantar as licenciaturas de curta duração, um modelo acrítico de aprendizagem histórica, a fim de criar um redimensionamento da formação docente da época, com a predominância da História factual e oficial. A implementação das licenciaturas curtas reflete a dimensão econômica na educação, vista como um investimento, gerando uma vinculação cada vez mais estreita entre o ensino fundamental, médio e superior e o mercado capitalista.

A partir desse ponto, as licenciaturas curtas visavam uma formação rápida com fins lucrativos e um investimento de baixo nível, resultando na descaracterização das ciências humanas. Na década de 1970, os movimentos populares ganharam força, impulsionando as reformas e contando com o apoio do crescimento das associações de historiadores, como a ANPUH, e de outros espaços de discussão e produção histórica, como o IHGB.

Nessa perspectiva, essas associações buscaram o retorno das disciplinas de história e geografia nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que defenderam a extinção das licenciaturas de estudos sociais. Nos anos 70, o ensino de história concentrou-se na ideia de que o desenvolvimento histórico é resultante de um "progresso" natural, seguindo uma sucessão de eventos explicados por uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História Política. A penetração da análise econômica na história, principalmente a partir da década de 1980, subverteu esse modelo, abrindo espaço para uma visão da totalidade histórica.

Sob a influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos foram renovados, outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de história como espaço para um ensino crítico. O objetivo era recuperar o aluno

como sujeito da história e não apenas como um mero espectador de uma história já determinada, produzida por heroicos personagens dos livros didáticos. A ideia dessa "nova" proposta trouxe consigo a adoção da interdisciplinaridade das ciências sociais, visando formar uma massa

Em diversos aspectos a construção do ensino de História foi pensado não apenas de forma pedagógica, mas prioritariamente de forma política, visando a construção de um ideal patriótico e identitário, mesmo que desvinculado da história em si. Nesse sentido Rebeca Gontijo:

> Os conteúdos ensinados deveriam consolidar uma interpretação do passado como algo homogêneo, valorizando a tradição de lutas pela defesa do território e pela unidade nacional, além dos feitos heróicos identificados com os ideais republicanos. Em outras palavras, nesse trabalho de construção de uma nação republicana, era necessário identificar no passado os elementos capazes de contribuir para legitimá-la. Heróis, símbolos, hinos e celebrações foram articulados de modo a constituir um espaço simbólico nacional-republicano. Era preciso afirmar que o novo regime político não era obra do acaso, mas resultado de um longo processo, cuja memória precisava ser resguardada. (GONTIJO, 2006, p. 4)

A construção da identidade brasileira estava intrinsecamente ligada à (re)construção de suas experiências ao longo do tempo. Nesse sentido, a leitura do passado deveria inspirar confiança no futuro da nação. Contudo, esse esforço para atribuir um sentido positivo ao passado nacional confrontava-se com a visão de que a história brasileira era permeada por adversidades, que impediam a consolidação de tradições nacionais comuns.

Para Alceu Amoroso Lima (1920), por exemplo, havia muito a ser esquecido "antes de começarmos a lembrar". Os conteúdos ensinados deveriam consolidar uma interpretação do passado como algo uniforme, valorizando a tradição de lutas pela defesa do território e pela unidade nacional, além dos feitos heroicos associados aos ideais republicanos. Em outras palavras, no processo de construção de uma nação republicana, era necessário identificar no passado elementos que pudessem contribuir para legitimá-la. Heróis, símbolos, hinos e celebrações foram articulados para constituir um espaço simbólico nacional-republicano, afirmando que o novo

regime político não era fruto do acaso, mas sim resultado de um longo processo, cuja memória precisava ser preservada.

É importante ressaltar que essa (re)construção da história nacional ocorreu em um momento em que a escrita da história não era uma atividade específica dos historiadores profissionais. A história era elaborada e ensinada por indivíduos letrados: um grupo diversificado de intelectuais, que incluía advogados, médicos, engenheiros e escritores, envolvidos de maneira diferenciada no ensino, na escrita da história, nos debates políticos, na literatura e em questões sociais, por meio de atividades como jornalismo, magistério e crítica literária. E claro, não podemos esquecer que nessa época tínhamos também um profissional que exercia o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida, o professor leigo. Tratava-se de pessoas que trabalhavam como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhes permitiam obter o título correspondente ao nível de ensino em que lecionavam.

Muitos desses indivíduos letrados ocupavam cargos públicos, trabalhando em serviços burocráticos, atuando na política, na diplomacia e na administração e organização de arquivos e bibliotecas.

Além disso, aqueles dedicados ao estudo e escrita da história lidavam com uma variedade de temas, incluindo fauna, flora, etnografia, folclore, filologia, linguística, geografia e geologia. Apesar da diversidade de suas atividades, a pesquisa e a escrita da história exigiam tempo, recursos financeiros e erudição. Eram consideradas tarefas árduas, demandando um investimento considerável para a obtenção e leitura de documentos e publicações estrangeiras, bem como para a redação e divulgação de textos.

Esses estudiosos, com suas diferentes formações e produção intelectual, deram os primeiros passos rumo à especialização dos campos de conhecimento, associando determinados trabalhos a práticas específicas de pesquisa, leitura e escrita. Eles eram motivados por um interesse particular pela pesquisa em arquivos e pela leitura de manuscritos e trabalhos em línguas estrangeiras.

Dessa forma, a participação em redes sociais, centradas em figuras-chave do mundo intelectual, também estimulava o estudo da história, fornecendo orientação, sugestões e colaboração em projetos individuais e coletivos. Essas redes também contribuíam para o reconhecimento do

historiador, atestando sua competência no estudo da história. Como destacou Ângela de Castro Gomes (1996), identificar o historiador poderia ser difícil, mas era possível por meio das tradições historiográficas representadas por temas, métodos de investigação, referências e figuras-chave.

Nas primeiras décadas da República, o principal referencial organizacional para os estudos históricos era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. Ao longo do século XIX, sua missão foi estabelecer uma história nacional que garantisse uma identidade própria em relação às outras nações civilizadas, tanto interna quanto externamente.

Assim, vejo que ao longo dos anos houve mudanças no processo de ensino de História, como parte das mudanças sociais. Tais mudanças foram legitimadas através das mudanças na legislação educacional, como no caso da Lei Federal nº 10.639/2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A partir das obras de Foucault, podemos compreender que a legislação desempenha um papel fundamental não apenas na motivação das ações, mas principalmente na legitimidade conferida às decisões e propósitos políticos. Em outras palavras, as leis não são necessariamente instrumentos que estimulam ou incentivam determinados comportamentos ou práticas, mas sim dispositivos que conferem autoridade e validade a certas formas de agir e pensar dentro de uma sociedade.

No início do século XXI, essa dinâmica se torna evidente em várias esferas da vida social e política. Por exemplo, em questões de políticas públicas, a legislação pode ser utilizada para legitimar determinadas abordagens ou programas, conferindo-lhes uma base legal sólida. Da mesma forma, em debates sobre direitos civis, a promulgação de leis pode servir como uma forma de reconhecimento oficial de certos direitos ou identidades, conferindo-lhes legitimidade perante a sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que a legislação não é um fenômeno neutro ou imparcial. Ela reflete os interesses e valores dominantes em uma determinada sociedade e momento histórico. Assim, as leis podem ser utilizadas para reforçar relações de poder existentes ou para contestá-las e transformá-las.

Portanto, ao analisarmos a legislação sob a ótica foucaultiana, é crucial reconhecermos seu papel não apenas como um conjunto de regras ou normas, mas como um dispositivo de poder que molda e regula as práticas sociais e políticas, conferindo-lhes legitimidade e autoridade.

É necessário então um mergulho no histórico e na história dessas mudanças do ensino de História no Brasil para que possamos compreender como cada mudança foi realizada, em que circunstâncias se deram, relacionando os respectivos contextos políticos em que cada mudança ocorreu para conseguirmos entender a formação escolar nas distintas temporalidades. Para Fonseca (2004: p. 07) “O estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores de História.”

O Ensino de História é essencial para a construção das memórias sociais e individuais da sociedade, para que o sujeito compreenda a importância da memória na construção do passado. Le Goff chama atenção para o fato de que a memória é um importante objeto de estudo para o historiador na medida em que possibilita compreender o passado. Nesse sentido, Le Goff afirma que:

> Pode-se afirmar que a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem e atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. (LE GOFF, 2003, p. 387)

Para Neves:

> Ao discutir a relação entre história e memória, Goff reconhece a existência de "duas histórias": a que é construída pela memória coletiva e a dos historiadores. Sendo a primeira falseada, por ser mística, deformada e anacrônica, a segunda teria a função de corrigi-la, uma vez que a história (a feita pelos historiadores) pode esclarecer a memória e retificar seus erros. (NEVES, 2003, p 160)

Diante disso, precisamos debater como a construção da memória impacta na construção da história, já que permite a compreensão do passado,

o que ressalta sua importância para o ensino de história e, principalmente, para a construção da consciência histórica do educando.

Assim, analisar o desenvolvimento do ensino de história dentro da própria constituição histórica da sociedade torna-se algo primordial. Para tanto, utilizarei revisão bibliográfica de materiais teóricos e legais que marcaram o processo de implantação, consolidação e estruturação da História como parte integrante do currículo da educação nacional, com destaque às Constituições Federais, às legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e as várias versões da Base Nacional Comum Curricular, além de discussões de autores(as) sobre o tema.

1.1 História do Ensino de História: uma revisão bibliográfica

A história como disciplina surgiu no século XIX na França com a finalidade de criar e fomentar a história das Nações e do Estado, nas concepções positivistas. Esses pressupostos então vão orientar o sentido da história a partir daí tanto como ciência quanto como disciplina. Nas palavras de Elza Nadai (92/93 p. 144), “A história como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade de constituição das nações modernas.”

Logo o papel principal da história, portanto, seria construir um passado glorioso revelando heróis e fatos marcantes. Os estudos na França partem de uma cultura eurocêntrica, preocupada com os aspectos políticos e acabava por ignorar as causas que movem as ações humanas: relata o intervir de homens elevados à categoria de heróis, eclipsando, de forma intencional, a participação das populações silenciadas.

Importa salientar que a história ensinada no Brasil durante todo o século XX e no início do século XXI era a “História Gloriosa”, de fonte europeia, que na maior parte das vezes simplesmente ignorava fatos e acontecimentos que iam de encontro aos anseios da construção histórica pretendida. Um exemplo, dentre muitos, dessa concepção é a disseminação do conceito de “Descobrimento” do Brasil e do continente americano, ignorando a existência de povos já estabelecidos.

Segundo Selva Guimarães, (2003, p. 41):

> A chamada história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não oficiais escritos; também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleção e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear progressiva.

Então podemos observar que essa história preocupada com aspectos políticos, a história dos povos com base em documentos, uma história política e factual não reflete à complexidade dos fatos.

Segundo Nadai (1986, p.106):

> O século XIX acrescentou paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob-hegemonia burguesas, a necessidade de retornar-se ao passado, como o objetivo de identificar a base comum formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania.

Porém, surge uma mudança sobre como produzir e estudar a história, pois no início do século XX, quando intelectuais franceses como Marc Bloch e Lucién Febvre, da chamada Escola dos *Annales*, vão estabelecer um diálogo crítico e de oposição a essa concepção de história positivista, abandonando algumas posições e incorporando outras, fundamentalmente transformando a forma de pesquisar, produzir e estudar a história.

A partir dessas concepções – novos problemas, novas abordagens, novos objetos – ampliaram-se as fontes documentais, passando então ao reconhecimento de fontes orais, audiovisuais, matérias jornalísticas, documentação escolar, além de obras de artes como pinturas e esculturas, entre outras, como suporte historiográfico. Assim, qualquer registro da ação humana é passível de se tornar fonte histórica.

Dessa forma, é criado um novo modo de pensar a história, de fazer história, uma história em que todos os homens, mulheres, ricos e pobres, pretos, indígenas, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história: a história nova. Como diz Selva Guimarães (*op. cit*, p.42):

> A história não é feita apenas por atores individuais, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes etc. A história nova preocupa-se também com acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender.

Ou seja, a história nova a partir desses novos olhares de fazer história, vai se ocupar de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também no tempo presente, reconhecendo assim as várias formas de marcar e viver o tempo. A Escola dos Annales não vai estudar os fatos do passado apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços.

Diante dessas mudanças de como entender a história, estudar e ensiná-la, vamos ter uma mudança em várias órbitas da produção historiográfica: teorias, fontes documentais, novos questionamentos e novas metodologias de produção da História e de procedimentos pedagógicos no ensino, com a intenção de reivindicar a necessidade de elaboração de um olhar mais crítico diante das dimensões que o ensino de História pode fornecer.

Observamos assim que o papel do profissional de História, além da produção de conhecimentos através da mediação com seus discentes, requer muita atenção e dedicação dentro ou fora do ambiente escolar; é necessário ir além de um aprendizado escolar, é um conhecimento destinado a buscar a compreensão do processo formativo das sociedades humanas no tempo e significa entre outras coisas, na busca por uma concepção crítica em uma sociedade que, apesar de rica em informação, encontra-se carente de educação e cada vez mais subordinada às precariedades do ensino, com o recorrente desprestígio que a docência e os profissionais da educação vem sofrendo.

A partir do século XX podemos então observar novas correntes como a Escola dos *Annales* e História Social Inglesa, que modificaram concepções do fazer historiográfico, como a ampliação de uso de fontes e a diversidade dos sujeitos estudados. Com essas mudanças, a profissionalização do historiador enquanto professor foi assumindo papel cada vez mais fundamental dentro da educação, especificamente no que se refere ao ensino de História.

A história como disciplina, tal como a conhecemos hoje, teve seu surgimento no século XIX na França, impulsionada pelo movimento de laicização da sociedade e pela consolidação das nações modernas. No entanto, sua concepção inicial estava fortemente ligada aos pressupostos positivistas, que valorizavam a história das Nações e do Estado, buscando construir um passado glorioso repleto de heróis e eventos marcantes. Essa abordagem, embora tenha contribuído para a consolidação da disciplina, acabou por negligenciar a complexidade dos acontecimentos históricos e a diversidade de experiências das populações.

Durante boa parte do século XX e início do século XXI, a história ensinada seguia essa perspectiva gloriosa e eurocêntrica, que privilegiava os grandes eventos políticos, diplomáticos e religiosos, assim como as figuras de destaque desses contextos. No entanto, essa abordagem deixava de lado outras dimensões igualmente importantes da experiência humana, como a vida cotidiana, as lutas sociais e as vozes das populações marginalizadas.

A mudança nesse paradigma histórico ocorreu com o surgimento de correntes historiográficas críticas, como a Escola dos *Annales*, na França, e a História Social Inglesa, que propuseram uma nova forma de fazer história. Essas correntes ampliaram o leque de fontes históricas, reconhecendo a importância de documentos orais, audiovisuais, jornalísticos, entre outros, como registros válidos da experiência humana.

Essa abordagem mais ampla e inclusiva da história permitiu que os historiadores passassem a considerar não apenas os grandes atores individuais, mas também os movimentos sociais, as classes trabalhadoras e os aspectos do cotidiano. A história nova, como ficou conhecida essa nova abordagem, busca compreender as diversas formas de marcar e viver o tempo, reconhecendo a complexidade e a pluralidade das experiências humanas ao longo da história.

No contexto educacional, essa mudança de paradigma tem reflexos significativos no ensino de história. Os profissionais da área, além de produzir conhecimento histórico, passam a ter o desafio de mediá-lo junto aos alunos, buscando instigá-los a pensar criticamente sobre o passado e suas relações com o presente. O papel do historiador enquanto professor torna-se

crucial na formação de uma consciência histórica mais ampla e crítica, capaz de compreender as dinâmicas sociais e culturais em suas múltiplas dimensões.

Portanto, a didática do uso da música nas aulas de história deve estar alinhada a essa perspectiva mais ampla e crítica da disciplina. A música pode ser uma ferramenta cativante para conectar os alunos ao passado, permitindo que eles se envolvam emocional e intelectualmente com os eventos históricos.

No entanto, é importante que essa abordagem não se restrinja a uma visão eurocêntrica e gloriosa da história, mas sim que leve em consideração a diversidade de experiências e vozes presentes ao longo do tempo. Ao explorar diferentes estilos musicais e letras de épocas diversas, os alunos podem ter acesso a perspectivas diferentes do usual sobre os acontecimentos históricos e as mentalidades das pessoas em diferentes contextos culturais.

Porém, a sociedade é dinâmica e mutável. A cada dia, novas tecnologias surgem, com uma velocidade cada vez mais impressionante e impactam diretamente na vida e no cotidiano de todos, inclusive de alunos e professores, que precisam lidar com essas novas tecnologias diariamente.

O uso de novas tecnologias no ensino de história representa uma oportunidade significativa para enriquecer a experiência educacional dos alunos, alinhando-se com a perspectiva mais ampla e crítica da disciplina. Essas tecnologias não apenas ampliam o acesso a recursos históricos, mas também oferecem novas formas de engajar os alunos e promover uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos passados.

Uma das principais vantagens das novas tecnologias é a facilidade de acesso a uma ampla gama de fontes históricas. A internet, por exemplo, permite que os alunos explorem documentos, imagens, vídeos e relatos de testemunhas oculares de diferentes épocas e lugares. Isso possibilita uma abordagem mais inclusiva da história, que vai além dos relatos eurocêntricos e privilegia múltiplas perspectivas e vozes. Porém, vale salientar que tudo isso é válido, desde que alunos e docentes saibam usar as novas tecnologias, e a facilidade de acesso a fontes históricas para a produção da História e para a construção da consciência histórica.

Além disso, as novas tecnologias oferecem ferramentas interativas e imersivas que podem tornar o aprendizado de história mais envolvente e dinâmico. Jogos educacionais, simulações históricas e visitas virtuais a museus e sítios arqueológicos permitem que os alunos experimentem diretamente aspectos da vida no passado, promovendo uma compreensão mais concreta e vívida dos eventos históricos.

Outro benefício das novas tecnologias é a capacidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos. Plataformas de aprendizado adaptativo, por exemplo, podem fornecer atividades e recursos específicos com base no nível de conhecimento e no estilo de aprendizagem de cada aluno, promovendo uma experiência de aprendizado mais personalizada e eficaz.

No entanto, é importante reconhecer que o uso de novas tecnologias no ensino de história também apresenta desafios e limitações. Nem todos os alunos têm acesso igual a dispositivos e conexão à internet, o que pode ampliar as desigualdades educacionais. Além disso, é fundamental que os professores recebam formação adequada para integrar efetivamente as novas tecnologias em suas práticas de ensino, garantindo que elas sejam utilizadas de maneira crítica e reflexiva.

Em suma, o uso de novas tecnologias no ensino de história pode proporcionar uma experiência educacional mais rica, envolvente e inclusiva, ampliando o acesso a fontes históricas e oferecendo novas formas de engajamento e aprendizado. No entanto, é importante que esse uso seja acompanhado de uma reflexão crítica sobre suas implicações e limitações, garantindo que ele contribua efetivamente para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampla e contextualizada.

1.2 A Pedagogia Nova e o ensino de História

A história do ensino de história tem sido cada vez mais relevante e pertinente, pois busca entender as mudanças que ocorreram no ensino de história, novas correntes, novas pedagogias, novas leis e novos currículos, novas formas de se ensinar história no mundo e no nosso país.

E quando paramos para olhar de perto a história do ensino de história enquanto disciplina escolar, acabamos imersos em uma imensa trama

de disputas, mudanças e poderes, em que as transformações ocorridas no ensino de história obedeciam e obedecem às influências de contextos políticos, sociais, econômicos e culturais de cada época.

Já sabemos que o processo de transformação da História em disciplina "ensinável" ocorreu na França, em um contexto de transformações revolucionárias do século XVIII, inserido na luta da burguesia pela educação pública, gratuita e obrigatória.

No Brasil, desde sua criação como disciplina, no século XIX, a História percorreu vários caminhos, em que a disciplina de História foi sustentada por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas, como cita Nadai (1992/93, p.146):

> Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da civilização. A história pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, e de datas e batalhas.

A História como disciplina escolar criada pelo Colégio Pedro II em 1837, passou a ser considerada uma disciplina acadêmica pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) neste mesmo ano, e as primeiras produções de materiais pedagógicos foram elaboradas sob a influência da História Metódica e do Positivismo, caracterizadas pela linearidade dos fatos, pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte e verdade histórica, bem como a valorização da histórica política.

Conforme Nadai (*op.cit.*, p.146), no Brasil, a História então foi trabalhada de acordo com a visão eurocêntrica ocidental, em que propunha uma ideologia do branqueamento, não dando ênfase aos povos indígenas e pessoas negras. O currículo tinha como objetivo destacar os valores da classe aristocrática, excluindo os demais grupos como sujeitos da história.

Em 1901, foi proposta pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro a implantação, novamente no Colégio Pedro II[4], do conteúdo História

[4] Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Em seus mais de 180 anos, o Colégio passou por períodos de

do Brasil, que por estar ainda inserida dentro do contexto da disciplina de História Universal acabou tendo sua importância minorada; outrossim, é importante destacar que o currículo da História do Brasil somente a partir da chegada dos portugueses, o que, segundo Santos (2010), "retratava, na verdade, a história dos europeus na América.

Mesmo após a proclamação da República (1889), a principal referência dos programas curriculares continuou sendo a história da Europa. Essa tendência foi criticada por historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da disciplina, como afirma Abud (1992/93, p. 171):

> [...] a história do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram às novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã. Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico como elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistador.

Nas décadas seguintes manteve-se o ensino de História com caráter estritamente político e nacionalista, valorizando-se alguns personagens como sujeitos da História e de sua atuação em fatos políticos através da abordagem dos conteúdos históricos de forma factual e linear, formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno.

A partir de 1860 as escolas primárias e secundárias começaram aos poucos a incluir em seus programas a história nacional, como afirma Bittencourt (1992/93, p. 209):

> O número crescente de compêndios de história do Brasil editados, sobretudo a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a incorporação dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período.

As diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961 demostram a incorporação da concepção de que a disciplina de história tinha uma natureza

---

expansão e modernização sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo. Fonte: https://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html#:~:text=Fundado%20em%202%20de%20dezembro,profissionais%20e%20influ%C3%AAncia%20na%20sociedade.

patriótica e nacionalista. Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem.

Logo, com a Lei nº 5.692/71, “A disciplina História passou a ser ministrada apenas no 2º grau, atual ensino médio, enquanto os Estudos Sociais tornou-se matéria de estudo e disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual ensino fundamental” (NASCIMENTO, 2015, p 01). Não obstante, a concepção e os conteúdos da História continuavam atrelados às concepções tradicionais.

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa e diversas teses e dissertações, até com publicações de livros e artigos. As reflexões que foram apresentadas apontam a existência de diferentes abordagens de diversos temas para o ensino da História, além também de vários questionamentos sobre os conteúdos dos currículos, das metodologias de ensino, e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino de História.

No início dos anos 1990, e com as reformas democráticas[5] tais debates se aprofundaram na educação, levando ao surgimento de novas propostas de ensino de História, com a elaboração de materiais didáticos e de novas propostas curriculares, em vários Estados.

Os anos de 1990 trouxeram uma crise no ensino de História e a possibilidade de novos paradigmas teóricos. Com isso, mudanças foram propostas para os currículos de história em uma tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea.

Conforme afirma Bittencourt (1992/93, p.135):

---

[5] Na década de 1990, o Brasil passou por um período de reformas democráticas no processo educacional, com o objetivo de melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação. Algumas das principais reformas democráticas nesse período incluíram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional, incluindo a estruturação dos níveis de ensino, a valorização dos profissionais da educação e a descentralização do sistema, dando mais autonomia às escolas e aos municípios, a Universalização do Ensino Fundamental que garantiu que todas as crianças em idade escolar tivessem acesso à educação de qualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que forneceu livros didáticos gratuitos para os alunos da rede pública, Programas de Avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Descentralização e Participação Social da gestão educacional, envolvendo mais os municípios e a comunidade na tomada de decisões sobre a educação.

> As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado em especial as que se referem às novas gerações [...].
> Diversidade cultural, problemas de identidade social e questão sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social.

Com a necessidade de adequar os currículos ao mundo contemporâneo, surgiu a ideia e a defesa de uma referência curricular com uma base padronizada nacionalmente, mas respeitando as peculiaridades regionais, de modo que atendesse a todos os estados brasileiros. A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinou a competência da União, do Distrito Federal e dos municípios o estabelecimento de novas diretrizes para a organização dos currículos e seu conteúdo mínimo.

Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e o segundo ciclos da escola fundamental, e em 1998, os PCNs para o terceiro e quarto ciclos. A intenção era que não se produzisse um currículo único para ser seguido em todo país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, em uma tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro.

Podemos observar que o ensino de História no Brasil passou por várias mudanças e transformações que acompanharam muitas vezes as mudanças ocorridas nas propostas educacionais brasileiras. Sendo assim podemos apontar pelo menos três fases características desse ensino: a fase que podemos denominar ensino calcado no nacionalismo e patriotismo, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual, de ensino da História.

1.3 A Pedagogia Tecnicista e o ensino de História

A partir de 1930, com a crescente industrialização do país, se inicia uma expansão da rede de ensino básico, e ela passa a ser vista como

uma necessidade pelos governantes, dentro de uma lógica de racionalização capitalista da educação, que vai ser incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920/1930, e aprimorada pelo aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas. Este fato apresentou como resultados, segundo Fonseca (2003, p. 19):

> [...] a perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) [...]. Acentua-se o processo de proletarização dos professores.

As propostas que vão ganhar força neste momento apontaram para uma educação como um instrumento de realizar transformação do País, porém transformações que visassem os ideais do governo e atendessem a demanda de mão de obra. Desta forma, a escola passou a ser vista como o agente de eliminação do analfabetismo e divulgadora da moral e da ideologia nacionalista que determinava a cada segmento o seu devido lugar na sociedade.

Vários debates foram travados para a construção e definição dos currículos. De um lado, uns desejavam disciplinas mais científicas, técnicas e práticas, preparando o aluno para o mercado de trabalho. Enquanto outros defendiam disciplinas literárias, responsáveis pela formação do espírito, do sujeito para exercer a cidadania. É neste contexto que a História passou a ter um duplo papel nos currículos:

> [...] o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (BRASIL, 1997, p. 22).

Então temos as mudanças nos currículos de História para que ela se adequasse às necessidades do governo. Para a modificação da moral religiosa pelo civismo, substituiu-se a História Universal pela História da Civilização. “O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório” (BRASIL, 1997, p. 22).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a Reforma Francisco Campos[6], houve um fortalecimento do poder do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História passaria a ser idêntico em todo o país. Nesse mesmo momento houve a influência das propostas do movimento escolanovista[7], com a ideia da introdução dos Estudos Sociais em substituição aos cursos de História e Geografia.

Em contraposição à Carta Magna de 1891, que mantinha o ensino de História nos moldes do período imperial, a Constituição de 1934, sob influência do movimento da Escola Nova, propõe uma maior criticidade ante o processo histórico. Porém, no entanto, apesar das propostas de substituição dos métodos de memorização, a prática recorrente das salas de aula continuou sendo a de recitar as lições de cor, com datas e nomes considerados mais significativos da História.

Já com o estabelecimento do Estado Novo (1937-1945), os debates sobre a Educação deixaram a sociedade e transferiram-se para a esfera político-administrativa. E a partir da Constituição outorgada em 1937, o ensino secundário foi direcionado para as elites, e o ensino profissionalizante[8]

---

[6] Reforma Francisco Campos foi o nome dado à primeira grande reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, (1931), foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como "Estado Novo". Fonte: https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/

[7] O movimento da Escola Nova teve seu início, no Brasil, durante a década de 1920. Ele teve como uma de suas metas: eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. Para isto, propunha a introdução de novas técnicas e idéias pedagógicas. No campo político-educacional, ele teve o seu auge durante a reforma educacional de 1928, no Distrito Federal, promovida por Fernando de Azevedo, encontrando em outras reformas do início da década de vinte as suas precursoras.
Fonte: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/91/92.

[8] A Constituição Brasileira de 1937, estabeleceu as bases para o sistema educacional da época. Ela previa a existência do ensino secundário e do ensino profissionalizante. Aqui estão algumas das principais diferenças entre o ensino secundário e o ensino profissionalizante conforme previstos na Constituição de 1937: O ensino secundário era destinado à formação acadêmica, preparando os alunos para ingressar no ensino superior. Ele enfatizava disciplinas tradicionais, como matemática, ciências, humanidades e línguas, tinha como objetivo principal a formação geral e intelectual dos alunos, preparando-os para a vida acadêmica e intelectual, O currículo do ensino secundário incluía principalmente disciplinas teóricas, como matemática, literatura, história e línguas estrangeiras. e Os alunos que concluíam o ensino secundário geralmente buscavam ingressar em universidades ou outras instituições de ensino superior. Já o ensino profissionalizante tinha um foco prático e técnico, preparando os alunos para o mercado de trabalho em ocupações específicas. Ele visava desenvolver habilidades e competências profissionais para diversas profissões e ofícios, tinha como objetivo preparar os alunos para desempenhar funções técnicas e profissionais em diversas áreas, como agricultura, indústria, comércio e serviços, incluíam disciplinas práticas relacionadas às habilidades específicas necessárias para uma determinada profissão. Os currículos variavam dependendo da área de especialização e os alunos que concluíam o ensino profissionalizante estavam mais preparados para ingressar diretamente no mercado de trabalho em suas áreas de especialização.

tornou-se a opção para as classes populares. Com essas mudanças podemos observar uma expansão da rede oficial com base no clientelismo político[9].

Durante o Estado Novo 1945, o Brasil passou por uma fase de intensa centralização política e autoritarismo sob o governo de Getúlio Vargas. Esse período foi marcado por uma série de mudanças no campo educacional, com o objetivo de fortalecer o controle do Estado sobre a sociedade e promover os ideais do regime.

Uma das principais características do processo educacional durante o Estado Novo foi a centralização do sistema educacional nas mãos do governo federal. Getúlio Vargas consolidou o controle sobre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e promoveu uma série de reformas para padronizar o currículo escolar em todo o país. Isso incluiu a criação de uma estrutura de ensino nacional, com a elaboração de livros didáticos e a formação de professores sob a influência do Estado.

Além disso, o governo Vargas utilizou o sistema educacional como uma ferramenta de propaganda política e de difusão dos valores do Estado Novo. As escolas foram instruídas a promover a exaltação da figura de Getúlio Vargas e a disseminação de ideologias como o nacionalismo e o culto à pátria. O ensino de história, nesse contexto, foi usado para reforçar a narrativa oficial do Brasil como uma nação em desenvolvimento e para glorificar o papel do Estado na condução desse processo.

No entanto, apesar dos esforços do governo para controlar o sistema educacional, o período do Estado Novo também viu o surgimento de movimentos de resistência e crítica ao regime. Intelectuais, professores e estudantes organizaram-se em oposição ao autoritarismo e à manipulação política do ensino. Muitos educadores buscaram manter uma postura crítica em relação ao currículo oficial e procuraram formas de preservar a autonomia e a liberdade de ensino nas escolas.

Posso dizer então que o processo educacional brasileiro durante o Estado Novo foi marcado pela centralização do controle estatal sobre o

[9] Clientelismo se caracteriza, de maneira geral, por uma forma de relação entre diferentes atores políticos envolvendo concessão de empregos, benefícios públicos e fiscais, vantagens econômicas, obras, donativos, etc., em troca de apoio político, sendo traduzido na maior parte das vezes em votos para si ou seus aliados. O conceito de clientelismo é muito utilizado no estudo e ensino da história do Brasil associado ao conceito de coronelismo ao se tratar das relações eleitorais no período conhecido como "República Velha". Fonte: https://www.infoescola.com/politica/clientelismo/

sistema educacional e pela utilização da educação como instrumento de propaganda política. No entanto, também houve resistência e luta por parte de educadores e estudantes em defesa da liberdade de ensino e da autonomia acadêmica.

Em 1946 com a promulgação da Constituição Liberal vamos ter algumas mudanças, pois a defesa passou a ser das ideias de Liberdade e de educação para os brasileiros. A nova Constituição assegurava à Educação como direito de todos, e os poderes públicos seriam obrigados a garanti-la em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada.

O então Ministro da Educação Clemente Mariani nomeou uma comissão de especialistas da Educação (coordenada pelo Professor Lourenço Filho[10], um dos pioneiros da Escola Nova no Brasil) com o objetivo de propor uma reforma geral da Educação Nacional, e então em 1948, foi enviada esta proposta ao Congresso Nacional. Entretanto, esta só foi aprovada em 1961, após intensos debates, mas a vitória foi das forças conservadoras e privatistas, acompanhada de sérios problemas no que se refere à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais.

Nós vamos ter um grande prejuízo educacional no período do governo militar (1964-1985), relacionado à produção científica do conhecimento, pois os Estudos Sociais ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor dos saberes puramente escolares. Houve um distanciamento das escolas de primário e ginasial (que corresponde ao ensino fundamental atual) e o colegial (hoje ensino médio) com as Universidades.

Se as reformas do ensino empreendidas pelos governos militares de alguma forma assimilaram alguns elementos do debate anterior, evidenciam que estes estavam ordenados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano e ao Ministério da Educação Nacional. A reforma do ensino dos anos de 1960 a 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime.

De maneira geral, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de História teve afirmado sua importância como estratégia política do

[10] Manuel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira, 10 de março de 1897 — 3 de agosto de 1970) foi um educador e pedagogista brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

Estado, por meio do trabalho com a prevalência do civismo e do patriotismo, visando alimentar o conservadorismo político, ausente a criticidade. Fonseca (2003) afirma que neste sentido, esteve submetido à lógica política do governo. No caso específico da América Latina, a presença estadunidense foi frequente na elaboração da política educacional, especialmente nos currículos.

> A recomendação de estudos de história da América sem hostilidades, livres de conceitos ofensivos [...]. O propósito era valorizar a hegemonia na América e no mundo, e a paz entre as nações americanas [...] (FONSECA, 2003, p. 24-25).

O maior exemplo da influência americana na educação brasileira da época foi o Acordo MEC-USAID, firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês) em 1964. Esse acordo tinha como objetivo principal promover a cooperação técnica e financeira entre os dois países no campo da educação.

É importante notar que o Acordo MEC-USAID foi firmado durante um período histórico em que havia uma crescente preocupação com a educação vinculada diretamente com o desenvolvimento econômico no Brasil. No entanto, ao longo dos anos, o acordo tornou-se controverso devido a questões políticas e ideológicas, levando a mudanças significativas na relação entre os dois países. O acordo foi encerrado em 1971.

Esse acordo teve importantes mudanças e implicações para o sistema educacional brasileiro. Uma das principais mudanças promovidas pelo Acordo MEC-USAID foi a introdução de uma série de programas e projetos de modernização e desenvolvimento educacional financiados pelos Estados Unidos. Isso incluiu a implementação de novos métodos de ensino, a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a construção de infraestrutura escolar.

No entanto, essa modernização educacional veio acompanhada de uma forte influência dos valores e interesses norte-americanos. Os programas financiados pela USAID tinham como objetivo difundir uma visão de mundo alinhada aos ideais capitalistas e democráticos dos Estados Unidos, em contraposição aos regimes autoritários e comunistas que estavam em ascensão em várias partes do mundo durante a Guerra Fria.

Além disso, o Acordo MEC-USAID teve um impacto significativo na estrutura e no conteúdo do currículo escolar brasileiro. Muitos dos programas educacionais implementados enfatizavam o ensino de disciplinas consideradas essenciais para o desenvolvimento econômico e tecnológico, como matemática, ciências e línguas estrangeiras, em detrimento de outras áreas do conhecimento, como as humanidades e as ciências sociais.

Outra implicação importante do acordo foi o fortalecimento do papel do Estado na formulação e implementação de políticas educacionais. O governo brasileiro passou a desempenhar um papel mais ativo na regulação e no financiamento da educação, assumindo responsabilidades que antes eram exercidas por instituições privadas e religiosas.

No entanto, o Acordo MEC-USAID também gerou críticas e resistências por parte de setores da sociedade brasileira. Muitos educadores e intelectuais viam a influência estrangeira na educação como uma forma de neocolonialismo cultural, que ameaçava a identidade nacional e os valores culturais do país. Além disso, alguns questionavam a eficácia dos programas educacionais financiados pelos Estados Unidos em promover o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Segundo o ex-deputado Márcio Moreira Alves, crítico do acordo, o MEC/USAID, na verdade, tinha como proposta inicial privatizar as escolas públicas. Matérias como História tiverem sua carga horária reduzida. Também foram retiradas matérias consideradas obsoletas do currículo, como Filosofia, Latim e Educação Política.

Dessa forma, o Acordo MEC-USAID de 1964 teve um impacto profundo na educação brasileira, promovendo reformas e modernizações, mas também gerando debates e controvérsias sobre a influência estrangeira na cultura e na identidade nacional.

De acordo com Fonseca (*op.cit*), submetido a esta concepção, o ensino de História assumia como tarefa a formação cívica, por meio de regras de conduta política, estudo de conceitos que eram de interesse do Estado ditatorial.

Outras estratégias desenvolvidas pelos reformadores foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo,

por meio do decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar profissionais para a mão-de-obra para a Educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 2003, p. 19).

Sem dúvida alguma, o custo dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado:

> [...] habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. (FONSECA, 2003, p. 19).

A Lei nº 5.692, promulgada em 1971, introduziu os cursos de licenciatura curta como uma medida para suprir a demanda por professores nas escolas brasileiras. No entanto, essa modalidade de formação gerou discussões acerca de seus custos e do verdadeiro alcance na preparação dos professores para o exercício da docência.

Uma das principais críticas em relação aos cursos de licenciatura curta foi justamente a sua inadequação em proporcionar uma formação completa e abrangente aos futuros professores. Devido à sua duração reduzida e ao foco em disciplinas específicas, muitas vezes esses cursos não forneciam uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e práticos necessários para atuar efetivamente na sala de aula.

Além disso, a formação oferecida nos cursos de licenciatura curta era frequentemente criticada por ser acrítica e voltada para um modelo tradicional e factual de civismo e patriotismo. Ou seja, os professores formados nessa modalidade muitas vezes não estavam preparados para promover uma educação crítica e reflexiva, limitando-se a reproduzir conteúdos e valores pré-estabelecidos.

Outro aspecto importante a considerar são os custos envolvidos na implementação e manutenção dos cursos de licenciatura curta. Embora

essa modalidade de formação fosse apresentada como uma alternativa mais rápida e econômica para suprir a carência de professores, os resultados obtidos nem sempre justificavam o investimento realizado.

Dessa forma, os cursos de licenciatura curta previstos na Lei nº 5.692/71 foram objeto de debates e críticas por parte de educadores, pesquisadores e outros profissionais da área da educação. Embora tenham contribuído para aumentar o número de professores nas escolas, sua eficácia em proporcionar uma formação adequada e de qualidade para a docência foi questionada, destacando a importância de políticas educacionais mais consistentes e sustentáveis para garantir a formação adequada dos profissionais da educação.

Já nos anos de 1960 e 1970, durante o período da ditadura militar no Brasil, os currículos universitários foram submetidos a uma série de mudanças, incluindo a inclusão de disciplinas como OSPB (Organização Social e Política Brasileira), EMC (Educação Moral e Cívica) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros). Essas disciplinas foram introduzidas como parte de uma política educacional que visava promover valores e ideais considerados alinhados aos interesses do regime militar.

A OSPB tinha como objetivo ensinar aos estudantes sobre a estrutura e funcionamento das instituições políticas do país, destacando o papel do Estado e a importância da ordem e da autoridade. Essa disciplina tinha uma abordagem mais tradicional e conservadora, visando inculcar nos alunos um senso de patriotismo e respeito à hierarquia.

Já a EMC buscava transmitir valores morais e cívicos aos estudantes, promovendo a ideia de disciplina, obediência e amor à pátria. Essa disciplina frequentemente enfatizava conceitos como família, religião, moralidade e dever cívico, alinhando-se com a visão conservadora do regime militar.

Por fim, os Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) tinham como propósito oferecer uma visão mais abrangente dos desafios e questões enfrentados pelo país, abordando temas como economia, sociedade, cultura e desenvolvimento. No entanto, muitas vezes essa disciplina era utilizada para promover uma visão ideológica específica, enfatizando o desenvolvimento econômico e tecnológico como prioridades nacionais.

Essas disciplinas foram incorporadas aos currículos universitários como parte de uma estratégia para controlar e moldar a educação superior de acordo com os interesses do regime militar. No entanto, elas foram objeto de críticas e resistência por parte de estudantes, professores e intelectuais que viam nelas uma tentativa de doutrinação ideológica e restrição da liberdade acadêmica. Após o fim da ditadura militar, muitas dessas disciplinas foram gradualmente eliminadas dos currículos universitários, dando lugar a uma abordagem mais pluralista e crítica no ensino superior.

Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina de Educação Moral e Cívica, como também deviam marcar o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas (FONSECA, 2003, p. 21).

Nesse período, três temas impactaram e moldaram o processo educacional brasileiro: nacionalismo, bairrismo e varguismo. Eles tiveram influência significativa, moldando políticas, currículos e práticas pedagógicas ao longo da história do Brasil.

O nacionalismo, como uma ideologia que promove o amor e a lealdade à nação, desempenhou um papel central na formação da identidade nacional e na construção do sistema educacional brasileiro. Durante períodos de governos autoritários, como a era Vargas e a ditadura militar, o nacionalismo muitas vezes foi usado para promover a coesão social e política, buscando unificar o país em torno de símbolos, valores e ideais comuns. No campo educacional, isso se refletiu na promoção do civismo, do patriotismo e do culto à bandeira e aos símbolos nacionais nas escolas, além da ênfase na valorização da história e da cultura brasileiras nos currículos escolares.

O bairrismo, por sua vez, refere-se ao sentimento de orgulho e identificação com uma região específica dentro de um país. No Brasil, devido à vasta extensão territorial e à diversidade cultural, o bairrismo muitas vezes se manifesta como um forte apego às tradições, costumes e características locais de determinadas regiões. No contexto educacional, o bairrismo pode influenciar a forma como os conteúdos são abordados nas escolas, com ênfase nas especificidades regionais e na valorização da cultura local. No entanto, quando

não abordado de forma equilibrada, o bairrismo pode contribuir para divisões e conflitos entre diferentes regiões do país.

Já o varguismo, associado ao governo de Getúlio Vargas e ao período conhecido como Era Vargas (1930-1945 e 1951-1954), teve um impacto profundo no sistema educacional brasileiro. Vargas implementou uma série de reformas na educação, visando expandir o acesso à escola pública, promover a formação de uma mão de obra qualificada e difundir os ideais do nacionalismo e do trabalhismo. Durante esse período, foram criadas escolas técnicas, estabelecidos programas de alfabetização e desenvolvidas políticas de valorização do ensino profissionalizante. No entanto, o varguismo também foi marcado por um forte controle estatal sobre a educação, com a imposição de uma ideologia oficial e a censura de conteúdos considerados subversivos.

As atividades comuns passaram a ser os atos cívicos. Nestes, os alunos continuavam a cultuar como artefatos sagrados os símbolos e heróis nacionais e chegaram a participar de comemorações como o 150º aniversário da Independência do Brasil e a conquista da Copa do Mundo de 1970.

Essas demonstrações mostram como a exaltação do patriotismo permeava diversas atividades dentro do contexto educacional brasileiro, especialmente durante períodos em que o nacionalismo era uma ideologia dominante, como durante a ditadura militar.

As atividades cívicas, que incluíam os atos patrióticos, eram uma parte essencial do cotidiano escolar, servindo como instrumento de formação de identidade nacional e de coesão social. Os alunos eram ensinados a valorizar e respeitar os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, bem como os heróis e eventos históricos considerados fundamentais para a construção da nação brasileira.

A participação em comemorações cívicas, como o aniversário da Independência do Brasil e a conquista da Copa do Mundo de 1970, era vista como uma oportunidade de reforçar os sentimentos de orgulho e pertencimento à pátria. Esses eventos eram celebrados de forma solene e festiva nas escolas, com discursos, desfiles, apresentações culturais e outras atividades que ressaltavam a grandiosidade e a importância do país.

No entanto, é importante ressaltar que essa exaltação do patriotismo nem sempre era isenta de contestações. Em alguns casos, ela era

utilizada como uma ferramenta de legitimação do regime autoritário, buscando silenciar vozes dissidentes e promover uma visão unívoca da história e da identidade nacional. Além disso, para muitos estudantes e professores, essas atividades cívicas podiam representar um momento de resistência e de questionamento das narrativas oficiais, especialmente durante os anos de repressão política.

Portanto, destaco como a exaltação do patriotismo estava presente em diversas dimensões da vida escolar, influenciando não apenas a forma como os alunos se relacionavam com a nação, mas também a maneira como compreendiam sua própria identidade e papel na sociedade brasileira.

Fonseca alerta que este processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

> A Educação Moral e Cívica cumpriu a tarefa de [...] reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica – repressão do pensamento e do livre debate de ideias e culto de heróis e datas nacionais (FONSECA, 2003, p. 22).

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais resultou na ordenação hierárquica dos conteúdos, devendo respeitar a faixa etária dos alunos, impossibilitando o ensino-aprendizagem da História em um contexto mais amplo na escola primária, por ser considerada distante e abstrata. Esta foi à proposta para os Estudos Sociais presente na Lei nº 5692/71.

Esta visão da disciplina de História subsidiou a ideia dos chamados pré-requisitos de aprendizagem, configurando-se a necessidade de aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Assim, o aluno precisava dominar a noção de tempo histórico para compreender a História.

A compreensão do tempo histórico é fundamental para que o aluno possa contextualizar e dar sentido aos eventos e processos históricos estudados. No entanto, a organização curricular dos Estudos Sociais, conforme estabelecido pela Lei nº 5692/71, não favorecia esse entendimento mais amplo da história na escola primária.

Ao priorizar uma abordagem hierárquica dos conteúdos, adaptada à faixa etária dos alunos, os Estudos Sociais acabavam por fragmentar o ensino da História, tornando-a distante e abstrata para os estudantes. Isso ocorria porque os conteúdos históricos eram apresentados de forma isolada, sem uma conexão clara entre os diferentes períodos e acontecimentos.

Nesse contexto, a noção de tempo histórico se tornava essencial como um pré-requisito de aprendizagem. Dominar essa noção significava compreender não apenas a sequência cronológica dos eventos, mas também as relações de causa e consequência, as mudanças e continuidades ao longo do tempo, e a influência do passado no presente.

Sem essa compreensão do tempo histórico, os alunos teriam dificuldade em relacionar os conteúdos estudados com sua própria realidade e com o mundo ao seu redor. Eles não seriam capazes de perceber como os eventos do passado influenciaram o contexto em que viviam, nem de refletir criticamente sobre as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo da história.

A partir da década de 1970, as lutas de profissionais pela volta das disciplinas de História e da Geografia ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos.

Na década de 1980, os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo o poder dos técnicos educacionais. As discussões sobre o retorno da História e da Geografia passaram a receber as influências das diversas tendências historiográficas em se tratando da elaboração dos currículos.

Além disso, conforme descrito nos PCNs (BRASIL, 1997), o processo histórico apresentado como a seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal eurocêntrico, que seguia um processo evolutivo de uma sequência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciado como redutor da capacidade do aluno em compreender a história não apenas como uma sequência de fatos aleatórios, mas sim como um todo, possibilitando o desenvolvimento da consciência histórica.

Ao mesmo tempo em que houve o questionamento do conteúdo de História, após a redemocratização do Estado brasileiro (1985 em diante), no

campo específico da Pedagogia ocorreu à difusão de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Fonseca (2003) argumenta que a partir da década de 1990, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional foram alterando a configuração do ensino de História.

As disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) foram extintas neste período, como também, progressivamente os cursos de licenciatura curta.

A extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), assim como a redução progressiva dos cursos de licenciatura curta, marca um período significativo na história da educação brasileira e reflete mudanças nas políticas educacionais do país.

Inicialmente, é importante entender o contexto em que essas disciplinas foram introduzidas e posteriormente extintas. Durante o regime militar no Brasil (1964-1985), as disciplinas de EMC e OSPB foram implementadas com o objetivo de promover uma formação ideológica alinhada aos interesses do governo da época. Elas enfatizavam valores como patriotismo, obediência ao Estado e respeito à hierarquia, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica e da pluralidade de ideias.

Com o fim do regime militar e a redemocratização do país, houve um movimento de revisão das políticas educacionais, visando promover uma educação mais plural, democrática e inclusiva. Nesse contexto, as disciplinas de EMC e OSPB foram gradualmente eliminadas do currículo escolar, devido à sua associação com o autoritarismo e à falta de espaço para o debate democrático e a diversidade de pensamento.

Quanto aos Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) e aos cursos de licenciatura curta, sua extinção pode estar relacionada a uma série de fatores, incluindo mudanças nas demandas do mercado de trabalho, a busca por uma formação mais especializada e a necessidade de atualização curricular para acompanhar as transformações sociais, econômicas e tecnológicas.

No entanto, é importante destacar que a extinção dessas disciplinas e cursos não significa necessariamente a eliminação dos temas por elas abordados. Pelo contrário, questões relacionadas à moral, cidadania, organização social e política do Brasil continuam sendo relevantes e devem ser abordadas de maneira transversal em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, promovendo uma educação integral e crítica.

Além disso, é fundamental garantir que as mudanças na educação sejam acompanhadas por políticas de formação de professores que preparem os educadores para lidar com essas temáticas de forma reflexiva e inclusiva, estimulando o pensamento crítico e o respeito à diversidade de opiniões e perspectivas.

Em resumo, a extinção das disciplinas EMC, OSPB e EPB, bem como dos cursos de licenciatura curta, representa um marco na evolução da educação brasileira, refletindo os avanços na busca por uma educação mais democrática, plural e alinhada aos princípios da cidadania e dos direitos humanos.

A extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) teve um impacto significativo no ensino de história no Brasil. Essas disciplinas, especialmente EMC e OSPB, eram parte integrante do currículo escolar durante o período do regime militar no Brasil (1964-1985) e exerciam uma influência marcante sobre a maneira como a história era ensinada nas escolas.

Durante o período em que essas disciplinas estavam em vigor, o ensino de história muitas vezes era direcionado para transmitir uma narrativa oficial e tendenciosa, alinhada aos interesses do governo militar. Isso resultava em uma abordagem histórica que enfatizava o patriotismo, o nacionalismo e a exaltação das conquistas do Estado, enquanto minimizava ou omitia aspectos críticos da história do país, como as violações de direitos humanos e as lutas sociais.

A imposição de uma ideologia oficial através das disciplinas de EMC e OSPB limitava a diversidade de perspectivas no ensino de história. Isso dificultava o debate crítico e a análise das diferentes interpretações dos

eventos históricos, contribuindo para uma visão simplificada e distorcida do passado.

Os professores muitas vezes enfrentavam restrições à sua autonomia acadêmica e pedagógica ao ensinar história, pois eram obrigados a seguir um currículo imposto pelo governo, que priorizava determinadas interpretações históricas em detrimento de outras.

Com a extinção dessas disciplinas e a redemocratização do país, houve uma oportunidade para revisar e reformular o ensino de história de maneira mais democrática, crítica e inclusiva. Isso permitiu aos professores uma maior liberdade para abordar temas controversos, incentivar o pensamento crítico e promover uma compreensão mais ampla e contextualizada da história do Brasil e do mundo.

Além disso, a eliminação dessas disciplinas abriu espaço para uma abordagem mais interdisciplinar no ensino de história, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, geografia e ciência política, enriquecendo assim a compreensão dos processos históricos e suas relações com outros aspectos da sociedade.

Dessa maneira, a extinção das disciplinas EMC, OSPB e EPB representou uma mudança significativa no ensino de história, possibilitando uma abordagem mais crítica, plural e contextualizada, que valoriza a diversidade de perspectivas e promove o pensamento independente e a cidadania ativa.

1.4 A BNCC e o ensino de História

A Constituição Federal, em 1988, previu, em seu artigo 210, a existência de um programa didático e conteudista mínimo para o ensino fundamental:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

O objetivo deste artigo é estabelecer um conjunto de conteúdos mínimos que seriam implementados na educação fundamental, em todos os

seus níveis e em todos os entes estatais, com o objetivo de implementar uma formação básica igual em todo o país.

O artigo 210 da Constituição Federal do Brasil estabelece a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando garantir uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, tanto de âmbito nacional quanto regional. Esta disposição constitucional busca promover uma educação que reconheça e valorize tanto a diversidade cultural do país quanto os elementos que unem a identidade nacional.

A matriz curricular nacional é uma ferramenta importante para garantir a uniformidade mínima de conteúdo em todo o país, assegurando que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade e que aborde aspectos fundamentais da cultura, história e valores brasileiros. No entanto, é importante ressaltar que essa uniformidade não deve ser interpretada como uma padronização completa, mas sim como uma base sólida sobre a qual os sistemas de ensino estaduais e municipais podem construir, levando em consideração suas próprias realidades e especificidades regionais.

Ao avaliar a matriz curricular nacional em relação à possibilidade de inclusão das regionalidades na educação de história, é fundamental reconhecer a importância de se adaptar o currículo às particularidades de cada região. Isso pode incluir o estudo de eventos históricos locais, personalidades regionais relevantes, tradições culturais específicas e até mesmo questões socioeconômicas e ambientais que afetam determinadas áreas geográficas.

Portanto, os estados e municípios têm a prerrogativa de complementar a matriz curricular nacional, incluindo elementos que reflitam as peculiaridades de suas regiões. Essa abordagem permite uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes, além de contribuir para a preservação e valorização da diversidade cultural brasileira.

No entanto, é importante que essa inclusão de regionalidades não comprometa os objetivos fundamentais da educação, como a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de compreender e participar ativamente da sociedade em que vivem. Portanto, é necessário encontrar um equilíbrio entre a valorização das regionalidades e a garantia de uma formação básica comum que promova a coesão nacional.

Já a LDB, dispôs em seu art. 26, a implementação de uma base curricular comum nacional, que integrasse também a educação infantil e o ensino médio, já que a CF/88 somente previa essa base curricular para o ensino médio:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

É importante destacar que o texto original do artigo, de 1996, foi alterado em 2013, pela Lei nº 12.796[11]. O texto original, além de não inserir a educação infantil, também destacava que a parte diversificada seria exigida "pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e **da clientela**." (Grifo nosso). A expressão "da clientela" tanto pode mostrar uma educação voltada para a formação mercadológica, que se basearia nas instituições privadas de ensino, marcada pelo clientelismo, ou seja, na troca de educação por mão de obra, quanto para um grupo político-social específico.

Nesse contexto, a palavra "clientela" poderia utilizada para indicar o público-alvo ou os destinatários da educação oferecida pela escola.

A inclusão da referência à "clientela" no texto legal ressalta a importância de considerar as características e necessidades específicas dos estudantes ao planejar e implementar o currículo escolar. Isso significa que o currículo deve ser adequado às demandas e realidades dos alunos, levando em conta não apenas aspectos regionais e locais, mas também sociais, culturais, econômicos e individuais.

Dessa forma, ao elaborar a parte diversificada do currículo, as escolas e os sistemas de ensino devem buscar compreender e atender às particularidades da clientela a que se destinam. Isso pode envolver a inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade cultural da comunidade escolar, abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos, programas de apoio e acompanhamento para grupos específicos, entre outras medidas.

---

[11] A Lei nº 12.796 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Portanto, o uso da palavra "clientela" no contexto do artigo 26 da LDB destaca a importância da personalização e da contextualização do ensino, visando garantir uma educação de qualidade e relevante para todos os estudantes, independentemente de suas origens, características ou condições socioeconômicas.

Já o clientelismo é um termo que se refere a uma prática política na qual os políticos, em geral, estabelecem relações de troca de favores e benefícios com os eleitores, visando obter seu apoio político e eleitoral. Essa prática é marcada pela concessão de vantagens pessoais, como empregos públicos, assistência social, serviços ou outras formas de ajuda, em troca de apoio político, seja através do voto, da participação em campanhas eleitorais ou de outras formas de engajamento político.

O termo "clientelismo" deriva de "cliente", indicando uma relação em que os políticos são vistos como provedores de benefícios para seus "clientes" ou eleitores. Essa prática pode ser comum em sistemas políticos onde há fragilidade institucional, baixa transparência e falta de prestação de contas. Ela pode minar os princípios democráticos, pois, em vez de representar os interesses públicos de forma igualitária, favorece a distribuição de recursos com base em relações de favoritismo e lealdade política.

Portanto, o clientelismo é uma prática complexa que envolve relações de poder, reciprocidade e dependência entre políticos e eleitores, e sua compreensão é fundamental para o entendimento da dinâmica política e social em muitos contextos ao redor do mundo.

Assim, com a mudança realizada em 2013, a educação passou então a ter um caráter indiscutivelmente educacional, voltada para o atendimento e desenvolvimento dos educandos, sem a possibilidade de entendimento dúbio.

Ainda antes da alteração da LDB mencionada acima, em 1997, é lançada a primeira versão dos PCNs, que contemplava apenas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os PCNs para o restante do Ensino Fundamental foi apresentado no ano seguinte, 1998. Já para o Ensino Médio, apenas em 2000 foram lançados os PCNs.

Destaque-se que não houve grandes alterações nos programas educacionais nos 8 anos seguintes. Apenas em 2008 é lançado o Programa

Currículo em Movimento, “que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.” (Base Nacional Comum Curricular – MEC)[12]

Várias são as medidas governamentais tomadas para a melhoria e atualização do processo educacional brasileiro, incluindo a realização de Conferências Nacionais de Educação (CONAE), a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), além de diversas portarias e resoluções sobre o tema. Finalmente, entre 17 e 19 de junho de 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Então, em 16 de setembro de 2015 foi publicada oficialmente a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

Especificamente, no que tange ao Ensino de História, a primeira BNCC previa:

> O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva. (2015, pag. 561)

A previsão de processos de ensino e aprendizagem, que incluía os conceitos de Sujeitos e Grupos e Sociais e Comunidades, além da inclusão, nos currículos do Ensino Médio, de componentes sobre os povos ameríndios, africanos, afro-brasileiros e asiáticos, mostra uma mudança no paradigma da educação eurocêntrica e temporal linear, buscando uma concepção mais ampla dos conceitos de história.

Em 2017, é entregue, pelo Ministério da Educação uma terceira versão da BNCC[13]. Nessa versão veio a previsão do que foi chamado de “Novo Ensino Médio”. Focada naquilo que foi designado de “competências”, o novo ensino médio altera modelo de ensino por disciplinas e agrega apenas as chamadas áreas do conhecimento, das quais predominam apenas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. O mesmo projeto também se destina à:

---

[12] Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico.

[13] A segunda versão havia sido elaborada em 2016, na qual havia apenas a atualização e pequenas mudanças em relação à primeira versão, ao menos em termos de conteúdos.

> [...] preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. (BNCC 2018)

Dessa forma, o programa de ensino básico agora destina-se também à formação profissional, algo antes destinado à formação tecnológica e ao ensino superior.

No que se refere especificamente ao Ensino de História, está previsto que a disciplina será integrada à área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de livre escolha do aluno, juntamente com as antigas disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia, em uma situação semelhante à da antiga disciplina de Estudos Sociais, originada na Ditadura Civil-Militar, citada no item 2 desta pesquisa.

Apesar de, como território reconhecido, já termos mais de 500 anos, e como nação estarmos chegando aos 201 anos em 2023, o ensino de História no Brasil sempre foi tratado como algo secundário, tornando-se algo relevante dentro do sistema educacional nacional apenas no Século XX.

O processo de ensino clientelista e mercadológico que marcou o sistema educacional brasileiro desde sempre buscou relativizar o processo de aprendizado histórico, contando uma história eurocêntrica e embranquecedora, a história dos vencedores.

O Ensino de História encontra-se, novamente, ameaçado, atingido por interesses do mercado, buscando a ideologia do clientelismo acima da educação. É necessário, portanto, ensinar a história ao povo, não somente a história em um contexto mais amplo, mas também a história da história, para que o futuro seja mais do que o presente.

1.5 Aula de história como espaço de formação da consciência histórica.

> “História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Originalmente, a palavra história guarda o significado de descoberta, exploração e investigação. Os estudos nos mostram que na Grécia antiga, os primeiros historiadores faziam uso de relatos de viajantes sobre terras e povos distantes para rechear suas narrativas das explorações realizadas.

É de Heródoto de Halicarnasso (485 a.C. - 425 a.C.), o primeiro dos grandes historiadores, uma formulação consagrada do propósito da disciplina: a esperança de “proteger da decadência a memória do que os homens fizeram”.

Segundo Albuquerque Jr. (*in* GONÇALVES. 2012. p. 21-2):

> Quando a história surgiu como uma modalidade de conhecimento, como um gênero narrativo na Grécia antiga, devia atender a duas funções: memorizar os feitos humanos, os acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem ser realizados pelos homens; servir de exemplo, de guia para as ações futuras. Articulada a uma concepção de natureza humana que a considerava universal e imutável, esperava-se que, em circunstâncias idênticas, os homens tendessem a repetir os mesmos erros e acertos, comportando-se do mesmo modo. A história evitaria que os homens viessem a cometer os mesmos equívocos por falta de exemplos e modelos a seguir.

Para RÜSEN (2006, p. 16), a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro.

Logo, para que esse objetivo seja alcançado, o trabalho do professor deve ser pautado em uma abordagem metodológica voltada para a delimitação e seleção de conteúdos considerados fundamentais para a formação da consciência histórica do aluno.

Sendo assim, o educador deve então estabelecer critérios claros e objetivos na realização desses recortes, preocupando-se com a problematização dos conteúdos, com a elaboração e/ou reelaboração de conceitos, procurando assim superar a ideia de História como verdade absoluta. Logo, um dos objetivos de se estudar História é dar sentido às experiências passadas, e assim nos orientar a partir dessas experiências.

Para alcançar a consciência histórica dos alunos em sala de aula, é essencial adotar metodologias de ensino que os envolvam ativamente no

processo de aprendizagem, estimulem o pensamento crítico e promovam uma compreensão profunda e contextualizada do passado. Portanto, é possível a aplicação de algumas metodologias pedagógicas eficazes para alcançar esse objetivo:

1. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): A ABP envolve a apresentação aos alunos de problemas ou questões históricas complexas que exigem investigação, análise e resolução. Por exemplo, os alunos podem ser desafiados a investigar as causas e consequências de um evento histórico específico ou a examinar diferentes perspectivas sobre um tema controverso. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e incentiva os alunos a aplicar seus conhecimentos históricos de maneira prática e significativa.

2. Ensino por investigação: Essa metodologia coloca os alunos no papel de historiadores, incentivando-os a formular perguntas, coletar e analisar evidências históricas e chegar a conclusões fundamentadas. Os alunos podem realizar pesquisas em fontes primárias e secundárias, realizar entrevistas com especialistas ou testemunhas oculares, e reconstruir narrativas históricas com base em suas descobertas. Isso não apenas desenvolve habilidades de pesquisa e análise, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica do passado.

3. Aprendizagem colaborativa: O trabalho em grupo e a colaboração entre os alunos são fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica. Os alunos podem debater ideias, compartilhar perspectivas e colaborar na resolução de problemas históricos, enriquecendo assim sua compreensão coletiva do passado. Além disso, a colaboração incentiva a empatia e a compreensão das diferentes experiências e pontos de vista históricos.

4. Uso de recursos multimídia: Recursos como vídeos, documentários, música, arte e literatura podem enriquecer a experiência de aprendizado histórico, oferecendo aos alunos diferentes formas de se engajar com o passado. Por exemplo, assistir a filmes históricos, ouvir músicas da época e analisar obras de arte podem fornecer insights únicos sobre eventos históricos e contextos culturais. Integrar esses recursos à sala de aula ajuda a tornar o aprendizado mais envolvente e acessível para os alunos.

5. Ensino de história comparada e global: O estudo comparativo de diferentes sociedades e períodos históricos, bem como uma abordagem global da história, ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla e contextualizada do passado. Isso os ajuda a entender as interconexões entre diferentes eventos e culturas ao longo do tempo, e a reconhecer padrões históricos recorrentes e temas universais.

Ao implementar essas metodologias em sala de aula, os professores podem criar um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante que capacita os alunos a desenvolver uma consciência histórica sólida e significativa. Essas abordagens não apenas promovem o domínio de conteúdos históricos, mas também cultivam habilidades de pensamento crítico, análise e empatia que são essenciais para uma compreensão informada e reflexiva do mundo ao nosso redor.

Compreendo que o ensino da História deve promover a reflexão dos alunos sobre as experiências em suas vidas cotidianas, uma vez que, sem essa conexão, o propósito de estudar História pode se perder. (RÜSEN, 2010).

Claro que hoje em dia o trabalho do professor em sala de aula tem se tornado cada vez mais difícil frente à avalanche de informações que chega até eles através de diferentes mídias, e de diferentes formas, o que de certa forma facilita o conhecimento deles sobre algo ou alguma coisa. Entretanto, é importante reafirmar que informação por si só não significa conhecimento.

Isso é fundamental para entender a importância da didática no processo de consciência histórica dos alunos. A didática, como a arte de ensinar, desempenha um papel crucial na transformação da informação em conhecimento significativo e compreensível.

Em um mundo saturado de informações provenientes de diversas fontes, como mídias digitais, redes sociais e internet, os professores enfrentam o desafio de ajudar os alunos a filtrar, analisar e interpretar essas informações de maneira crítica e reflexiva. A didática histórica não se limita apenas a transmitir fatos e datas, mas busca promover uma compreensão profunda e contextualizada dos eventos passados, incentivando os alunos a questionar, debater e tirar suas próprias conclusões.

Através de abordagens pedagógicas inovadoras, como o uso de metodologias ativas, recursos audiovisuais, debates e projetos de pesquisa, os professores podem criar experiências de aprendizado significativas que estimulem o pensamento crítico e a consciência histórica dos alunos. Ao invés de apenas memorizar informações, os alunos são desafiados a pensar historicamente, relacionando os acontecimentos do passado com o presente e refletindo sobre seu impacto na sociedade.

Além disso, a didática histórica também envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a análise de fontes primárias, a interpretação de diferentes perspectivas e a construção de argumentos embasados em evidências históricas. Essas habilidades não apenas fortalecem o processo de aprendizado, mas também capacitam os alunos a se tornarem cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo ao seu redor e tomar decisões informadas.

Assim, a informação só se transforma em conhecimento quando organizada e sistematizada. Esse é o papel dos professores, cabendo a eles fazerem a intermediação entre informação e conhecimento.

Claro que esta tarefa é bastante árdua e complexa, sempre partindo do ponto que nosso aluno necessita despertar sua consciência Histórica, despertar seu olhar crítico, seu pensamento crítico e a partir daí conseguir compreender que o ensino de História é fundamental para sua formação humana, social e política, a fim de estabelecer relações mais justas e conscientes com o mundo em que vive e, finalmente, entender-se como sujeito histórico.

A história pode ser entendida como o estudo da experiência humana no tempo (Thompson, 1981). Esse olhar nos permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de propor uma nova visão sobre o sentido de experiências individuais e coletivas.

Daí a importância de estudar História e ensinar História, em conseguir na sala de aula despertar a consciência histórica do aluno, pois este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica.

Segundo Freire (1970), para desenvolver uma consciência crítica, é fundamental que a percepção da injustiça seja clara para a consciência, permitindo que os indivíduos se envolvam no processo histórico e se engajem na busca pela afirmação de seus direitos.

Ademais, afirma o autor, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (Freire, 1970, p. 29).

A partir disso, temos consciência que se torna necessário e fundamental que procuremos a renovação dos procedimentos metodológicos de ensino, a construção de problematizações históricas e a apreensão de várias histórias lidas a partir de diferentes sujeitos históricos, seja das histórias silenciadas, as histórias esquecidas ou não contadas, as histórias escondidas e esquecidas, ou mesmo as histórias deturpadas.

Essas histórias serão o ponto de partida para que esses alunos se debrucem sobre os fatos e as analisem, conheçam, entendam e despertem seu senso crítico e sua consciência histórica, que é, por si só, conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

Assim, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças” (idem, ibid., p. 29).

A historiografia e o ensino de história passaram por mudanças significativas ao longo do tempo, especialmente após a emergência da Nova História, que teve origem na Escola dos *Annales*, na França. Essa abordagem redefiniu os territórios, áreas, fronteiras e abordagens do historiador, expandindo os campos de investigação e linhas de pesquisa.

Diversas vertentes foram criadas a partir dessa nova perspectiva, como a história econômica, a história social, a história do poder e a história cultural. Com essa ampliação, surgiram abordagens como a macro história, que trata de eventos e tendências de longo prazo, e a micro história, que enfoca indivíduos e eventos específicos. Além disso, novos temas e perspectivas foram explorados, como a história agrária, a história urbana, a história das mulheres, das representações, das etnias, das religiões e da vida privada.

Essas mudanças também impactaram a forma como a história é escrita, ampliando a diversidade de atores sociais considerados relevantes para a compreensão do passado. Essas transformações têm reflexos no ensino de história em sala de aula, uma vez que o Currículo Paulista destaca a importância de os alunos se reconhecerem como participantes ativos do processo social.

No que se refere à organização dos conteúdos para o ensino de história, especialistas argumentam que é essencial estabelecer recortes temáticos e conceituais que abranjam questões fundamentais da disciplina. O currículo paulista, por exemplo, enfatiza temas como o trabalho, a vida cotidiana, a memória e a cultura material como essenciais para a formação dos estudantes. Esses conceitos têm base na História Social e Cultural, fundamentando as discussões teóricas no contexto do ensino de história.

Para Bittencourt (2005. p 106):

> Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, aprendizagem de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou interpretação de textos.

Apesar dessas mudanças positivas, observo que, na prática, o ensino de história ainda tende a privilegiar uma abordagem ocidental/europeia e linear, semelhante aos manuais didáticos produzidos atualmente. Isso aponta para a necessidade de maior diversidade e inclusão de perspectivas históricas,

visando proporcionar aos estudantes uma visão mais abrangente e plural da história.

Segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Capítulo 2

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Neste capítulo, abordamos o uso da música como ferramenta para o ensino de história, articulando a consciência histórica na sala de aula do Ensino Básico. Para tanto, buscamos apresentar as formas lúdicas e didáticas nas quais é possível o uso da música no processo de ensino-aprendizagem.

Aproveitando as abordagens apresentadas até aqui, é importante pensarmos na disciplina de história como um saber essencial para a construção do saber histórico, da consciência histórica e, em decorrência disso, da construção do indivíduo perante a sociedade e em seu lugar de ação política, social e cultural nos contextos e vivências em que se insere na sociedade.

Assim, para a formação escolar, é necessário que os professores se atentem permanentemente às novas ferramentas e experimentar práticas pedagógicas inovadoras para que despertem nos alunos a vontade de querer saber e, assim, proporcionar uma formação escolar na perspectiva da excelência no ensino cumulada com o aumento do interesse dos alunos. Nesse sentido, o uso da música como ferramenta facilitadora na disciplina de história pode servir como um estímulo para os o alunado.

Com as linguagens que constitui a musicalidade, existem várias maneiras pelas quais a obra musical pode ser incorporada nas aulas de história no Ensino Básico. Considerando que muito das vivências humanas são articuladas com a cultura musical, em especial a memória (individual e coletiva), certamente os usos de música como fonte documental possibilitam a construção de identidades múltiplas e a consciência histórica de forma leve e prazerosa.

Nessa compreensão, ressalto alguns aspectos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula, os quais eu pude explorar à partir das minhas experiências docentes:

1. Contextualização Histórica: A música pode ser usada para contextualizar eventos históricos, criando uma atmosfera que reflete a época

em que ocorreram. Por exemplo, ao ensinar sobre um período específico, os professores podem escolher músicas populares para ajudar os alunos a entenderem o ambiente político, cultural e social da época em que se deram os acontecimentos.

2. Exploração de Temas e Ideias: Letras de músicas frequentemente abordam temas sociais, políticos e culturais. Os professores podem selecionar músicas que se relacionem com os tópicos estudados e usar as letras para iniciar discussões sobre esses temas, incentivando os alunos a refletirem sobre as conexões entre a música e a história.

3. Análise de Letras e Mensagens: As letras das músicas expressam as perspectivas e sentimentos das pessoas de uma época. Os alunos podem analisar as letras para compreender como as ideias e os valores eram representados e como mudaram ao longo do tempo.

4. Exploração Cultural: A música é uma expressão cultural significativa. Ela pode ser usada para explorar diferentes culturas e sociedades ao longo da história, permitindo que os alunos entendam as diferenças e semelhanças entre as pessoas de diferentes épocas, culturas e lugares.

5. Desenvolvimento de Habilidades Críticas: A análise de músicas históricas pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, uma vez que eles precisam interpretar letras, identificar mensagens subjacentes e considerar o contexto em que a música foi criada.

Uma composição musical está intrinsecamente ligada a eventos, pessoas ou vivências humanas significativas. Ela pode refletir os valores culturais, sentimentos e experiências de uma época específica, servindo como uma forma de registro e expressão das condições sociais, políticas e culturais de um determinado momento histórico.

Uma música se torna histórica quando é amplamente reconhecida como representativa de um período de tempo específico ou de um evento histórico importante. Isso pode acontecer de várias maneiras.

A letra da música pode abordar temas históricos relevantes, como protestos sociais, conflitos armados, movimentos de direitos civis, eventos políticos ou mudanças culturais. Por exemplo, canções como "Blowin' in the Wind" de Bob Dylan, "Imagine" de John Lennon e "We Shall Overcome" são

consideradas músicas históricas por causa de suas mensagens profundas e impacto cultural em momentos cruciais da história.

O contexto em que uma música é criada também pode contribuir para sua importância histórica. Por exemplo, uma música escrita durante uma guerra ou revolução pode capturar os sentimentos e emoções daquele período específico e se tornar um símbolo do espírito da época.

Uma música pode se tornar histórica devido à sua influência duradoura na cultura popular e na consciência coletiva. Se uma música ressoa com várias gerações ao longo do tempo e continua a ser ouvida e apreciada décadas após sua criação, ela pode ser considerada uma música histórica.

Algumas músicas têm um impacto direto nas questões sociais e políticas de sua época e podem desencadear simbologias significativas na sociedade. Por exemplo, hinos de protesto durante movimentos pelos direitos civis, como "Strange Fruit" de Billie Holiday, tiveram um impacto profundo na conscientização sobre a injustiça racial nos Estados Unidos.

Dessa forma, posso dizer que uma música se torna histórica quando transcende seu status como simples entretenimento e se torna uma parte essencial da narrativa histórica, capturando os sentimentos, experiências e lutas de uma época específica. Ela pode ser reconhecida pela composição que incorpora significações, contexto de criação, relevância cultural e impacto social e político duradouro.

No entanto, como quaisquer outras fontes documentais, é importante que os professores escolham músicas apropriadas e relevantes para o conteúdo curricular, garantindo que elas estejam alinhadas aos objetivos de aprendizado. Além disso, é fundamental incentivar discussões críticas e reflexivas sobre a música e seu papel na compreensão da história.

Tendo em vista que a abordagem que buscamos é prioritariamente a construção da consciência histórica, o uso da música em sala de aula dar-se-á, nesse contexto, conforme o tópico 1, mencionado acima, buscando o uso da música como documento histórico.

Um dos principais teóricos para embasar a presente pesquisa é o professor Marcos Napolitano. Ele aborda a música como uma ferramenta para o ensino da disciplina de história em várias de suas obras, defendendo que a

música pode desempenhar um papel importante na compreensão de diferentes períodos históricos, contextos sociais e mudanças culturais.

> Nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc.). Entre nós, brasileiros, a canção ocupa um lugar muito especial na produção cultural. Em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas. Por isso mesmo, o uso da canção como documento e recurso didático deve dar conta de um conjunto de problemas nada simples de resolver. (NAPOLITANO. 2002. p. 53)

Napolitano argumenta que a música pode oferecer uma perspectiva única sobre os acontecimentos históricos e a mentalidade das pessoas em diferentes épocas. Ao analisar as letras, melodias e estilos musicais de diferentes períodos, é possível explorar temas como política, sociedade, economia, identidade cultural e transformações sociais. Além disso, a música pode ser uma forma envolvente de conectar os alunos ao passado, permitindo que eles se envolvam emocionalmente e intelectualmente com os eventos históricos.

Diante dessa perspectiva, é importante reconhecer o valor da música como uma ferramenta metodológica e didática poderosa para explorar e compreender os acontecimentos históricos. A afirmação de Napolitano ressalta a capacidade única da música de oferecer uma perspectiva profunda sobre o passado, fornecendo insights não apenas sobre os eventos históricos em si, mas também sobre a mentalidade e as emoções das pessoas em diferentes épocas.

Ao analisar as letras, melodias e estilos musicais de diferentes períodos, os estudantes podem ser conduzidos a uma jornada pela história, explorando temas variados como política, sociedade, economia, identidade cultural e transformações sociais. A música serve como uma expressão artística e cultural que reflete e responde aos contextos históricos em que é produzida. Portanto, ao estudar músicas de diferentes épocas, os alunos podem obter uma compreensão valiosa sobre as ideias, valores e experiências das pessoas que viveram naqueles tempos.

Além disso, a música tem o poder de envolver emocionalmente os alunos com os eventos históricos. As melodias cativantes e as letras poéticas podem despertar sentimentos de empatia, compaixão, raiva ou esperança, conectando os alunos de forma profunda com os acontecimentos do passado. Esse envolvimento emocional não apenas torna o estudo da história mais interessante e significativo, mas também facilita a compreensão e a retenção do conteúdo histórico.

Ao incorporar a música no ensino de história, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes e interativas. Por meio da análise e interpretação de músicas históricas, os alunos são desafiados a pensar criticamente, fazer conexões entre passado e presente e desenvolver habilidades de análise e interpretação. Além disso, a música proporciona uma experiência sensorial única que estimula múltiplos sentidos, tornando o processo de aprendizagem mais estimulante e memorável.

Em resumo, a música é uma ferramenta metodológica e didática valiosa que pode enriquecer significativamente o ensino de história. Ao explorar músicas de diferentes épocas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e holística dos acontecimentos históricos, enquanto se envolvem emocionalmente e intelectualmente com o passado.

No contexto educacional brasileiro, Napolitano frequentemente examina como a música popular reflete e influencia os acontecimentos políticos e sociais do país. Ele aborda a relação entre música e política durante a ditadura civil-militar, ressaltando movimentos sociais, mudanças na cultura popular e no processo de formação sociocultural da identidade brasileira ao longo do tempo.

Pensar na identidade não como algo transitório ou efêmero, mas como um processo sociocultural que produz pertencimentos é adotar uma perspectiva mais dinâmica e contextualizada sobre como as pessoas constroem e definem quem são. É reconhecer que a identidade de uma pessoa é moldada por fatores históricos, culturais, sociais e políticos específicos do tempo e do lugar em que ela vive.

Isso significa compreender que as identidades individuais e coletivas são construídas em resposta a contextos sociais e culturais em constante mudança, entendendo assim que a identidade não é algo inato ou

fixo, mas sim construído socialmente por meio de interações e relações com outros indivíduos, grupos e instituições.

As identidades são constituídas e transformadas ao longo do tempo por meio de processos de negociação, construção de significados e construção de narrativas. Nesse sentido então temos que reconhecer que as pessoas têm múltiplas identidades que se entrelaçam e se sobrepõem, incluindo identidades étnicas, raciais, religiosas, de gênero, sexuais, socioeconômicas e outras. É importante valorizar a diversidade e a complexidade das identidades humanas, evitando generalizações simplistas ou estereotipadas, reconhecendo que as pessoas têm agência para moldar e redefinir suas identidades, muitas vezes em resposta a experiências de opressão, discriminação ou marginalização. Isso inclui reconhecer os processos de resistência e ressignificação que ocorrem em contextos de luta por direitos, justiça e reconhecimento.

Ao adotar essa perspectiva, podemos entender a identidade não como algo estático ou pré-determinado, mas como um processo dinâmico e multifacetado que é moldado por contextos socioculturais específicos e que está em constante evolução ao longo do tempo. Isso nos permite reconhecer a diversidade, a complexidade e a riqueza das experiências humanas e promover uma maior compreensão, respeito e inclusão das diferentes identidades que compõem nossa sociedade.

Já para Monaquelly de Jesus (2007), a música brasileira é uma manifestação da fusão cultural de diversas representações, um encontro entre diferentes classes e grupos socioculturais. A origem da música urbana no Brasil, por exemplo, remonta ao final do século XVIII e início do século XIX, com gêneros como a modinha e o lundu. Esses gêneros surgiram da combinação de ritmos europeus com a influência da dança trazida pelos africanos bantos.

A canção popular é uma união inseparável de letra, melodia, harmonia e a voz única do intérprete. Compreendê-la adequadamente requer a análise de todos esses elementos em conjunto. Além disso, não se pode subestimar a importância dos aspectos técnicos, tecnológicos e mercadológicos que contribuíram para a sua criação.

A identificação e organização da música como material pedagógico permitiram progressos científicos nos últimos anos, incorporando contribuições da etnologia, arqueologia, linguística, sociologia e, mais tradicionalmente, estética e história.

A identificação e organização da música como material pedagógico têm sido um importante campo de progresso científico nos últimos anos. A música, além de ser uma forma de expressão cultural e artística, tem sido cada vez mais reconhecida como uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, incluindo a história.

A partir da organização e análise sistemática da música como material pedagógico, os educadores têm explorado maneiras criativas de incorporar a música no processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve não apenas a seleção cuidadosa de músicas relevantes para o conteúdo histórico em estudo, mas também a criação de atividades e recursos que aproveitam o potencial educativo da música.

Por exemplo, os educadores podem desenvolver atividades que envolvam a análise das letras de músicas históricas para explorar temas específicos, como eventos políticos, movimentos sociais ou mudanças culturais. Além disso, a música pode ser utilizada como um recurso para contextualizar os eventos históricos, fornecendo uma perspectiva diferente sobre o ambiente cultural e emocional em que ocorreram.

Além disso, a organização da música como material pedagógico tem possibilitado o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares, integrando o estudo da história com outras disciplinas, como literatura, artes, sociologia e antropologia. Isso enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento e compreender os eventos históricos de forma mais ampla e contextualizada.

Além disso, os avanços na tecnologia têm facilitado ainda mais a utilização da música como material pedagógico, oferecendo aos educadores acesso a uma vasta gama de recursos musicais, incluindo gravações históricas, músicas folclóricas, canções populares e composições contemporâneas. Isso amplia as possibilidades de exploração e análise da música como fonte histórica e como ferramenta de ensino.

Em suma, a identificação e organização da música como material pedagógico representam um avanço significativo no campo do ensino de história. Ao aproveitar o potencial educativo da música, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes, significativas e interdisciplinares para os alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos.

Dentro da musicologia, uma questão aparentemente relevante sobre o conhecimento nessa área é a sua afirmação como ciência ou disciplina. É interessante observar que, de maneira contrastante, certas tendências recentes na produção historiográfica têm questionado a condição científica da história, que foi construída principalmente a partir do século XIX. Algumas dessas perspectivas duvidam da capacidade da história de estabelecer "verdades", argumentando que estas são inalcançáveis. Elas priorizam as escolhas e seleções individuais do historiador, bem como os aspectos imaginativos e narrativos da trama histórica.

Desde Nietzsche (1999, p. 273), a filosofia, as ciências e as artes têm desenvolvido uma postura crítica em relação ao saber histórico, considerando-o um desperdício de esforço dedicado à compreensão de eventos passados, sem influência significativa sobre o presente e o futuro. Para Nietzsche, a história científica rompe a ligação pura e natural entre presente e passado, vida e história, inundando-nos com uma quantidade de informações que não podemos assimilar e que nos impede de desenvolver nossa própria cultura. Sua solução propõe alternar a dimensão histórica da vida humana com atividades e modos de sensibilidade regidos por forças além da história, especialmente a dimensão estética.

Críticas como essa ganharam força após a Primeira Guerra Mundial, quando a historiografia, apesar de suas promessas, mostrou-se incapaz de preparar as pessoas para os horrores da guerra moderna – a "pobreza de experiências" da nova barbárie, como também observado por Benjamin (1994, p. 114). Em resposta a essa hostilidade e desvalorização do pensamento historiográfico, Hayden White (1994, p. 46) apresenta sua proposta teórica, defendendo que o historiador deve estabelecer o valor dos estudos do passado não como um fim em si mesmo, mas como um meio de

fornecer perspectivas no presente que ajudem a resolver problemas contemporâneos.

Dessa perspectiva, o fardo do historiador em nossa época é restaurar a dignidade dos estudos históricos em harmonia com os propósitos da comunidade intelectual, contribuindo para nossa emancipação no presente em relação ao fardo de nossa própria história. Para White, o trabalho da história é apresentar ao leitor algo desconhecido de uma forma familiar e plausível. Isso requer a articulação de fatos históricos estranhos em uma narrativa compreensível do presente. A história estruturada pela narrativa, que combina descrições factuais com interpretações ficcionais, cria modelos de compreensão que, mesmo não estando sujeitos a observação direta, são plausíveis pela racionalidade da articulação narrativa.

Essa racionalidade assegura o efeito explicativo do discurso histórico, que tem um caráter mimético como representação de estruturas e processos existentes em sua exterioridade. Todo sentido histórico é produzido pela criação de histórias, apresentadas através da elaboração e escolha do enredo. O enredo selecionado permite a decodificação e recodificação dos fatos coletados em várias modalidades de narrativas, possibilitando ao historiador adequar os eventos narrados do passado ao enredo desejado.

A formação do enredo depende da seleção dos tropos, que são figuras de linguagem específicas, permitindo ao historiador recontextualizar o significado dos eventos do passado para a sociedade do presente. Essa recontextualização pode ser realizada de forma metafórica, metonímica ou irônica, permitindo ao historiador ressignificar eventos passados e torná-los familiares ao leitor contemporâneo.

Aqueles que se aventuram a explorar a canção popular como fonte documental frequentemente destacam a suposta excessiva subjetividade como um desafio adicional.

Explorar a canção popular como fonte documental implica em considerar a música como uma expressão cultural que reflete as experiências, valores, ideologias e visões de mundo de uma determinada época e sociedade.

A subjetividade na música popular refere-se à interpretação individual e à expressão emocional que muitas vezes estão presentes nas letras, melodias e estilos musicais. Essa subjetividade pode tornar a análise

histórica mais complexa, uma vez que a compreensão das mensagens transmitidas pela música pode variar de acordo com o contexto social, cultural e pessoal de cada ouvinte.

Além disso, a subjetividade pode dificultar a objetividade na interpretação das músicas como documentos históricos. Enquanto outros tipos de documentos, como registros oficiais ou relatos testemunhais, podem fornecer informações mais diretas e factuais sobre eventos e condições históricas, a música popular muitas vezes expressa emoções, opiniões e perspectivas pessoais que podem ser interpretadas de maneiras diferentes por diferentes indivíduos.

Portanto, ao explorar a canção popular como fonte documental, os pesquisadores enfrentam o desafio de navegar pela subjetividade inerente à música, buscando compreender não apenas o que as músicas dizem explicitamente, mas também as nuances de significado, contexto e intenção por trás delas. Isso requer uma abordagem crítica e contextualizada que leve em consideração tanto o conteúdo das músicas quanto o ambiente cultural e histórico em que foram criadas e recebidas pelos consumidores culturais.

Isso ocorre inicialmente porque a música, além de sua natureza imaterial, provoca os sentidos do receptor, sendo, portanto, intrinsecamente ligada ao domínio da sensibilidade. Dado que a música é uma forma que ostenta objetivos primordialmente estéticos e artísticos, destinada à apreciação pessoal e/ou coletiva, a canção inevitavelmente assume a singularidade e as características especiais do autor e de seu contexto cultural.

Ademais, é comum que uma roupagem diferente seja realizada pelo intérprete ou instrumentista, que transfere para a música sua própria interpretação do que ela representa. Por fim, em um processo de apropriação, o receptor também empreende sua própria (re)interpretação da obra, ocasionalmente trilhando caminhos inesperados em relação à intenção original do criador, pois este consumidor opera com seu capital cultural para captar e ao mesmo tempo atribuir sentidos à obra musical.

Para Orlandi (2003, p. 63):

> O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um

> indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social histórico.

Isto posto, a comunicação não é um fato unidirecional, mas sim fluida, dinâmica e, principalmente, interativa. Vale dizer que a comunicação é mais do que simplesmente a emissão de uma mensagem por emissor, mas somente se completa com a chegada e a compreensão dessa mensagem por todos os receptores.

Segundo nos ensina Orlandi (2012. p 20):

> Por seu lado, a linguagem se mostra em sua ambiguidade: ou como instauradora (imitadora) de mundo, tendendo para a arte, ou como desveladora de mundo, como ponta de lança do saber, tendendo para a ciência.

Assim, o que se mostra é a necessidade de que a linguagem, seja como arte, seja como ciência, deve servir para mostrar ao mundo sua mensagem, desarticulando a língua de madeira de que nos fala Althusser (1992).

Noutro plano, nos diz Pêcheux (2002. p 146-147):

> as palavras, expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é em relação às formações ideológicas.

Não se pode esquecer que o indivíduo, quando na posição de sujeito do discurso, é atravessado pela ideologia discursiva dominante no meio (BRASIL, 2011). Porém:

> É importante lembrar aqui que o conceito de formação discursiva não é de Pêcheux: a expressão foi uma formulação elaborada por Michel Foucault (2004) e consta em seu livro Arqueologia do saber. Para Foucault, um grupo de enunciados está relacionado a um sistema de regras comuns e são determinadas historicamente. (BRASIL, 2011. p 174)

Entretanto, é necessário e salutar que o educador persevere nessa linha, pois as recompensas são grandes. Ao vencer os obstáculos apresentados, os resultados mostram-se espetaculares.

As recompensas são os benefícios e as conquistas alcançadas pelo educador ao perseverar em sua linha de trabalho. Essas recompensas podem incluir o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, a melhoria

do ambiente escolar, o reconhecimento profissional, entre outros aspectos positivos.

Os obstáculos podem ser diversos e variam de acordo com o contexto educacional específico de cada educador, escola e comunidade. Podem incluir resistência à mudança, falta de recursos, desmotivação dos alunos, desafios sociais e culturais, entre outros. Esses obstáculos podem dificultar a implementação de metodologias inovadoras, o engajamento dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais.

Os resultados espetaculares referem-se às conquistas e impactos positivos alcançados pelo educador e pelos alunos quando os obstáculos são superados. Isso pode incluir melhorias nos índices de aprendizagem, aumento da participação dos alunos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, entre outros resultados positivos.

Para dimensionar esses resultados, é necessário avaliar tanto os aspectos quantitativos, como desempenho acadêmico e taxas de evasão escolar, quanto os aspectos qualitativos, como o desenvolvimento das habilidades dos alunos, o clima escolar e a percepção da comunidade sobre a escola. Além disso, é importante considerar o contexto específico da escola e dos alunos para compreender o impacto real das ações educacionais.

Porém, vale destacar que o uso da música como ferramenta de aprendizagem requer alguns cuidados. Em primeiro lugar, ao considerar o uso da música como ferramenta pedagógica para o ensino de história é interessante delinear duas instâncias distintas, embora inseparáveis: a linguagem poética e a linguagem musical.

Essas considerações devem ser analisadas antes mesmo do professor avaliar a questão histórica e contextual inserida na música, posto que a linguagem poética é uma forma de expressão que utiliza recursos literários, como metáforas, aliterações, ritmo, métrica e imagens sensoriais, para transmitir emoções, ideias e experiências de maneira artística e simbólica.

Na música, a linguagem poética é frequentemente encontrada nas letras das canções, onde os compositores utilizam palavras e frases para criar narrativas, contar histórias, transmitir mensagens e explorar temas diversos, como amor, esperança, protesto social, entre outros. A linguagem poética na

música é fundamental para conectar emocionalmente o ouvinte à música, evocando sentimentos e provocando reflexões.

Já a linguagem musical refere-se aos elementos sonoros e musicais de uma composição, incluindo melodia, harmonia, ritmo, timbre, textura e forma. Esses elementos são organizados de maneira estruturada e criativa para criar uma experiência sonora única e significativa. Na música, a linguagem musical complementa a linguagem poética, fornecendo o suporte emocional e estilístico para as letras e contribuindo para a expressividade da composição como um todo. A linguagem musical também pode transmitir emoções, criar atmosferas e enfatizar significados das palavras, ampliando assim o impacto da mensagem da música.

Em relação ao gênero conhecido como “música popular” não deve ser simplesmente compreendida como um texto. As análises precisam transcender os limites restritos da poesia inscrita na canção, focando especialmente na poesia popular. Limitar-se somente a essa abordagem seria interpretar o texto, não a própria canção em sua totalidade.

Ressaltamos que em Ciências Humanas, em tom de hierarquização da cultura, estudiosos como Frans Birrer (1983, apud NEDER), compreende quatro dimensões a respeito da música popular.

> 1. Dimensão normativa: sempre a música popular é um tipo musical de qualidade inferior;
> 2. Dimensão negativa: a música popular é a música que não se classifica em qualquer outro gênero;
> 3. Dimensão sociológica: quando a música popular é associada a um estrato específico da sociedade.
> 4. Dimensão tecnológico-econômica: a música popular é disseminada pela mídia de massa e pelo mercado.

No entanto, para Middleton (2018, apud NEDER), essas tipologias não são aceitáveis, pelas restrições de vínculos a pontos de vista, ou seja, baseadas na mescla do senso comum e abordagens acadêmicas. Então, com veemência, não é possível determinar que músicas compõem a cultura das elites e quais produções constitui parâmetros da cultura de um povo no percurso da história da cultura.

Nessa ótica, é crucial considerar que as formulações poéticas muitas vezes fornecem mais indicações e pistas para a compreensão da História do que os elementos estritamente musicais, que podem girar em torno das mesmas estruturas, formulações melódicas, ritmos e gêneros conhecidos. Para compreender a poesia de uma canção popular, é necessário entender sua forma especial, já que ela não é destinada a ser falada ou lida de maneira convencional.

A letra de uma canção - a "voz que canta" ou a "palavra cantada" - assume características e interpretações distintas e, portanto, deve ser compreendida de maneira a não se desassociar das relações musicais. O distanciamento entre a letra e a estrutura musical deve ser feito apenas para fins analíticos, uma vez que os elementos da poesia fornecem caminhos importantes para compreender não apenas a canção, mas também o contexto.

Com relação à linguagem musical, convém considerar as variações básicas relacionadas à melodia e ao ritmo. A melodia principal, os motivos musicais, o ritmo, a harmonização e a velocidade são elementos da linguagem musical e em relação uns com os outros, uma vez que possuem discursos e características próprias que frequentemente apontam para pistas significativas e determinantes para a compreensão. No entanto, eles também devem ser entendidos na lógica do desenvolvimento da visão de mundo do autor, que está intrinsecamente ligada aos aspectos sociais e culturais de um gênero e estilo específicos de uma determinada época.

Além disso, a composição melódica, os tipos de instrumentos, os timbres, a interpretação e os arranjos de um documento sonoro fornecem indicações fundamentais para entender a canção em si mesma e suas conexões com as experiências sociais e culturais da época. Esses elementos, em geral, não são difíceis de se perceber na música popular, pois eles normalmente são apresentados de maneira simples e clara para o ouvinte, formando uma estrutura organizada que é acessível ao pesquisador.

Nesse contexto, a compreensão da interação entre melodia e letra parece ser uma abordagem adequada para servir de referência, especialmente porque essa relação é, na verdade, a estrutura que confere sentido à canção popular. No entanto, isso por si só não é suficiente; é igualmente importante perceber a dimensão sonora dessa estrutura nos contextos históricos e

culturais. É necessário também compreender como as relações culturais e sociais moldam elementos de uma determinada música ou canção urbana e como esses elementos refletem e constroem uma realidade histórica específica.

Quanto à análise do documento musical, é útil abordá-la dividindo-a em dois campos distintos. A primeira instância aborda o contexto histórico mais amplo, situando as conexões e relações entre o documento e seus produtores com o tempo e o espaço. O segundo campo se refere à especificidade da documentação, isto é, o processo social de criação, produção, circulação e recepção da música popular.

Segundo José Geraldo Moraes (2000), embora não lide diretamente com a linguagem musical e a própria canção, essa jornada que vai da criação à recepção já implica uma consideração dos códigos e do universo da cultura popular e, principalmente, da música. A criação e a recepção são elementos particularmente complexos de se avaliar. Mais do que seguir regras gerais, tanto a criação quanto a recepção só podem ser compreendidas por meio de suas nuances e especificidades históricas.

Assim, precisamos apontar ao menos três aspectos importantes para a reflexão dos historiadores que desejam trabalhar com canções: as linguagens da canção, a visão de mundo que ela incorpora e traduz, e, por fim, a perspectiva social e histórica que ela revela e constrói.

Esses tópicos também servem para reacender alguns temas na discussão entre história e música. Ao tentar superar a concepção tradicional de história da música, essas questões se empenham em organizar e analisar elementos para uma compreensão mais profunda das múltiplas relações entre a canção popular e o conhecimento histórico.

É provável que as canções possam elucidar muitos aspectos da história contemporânea que às vezes são considerados perdidos ou esquecidos na memória coletiva. Entretanto, como lembrou um contemporâneo de Alcântara Machado (1935), que também estava interessado em música, "o estudo científico da música brasileira ainda está por ser feito", principalmente no que diz respeito à história cultural da música popular brasileira, que ainda está na fase inicial de formulação e ajustes. É nesse tom que a discussão deve prosseguir.

Seguindo a partir dessas premissas, uma vez definida a música como documento histórico apto para o uso em sala de aula, precisamos definir os conceitos que deverão ser abordados. Um desses conceitos é o marco temporal. Conforme dito acima, uma das características da música como documento histórico é seu delineamento temporal. Nesse sentido, Napolitano (op. cit. p. 32-33), define que existem três momentos da produção da música popular brasileira:

> 1) Os anos 20/30 — A consolidação do "samba" como gênero nacional, como mainstream (corrente musical principal) a orientar a organização das possibilidades de criação e escuta da música popular brasileira.
> 2) Os anos 1959-1968 — A mudança radical do lugar social e do conceito de música popular brasileira que, mesmo incorporando o mainstream, ampliou os materiais e as técnicas musicais e interpretativas, além de consolidar a canção como veículo fundamental de projetos culturais e ideológicos mais ambiciosos, dentro de uma perspectiva de engajamento típico de uma cultura política "nacional-popular".
> 3) É importante levar em conta um outro momento histórico, menos estudado ainda, responsável pela invenção do conceito de "velha guarda" e "era de ouro" da música brasileira. Poderíamos, arbitrariamente, situar este outro momento, entre o final dos anos 40 (1947 seria uma data válida, pois foi o ano em que Almirante publicou "No tempo de Noel Rosa") e meados dos anos 50. O biênio 1954-56 representa o ápice desta operação cultural, com a circulação da Revista de Música Popular, de Lúcio Rangel (WASSERMAN, 2000, *apud* NAPOLITANO *op.cit.*).
> 4) Os anos 1972-1979 — Período histórico pouco estudado, mas fundamental para a reorganização dos termos do diálogo musical presente-passado, tanto no sentido de incorporar tradições que estavam fora do "nacional-popular" (por exemplo, a vertente pop) quanto no de consolidar um amplo conceito de MPB, sigla que define muito mais um complexo cultural do que um gênero musical específico, dentro da esfera musical popular como um todo (PERRONE, 1989, *apud* NAPOLITANO *op.cit.*).

Sem prejudicar outros momentos e eventos significativos para a música brasileira, esses quatro momentos foram cruciais ao recriarem de maneira profunda o próprio legado cultural e estético fornecido pela tradição musical popular brasileira como um todo. Em outras palavras, em cada um desses momentos, o passado e o significado da tradição foram repensados, à medida que novas formas e concepções musicais foram incorporadas.

Além disso, o próprio lugar social da música popular foi realocado. Esses quatro marcos históricos também compartilham outra característica: a criação de novos valores estéticos, culturais e ideológicos para julgar e avaliar a música popular no contexto do sistema cultural brasileiro em geral. Eles refletem o crescente interesse de uma "classe média com aspirações modernizantes" (BEHAGUE, 1973) na cultura popular urbana. Especialmente entre as décadas de 1930 e 1960, observamos o auge de uma cultura nacional popular, com implicações não apenas estéticas, mas também ideológicas.

Durante o período entreguerras (1918-1939), o nacionalismo emergiu como uma força poderosa em muitas partes do mundo, moldando políticas, ideologias e identidades. No contexto europeu, os nacionalismos do entre guerras foram marcados por uma mistura complexa de sentimentos de orgulho nacional, ressentimento pós-guerra e busca por identidade coletiva. Este período viu o ressurgimento do nacionalismo étnico e cultural, bem como o surgimento de movimentos políticos radicais que exploraram essas identidades para promover agendas extremistas.

Esses movimentos nacionalistas europeus tiveram repercussões globais, influenciando também o cenário político e cultural do Brasil. O país, apesar de geograficamente distante dos epicentros dos conflitos, não escapou das ondas de nacionalismo que varreram o mundo. No Brasil, o nacionalismo se manifestou de várias formas, influenciando tanto a esfera política quanto a cultural.

Politicamente, o nacionalismo se refletiu em movimentos de valorização da identidade brasileira e da soberania nacional. Nesse período, o Brasil estava em busca de uma identidade nacional distinta, afastando-se da forte influência cultural europeia que havia dominado o país durante o século XIX. O nacionalismo se tornou uma ferramenta para promover a unidade nacional e sua identidade política, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, quando o país emergiu como uma potência latino-americana.

Além disso, as artes e a cultura desempenharam um papel fundamental na articulação dessa identidade nacional. No contexto cultural, o

Modernismo[14] brasileiro surgiu como uma reação contra o academicismo europeu e uma afirmação da identidade nacional. Artistas e escritores brasileiros, como Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Mário de Andrade, buscaram expressar a singularidade da experiência brasileira por meio de suas obras, rejeitando padrões estéticos estrangeiros em favor de uma estética genuinamente brasileira.

O movimento modernista não apenas desafiou as convenções artísticas europeias, mas também promoveu uma reavaliação das tradições culturais brasileiras. O uso de temas e imagens nacionais, como o folclore, as paisagens tropicais e a diversidade étnica, tornou-se uma característica marcante da produção cultural brasileira da época. Essa valorização da cultura nacional contribuiu para fortalecer o sentimento de identidade nacional entre os brasileiros e para afirmar a posição do Brasil como uma nação distinta e independente no cenário mundial.

Em suma, durante o período entreguerras, os nacionalismos europeus influenciaram profundamente o Brasil, tanto no âmbito político quanto cultural. O nacionalismo brasileiro se manifestou como uma busca por uma identidade nacional distinta e uma afirmação da soberania e autonomia do país. As artes e a cultura desempenharam um papel fundamental nesse processo, servindo como meios de expressão e articulação da identidade nacional brasileira.

A música brasileira é, em parte, o resultado dessa apropriação e do encontro de classes e grupos socioculturais heterogêneos. Não houve uma apropriação de um material "puro" e "autêntico", como alguns críticos afirmam (TINHORÃO, 1974), já que as classes populares, especialmente os "negros pobres" do Rio de Janeiro e os mestiços do Nordeste, já tinham a sua própria interpretação do mundo branco e da cultura hegemônica.

Durante o século XX, as manifestações artísticas em diferentes regiões do Brasil foram marcadas por uma rica diversidade cultural, refletindo

[14] Marcado pela experimentação e se contrapondo à arte acadêmica, Modernismo é um estilo cultural que influenciou artistas do século XX. No Brasil, esse estilo é demarcado pela Semana de Arte Moderna (1922) e teve artistas expressivos como Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira. Outros como Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Ferreira Gullar, João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector e João Guimarães Rosa, também compõe o panteão dos modernistas.

influências regionais, étnicas e históricas específicas. Em regiões de fronteira latino-americana, as expressões artísticas eram influenciadas pela proximidade geográfica e interação cultural com países vizinhos, como Argentina, Paraguai e Bolívia. Essa proximidade resultou em uma troca intensa de tradições, costumes e formas de expressão artística.

Em Mato Grosso, por exemplo, as manifestações artísticas refletiam essa mistura cultural. A música, a dança e a arte locais eram marcadas por elementos do folclore regional mesclados com influências dos países vizinhos. O rasqueado, por exemplo, é um estilo musical típico da região que incorpora elementos da música paraguaia e boliviana, resultando em uma sonoridade única e característica.

Já na Amazônia, as manifestações artísticas eram profundamente influenciadas pelas culturas dos caboclos e indígenas da região. A música, dança, artesanato e outras formas de expressão cultural refletiam os costumes, tradições e cosmovisões dessas comunidades. Instrumentos musicais tradicionais, como a flauta de bambu e o maracá, eram frequentemente utilizados em performances que celebravam a natureza e a espiritualidade amazônicas. Além disso, as danças tradicionais, como o carimbó e o boi-bumbá, eram uma expressão importante da cultura local, representando a identidade e a diversidade étnica da região.

No sul do Brasil, a música também teve uma forte influência dos imigrantes europeus que chegaram à região a partir do final do século XIX. Colonos alemães, italianos, poloneses e de outras nacionalidades trouxeram consigo suas tradições musicais, que se mesclaram com as culturas locais, resultando em uma rica diversidade de estilos musicais. O choro, por exemplo, é um gênero musical originário do sul do Brasil que combina influências europeias com elementos da música africana e indígena, criando uma sonoridade única e distintamente brasileira.

Em resumo, as manifestações artísticas em diferentes regiões do Brasil refletem a diversidade cultural e étnica do país, assim como as influências históricas e regionais específicas. Essas expressões artísticas são fundamentais para a preservação e promoção da identidade cultural brasileira, celebrando a riqueza e a complexidade da cultura nacional.

Portanto, a música brasileira nunca foi "pura". Como tentamos mostrar, ela surgiu como resultado do entrelaçamento de diferentes culturas.

De qualquer maneira, as formas como o pensamento em torno da música popular construiu sua própria esfera pública, com seus valores e expectativas, refletem processos repletos de tensões sociais, lutas culturais e divisões históricas. Essa abordagem é uma das maneiras de examinar a relação entre música e história (social, cultural e política) sem reduzir uma à dinâmica da outra.

Estabelecidos os ditames temporais, é necessário abordar os limites temáticos para o uso da música em sala de aula. Como dito anteriormente, a música pode ser uma ferramenta poderosa para abordar diversos temas históricos no ensino de história na educação básica. Ela oferece uma janela para o passado, permitindo que os alunos se conectem emocionalmente e intelectualmente com eventos, contextos e sentimentos de épocas distintas.

É possível criar uma conexão emocional dos alunos com a música histórica sem necessariamente depender da identificação com o estilo musical de cada época através de ferramentas pedagógicas e didáticas a partir da atuação docente.

2.1 O uso das mídias e redes sociais na construção da consciência histórica

A relação entre comunicação e história é central para compreendermos como o passado é acessado e interpretado. Enquanto a comunicação busca adentrar o passado e recuperar fontes inteligíveis que tragam o passado para o presente, a história vê os meios de comunicação como ferramentas essenciais para compreender um contexto mais amplo, geralmente localizado no passado. Essa interconexão entre comunicação e história permite aos pesquisadores do passado entender sociabilidades, culturas, eventos e influências dos meios de comunicação na sociedade, tudo a partir dos rastros deixados por personagens do passado em diversos meios de comunicação.

Esses rastros podem se manifestar em imagens, sons, textos de revistas, periódicos, programas de rádio ou televisão, entre outros, e

constituem evidências valiosas para análise histórica. No entanto, é importante reconhecer que esses vestígios devem ser analisados com rigor, levando em conta suas múltiplas facetas de produção e interpretação. A edição e a apresentação de fatos em diferentes meios de comunicação podem influenciar a interpretação futura desses eventos.

Ao longo da história, diversos momentos demonstraram a importância da relação entre comunicação e história, desde a imprensa até a era da televisão e, mais recentemente, o advento da internet. Esses meios de comunicação desempenharam papéis fundamentais na moldagem da consciência coletiva, na transmissão da experiência temporal e na interpretação do passado. A rede mundial de computadores, em particular, ganhou cada vez mais relevância desde a década de 1990, ampliando as possibilidades de acesso a informações históricas e transformando a maneira como nos relacionamos com o passado.

A era digital teve um impacto significativo na formação das pessoas, alterando a forma como concebemos nossa cognição, entendimento de tempo e espaço, e até mesmo o nosso passado. As novas tecnologias remodelaram a documentação histórica, criaram acervos digitais e deram origem a diferentes maneiras de construir narrativas históricas, que agora são formuladas e propagadas em uma escala e velocidade impressionantes. Isso resultou na emergência de uma história digital, que pode ser compreendida como a consequência dos efeitos da cultura digital, que se desenvolveu a partir de 2005, com o advento da internet 2.0, e se manifesta nas mudanças na interação com as pessoas e o ambiente, através do uso de tecnologias digitais.

Esse novo ambiente não apenas reconfigurou o trabalho dos historiadores, mas também criou um espaço onde as produções desses profissionais competem com outras formas de produção de conhecimento sobre o passado, mesmo que muitas delas sejam questionáveis. Em uma sociedade cada vez mais orientada para a instantaneidade, essas novas formas de narrativa histórica acompanham a velocidade dos formatos narrativos comuns nas mídias audiovisuais contemporâneas. Por exemplo, um youtuber que cria conteúdo sobre história pode alcançar um público muito maior do que as produções elaboradas por historiadores profissionais, impactando assim a compreensão do passado, criando novas referências,

percepções e conferindo diferentes significados às ações dos indivíduos ao longo do tempo. Em outras palavras, pode influenciar a consciência histórica de milhões de pessoas.

Para entender melhor esse processo, é fundamental discutir o conceito de consciência histórica. Segundo Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica não pode ser simplesmente reduzida ao conhecimento do passado. Ela envolve elementos essenciais para a compreensão da relação entre as diferentes temporalidades, algo crucial para nossa orientação no tempo e espaço. Além disso, a consciência histórica pode ser entendida como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e sua função na cultura humana. Essas operações mentais são moldadas pelas narrativas históricas, que constituem a forma e a função da aprendizagem histórica, buscando construir a consciência histórica.

É importante ressaltar que a narração histórica não é exclusiva de um grupo específico, como os historiadores, mas é um procedimento mental básico que dá sentido ao passado para orientar a vida prática através do tempo. A partir dessa perspectiva, a consciência histórica desempenha funções práticas na orientação da vida através da estrutura do tempo, o que deve ser considerado ao refletir sobre o papel dessa consciência não apenas no conhecimento histórico, mas também em nossa vida cotidiana.

Diante dessas questões, torna-se evidente que a forma como processamos o passado influencia diretamente nossa consciência histórica. Narrativas históricas produzidas com diferentes ferramentas, perspectivas, velocidades e dinâmicas resultam em percepções igualmente diversas. Sob essa dinâmica, nossa história tem sido moldada como um algoritmo, com novas ferramentas digitais proporcionando projeções que podem contribuir para a formação de uma consciência histórica crítica, mas também podem ser exploradas por grupos que buscam atender a uma agenda política, utilizando esses instrumentos para criar narrativas caracterizadas por abusos, revisionismo e negação da história.

O uso das mídias e redes sociais na construção da consciência histórica dos alunos do ensino básico é um tema fascinante e complexo. Por um lado, essas plataformas oferecem oportunidades sem precedentes para acessar uma vasta gama de recursos históricos, desde vídeos educacionais

até documentos de arquivo digitalizados. Por outro lado, também apresentam desafios significativos, como a disseminação de informações falsas ou tendenciosas e a dificuldade em discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis.

Ao incorporar mídias e redes sociais no ensino de história, é essencial que os educadores adotem uma abordagem crítica e reflexiva. Isso envolve ensinar os alunos a avaliar cuidadosamente a credibilidade das fontes, questionar suposições subjacentes e reconhecer vieses históricos. Além disso, os educadores podem incentivar os alunos a utilizar as mídias sociais como ferramentas para colaboração e engajamento com diferentes perspectivas históricas, promovendo assim um diálogo construtivo e aprofundado sobre o passado.

Outra maneira pela qual as mídias e redes sociais podem contribuir para a consciência histórica dos alunos é facilitando o acesso a narrativas históricas que podem não ser amplamente representadas nos currículos tradicionais. Por meio de blogs, vídeos online e fóruns de discussão, os alunos podem explorar histórias de grupos marginalizados, eventos históricos menos conhecidos e interpretações alternativas do passado. Isso não apenas enriquece sua compreensão da história, mas também promove a empatia e a compreensão das complexidades da experiência humana ao longo do tempo.

No entanto, é importante reconhecer que nem todos os alunos têm acesso igual a recursos digitais e que o uso das mídias e redes sociais no ensino de história pode ampliar as desigualdades existentes. Portanto, os educadores devem estar atentos a essas disparidades e garantir que todas as formas de aprendizado sejam acessíveis e inclusivas.

Dessa forma, o uso das mídias e redes sociais na construção da consciência histórica dos alunos do ensino básico oferece oportunidades emocionantes para explorar e contextualizar o passado de maneiras inovadoras. No entanto, requer uma abordagem cuidadosa e crítica para garantir que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento histórico sólidas e uma compreensão informada do mundo ao seu redor.

As mídias sociais, como o Facebook, Twitter, Instagram e YouTube, tornaram-se parte integrante da vida dos jovens hoje em dia. Eles

oferecem uma plataforma onde os alunos podem não apenas consumir conteúdo histórico, mas também interagir com ele de maneiras que antes eram impensáveis. Por exemplo, um aluno pode seguir páginas dedicadas à história em suas redes sociais, onde são compartilhados fatos históricos interessantes, fotografias antigas e discussões sobre eventos passados. Esse tipo de exposição regular à história pode ajudar a despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a explorar ainda mais o assunto.

Além disso, as mídias sociais também possibilitam que os alunos se envolvam ativamente na criação e compartilhamento de conteúdo histórico. Eles podem criar vídeos, posts, ou até mesmo podcasts sobre temas históricos que os interessam, compartilhando suas próprias interpretações e análises com uma audiência global. Isso não só fortalece seu próprio entendimento da história, mas também lhes dá uma sensação de agência e pertencimento na narrativa histórica mais ampla.

No entanto, é importante reconhecer os desafios associados ao uso das mídias sociais no ensino de história. Como mencionei anteriormente, as redes sociais estão repletas de informações muitas vezes imprecisas ou tendenciosas. Isso pode levar os alunos a desenvolverem uma compreensão distorcida ou simplificada do passado se não forem ensinados a avaliar criticamente as fontes e os conteúdos que encontram online.

Além disso, as mídias sociais também podem perpetuar narrativas históricas dominantes e excluir vozes marginalizadas. Por exemplo, certos eventos ou figuras históricas podem receber mais atenção do que outros devido a uma variedade de fatores, incluindo preconceitos culturais e sociais. Os educadores precisam estar cientes dessas tendências e trabalhar ativamente para garantir que os alunos sejam expostos a uma variedade de perspectivas históricas, incluindo aquelas que são frequentemente negligenciadas ou esquecidas.

Ou seja, as mídias e redes sociais têm o potencial de enriquecer significativamente a consciência histórica dos alunos do ensino básico, oferecendo acesso a uma ampla gama de recursos e oportunidades de engajamento. No entanto, esse uso deve ser acompanhado por uma educação crítica que capacite os alunos a avaliar e contextualizar as informações que

encontram online, promovendo assim uma compreensão mais profunda e nuanceada do passado.

2.2 O ensino de História no novo Ensino Médio

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como "Reforma do Ensino Médio", promove transformações substanciais nessa etapa da Educação Básica, sobretudo ao ampliar a carga horária em direção ao ensino em tempo integral e ao introduzir itinerários formativos oferecidos de diversas maneiras.

É relevante ressaltar a urgência com que essa lei foi tramitada no Congresso Nacional, entre o final de 2016 e o início de 2017, durante a gestão do presidente Michel Temer. Paralelamente, foi aprovada a emenda constitucional do teto dos gastos públicos, resultando numa redução significativa dos investimentos na educação.

> Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Essa reforma estabelece o aumento da carga horária anual do Ensino Médio de 800 para 1400 horas, incentivando a implementação de escolas de período integral. Ao analisarmos esse acréscimo na carga horária, poderíamos supor que os professores seriam mais valorizados e que novas oportunidades de trabalho surgiriam. No entanto, o parágrafo 5º do artigo 3º da mesma lei especifica:

> Art. 3º, §5º. A carga horária destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular não pode ultrapassar 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017. Lei nº 13.415).

Isso resulta numa redução da carga horária anterior, já que 1800 horas divididas entre as três séries resultam em apenas 600 horas para a formação geral básica, compartilhada por todos os estudantes do país. Portanto, os componentes curriculares tradicionais perdem tempo de aula para os itinerários formativos. Além disso, os únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Consequentemente, é possível e provável que os demais componentes deixem de existir em alguma das séries.

Na nova lei, não há menção à quantidade de horas-aula para cada componente curricular em cada uma das séries do Ensino Médio, nem garantia de que todos os cinco componentes da área de Ciências Humanas serão oferecidos em todas elas. No entanto, a redução é certa, o que significa que os professores de História do Ensino Médio precisarão complementar sua carga horária ministrando itinerários formativos relacionados ou terão que lecionar em várias escolas diferentes, como já fazem os colegas de Filosofia e Sociologia.

> As várias formas de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os sistemas de ensino, deverão trazer desigualdades acentuadas a essa etapa da educação básica. Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes. (HERNANDES, 2019, p. 14-15).

Por outro lado, o Novo Ensino Médio incentiva a implementação de metodologias mais ativas e participativas, que são especialmente relevantes para o ensino de história. Os alunos são encorajados a participar de debates, projetos de pesquisa e atividades práticas que os colocam no centro do processo de aprendizagem. Isso não apenas os ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise histórica, mas também os capacita a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento histórico.

No entanto, o Novo Ensino Médio também apresenta desafios para o ensino de história. A flexibilidade curricular pode resultar em uma fragmentação do conhecimento histórico, com os alunos estudando apenas tópicos específicos que escolhem. Isso pode levar a uma compreensão superficial ou desconexa do passado, sem uma visão panorâmica da história e de suas interconexões.

Além disso, a implementação bem-sucedida do Novo Ensino Médio requer investimentos significativos em formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura escolar. Nem todas as escolas podem ter os recursos necessários para oferecer uma educação de qualidade em história, o que pode agravar as desigualdades educacionais existentes.

Assim, o Novo Ensino Médio tem o potencial de transformar o ensino de história, proporcionando uma educação mais integrada, participativa e inclusiva. No entanto, para maximizar esses benefícios, é fundamental garantir que os currículos sejam bem elaborados, os professores estejam adequadamente capacitados e as escolas recebam o apoio necessário para implementar efetivamente essa reforma educacional.

2.3 A ascensão das mídias musicais

O crescimento da disponibilidade para o consumo de músicas ao longo do tempo tem sido marcada por avanços significativos impulsionados principalmente pela revolução digital. Antes da era digital, o acesso à música era predominantemente físico, dependendo da compra de discos de vinil, fitas cassete ou CDs, ou da sintonia em estações de rádio. No entanto, a ascensão da internet e das tecnologias digitais transformou radicalmente essa paisagem.

O surgimento da internet como uma plataforma de compartilhamento e distribuição de conteúdo possibilitou o surgimento de serviços de streaming de música, que permitem aos usuários acessar vastos catálogos de músicas sob demanda. Isso eliminou as barreiras físicas e geográficas associadas ao consumo de música, oferecendo uma experiência conveniente e acessível para os ouvintes.

Além dos serviços de streaming, as mídias sociais e plataformas de compartilhamento de vídeo, como o YouTube, tornaram-se importantes canais para a descoberta e compartilhamento de músicas. Os artistas agora

têm a capacidade de alcançar um público global instantaneamente, sem depender necessariamente de gravadoras ou promoção tradicional.

A proliferação de dispositivos móveis também desempenhou um papel crucial na evolução do consumo de música. Com smartphones e tablets, os ouvintes podem acessar suas bibliotecas musicais em qualquer lugar e a qualquer momento, transformando a maneira como eles interagem com a música no dia a dia.

Em suma, a evolução da disponibilidade para o consumo de músicas reflete uma mudança profunda nas tecnologias e nas práticas culturais ao longo do tempo. Enquanto os avanços digitais oferecem oportunidades sem precedentes para os ouvintes descobrirem e acessarem uma ampla variedade de músicas, eles também apresentam desafios que precisam ser abordados de forma responsável e equitativa para garantir um ecossistema musical vibrante e sustentável.

O conceito de comunidade de leitores de Roger Chartier pode ser aplicado ao consumo de música de maneira interessante, especialmente em um contexto digital e conectado. Chartier propõe que a leitura não seja vista como um ato solitário, mas sim como uma prática cultural que ocorre em comunidades de leitores que compartilham interesses, experiências e interpretações.

Assim, conforme Chartier (1999, p. 216), é possível definir uma comunidade de leitores como “aquelas comunidades interpretativas, cujos membros compartilharam os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação”. Essas “comunidades de leitores” sinalizam, a partir de suas práticas, “como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos por indivíduos diferentes” (CHARTIER, 1999, p. 11).

Da mesma forma, no consumo de música, podemos observar comunidades de ouvintes que se reúnem em torno de gêneros musicais específicos, artistas favoritos, festivais, plataformas de streaming, grupos de discussão online e eventos ao vivo. Essas comunidades não apenas compartilham um interesse comum pela música, mas também constroem identidades coletivas em torno de suas preferências musicais.

No contexto digital, as mídias sociais desempenham um papel fundamental na formação dessas comunidades de ouvintes. Plataformas como Facebook, Twitter, Instagram e Reddit permitem que os fãs se conectem, compartilhem recomendações musicais, discutam lançamentos, organizem eventos e até mesmo descubram novos artistas juntos. Isso cria um senso de pertencimento e camaradagem entre os membros da comunidade.

Além disso, as plataformas de streaming de música, como Spotify e Apple Music, também contribuem para a formação dessas comunidades de ouvintes, oferecendo recursos de compartilhamento de playlists e recomendações personalizadas com base nos hábitos de audição de cada usuário. Isso facilita a descoberta de novas músicas e artistas e promove uma experiência de consumo de música mais social e interativa.

No entanto, é importante reconhecer que nem todas as comunidades de ouvintes são homogêneas. Assim como nas comunidades de leitores, existem diferentes subgrupos e subculturas dentro do universo do consumo de música, cada um com suas próprias preferências, normas e valores. Isso reflete a diversidade cultural e a pluralidade de experiências que podem ser encontradas no mundo da música.

Em resumo, o conceito de comunidade de leitores de Roger Chartier pode ser aplicado ao consumo de música para destacar a importância das interações sociais, compartilhamento de conhecimento e formação de identidade coletiva entre os ouvintes. Essas comunidades desempenham um papel crucial na promoção da música, na descoberta de novos talentos e na construção de conexões significativas entre os fãs.

Os métodos de interpretação e o processo pelo qual os leitores atribuem significados aos textos que consomem estão ligados à perspectiva discutida por Chartier (2002) como a capacidade de examinar a "produção de significado", que implica uma interação dinâmica entre o texto e o leitor, suas práticas cotidianas e experiências de vida. Esta abordagem visa refletir sobre como o texto e o leitor interagem, com os leitores aplicando suas próprias categorias estéticas e interpretativas à obra que estão lendo. Além disso, a literatura e a leitura literária podem ser exploradas em diversas dimensões, desde a leitura obrigatória na escola até a leitura por prazer e enriquecimento

pessoal. No entanto, é raro encontrar pesquisas que se dediquem à literatura como uma forma de entretenimento e socialização.

Capítulo 3

MÚSICA PARA CANTAR, ESTUDAR E APRENDER HISTÓRIA

Ao escolher uma música histórica, como as que foram abordadas no capítulo anterior, é importante fornecer contexto sobre o período em que foi criada, incluindo informações sobre o contexto social, político e cultural. Isso permite que os alunos compreendam melhor o significado da música e como ela se relaciona com os eventos históricos da época.

Mesmo que os alunos não se identifiquem com o estilo musical, a análise das letras pode proporcionar a compreensão sobre os sentimentos, ideias e preocupações das pessoas da época. Discutir o significado das palavras e como elas refletem o contexto histórico pode ajudar os alunos a se conectar emocionalmente com a mensagem da música.

Além disso, muitas vezes, as músicas históricas abordam temas universais, como amor, esperança, conflito e injustiça social, que ainda são relevantes nos dias de hoje. Ao destacar esses temas, os alunos podem encontrar pontos de conexão emocional com a música, independentemente do estilo musical.

Vale destacar também que a música tem o poder de evocar emoções, mesmo quando os alunos não têm uma afinidade específica com o estilo musical. Incentivar os alunos a prestar atenção à melodia, ao ritmo e à expressão vocal pode ajudá-los a se conectar emocionalmente com a música, mesmo que não se identifiquem com o estilo.

Por fim, é imprescindível que, após ouvir a música, sejam promovidas discussões em sala de aula sobre os sentimentos e ideias que ela evoca pode ajudar os alunos a processar emocionalmente a experiência e a

desenvolver uma compreensão mais profunda do contexto histórico e cultural em que a música foi criada.

Dessa forma, existem alguns temas e contextos que podem ser explorados utilizando a música como documento histórico:

1. Mudanças Sociais e Políticas: Músicas populares muitas vezes refletem as mudanças sociais e políticas de uma época. Ao analisar as letras e melodias, os alunos podem compreender como as músicas eram usadas para expressar sentimentos sobre movimentos sociais, protestos, revoluções e questões políticas relevantes.

2. Guerras e Conflitos: A música frequentemente desempenha um papel importante durante períodos de guerra e conflito. Músicas patrióticas, hinos militares e canções antiguerra podem revelar as perspectivas das pessoas em relação aos eventos de guerra, bem como os esforços para manter a moral e o espírito nacional.

3. Identidade Cultural e Nacional: Músicas tradicionais, folclóricas e nacionais podem ser usadas para a construção da identidade cultural e nacional de diferentes regiões e países. Elas mostram como as pessoas se veem e como desejam ser percebidas pelos outros.

4. Movimentos de Direitos Civis: Músicas têm sido parte integrante de movimentos de direitos civis ao redor do mundo. Ao analisar músicas associadas a esses movimentos, os alunos podem compreender as lutas por igualdade racial, de gênero e outros direitos fundamentais.

5. Industrialização e Urbanização: Músicas ligadas a períodos de industrialização e urbanização podem revelar os impactos sociais, culturais e econômicos dessas mudanças. Elas podem abordar a vida nas cidades, as condições de trabalho e as transformações na sociedade.

6. História Regional e Local: Músicas regionais e locais podem oferecer insights sobre a história de uma comunidade específica. Elas podem trazer à tona tradições, histórias e experiências locais que podem ser esquecidas em narrativas mais amplas.

7. Cultura Popular e Entretenimento: A música popular e as canções de entretenimento refletem as preferências culturais de uma época. Ao explorar as músicas que eram populares em determinados períodos, os alunos podem entender os gostos e interesses das pessoas daquele tempo.

8. Mudanças Tecnológicas: A construção da música ao longo do tempo também está ligada às mudanças tecnológicas. O estudo das músicas e dos formatos de reprodução com o passar da história pode revelar como a tecnologia influenciou a produção, distribuição e consumo de música.

9. Cultura Juvenil e Geracional: Músicas associadas a diferentes gerações podem mostrar como a cultura jovem e as atitudes em relação à música mudaram ao longo das décadas, oferecendo insights sobre as relações entre diferentes grupos etários.

10. Imigração e Diáspora: Músicas trazidas por grupos de imigrantes ou diásporas podem contar histórias de deslocamento, adaptação e preservação cultural.

Ao usar a música como documento histórico, os educadores podem incentivar os alunos a analisarem as letras, os estilos musicais, os contextos de criação e disseminação, formas de apropriação e consumo e os públicos-alvo das músicas. Isso pode estimular o pensamento crítico, a empatia histórica e uma compreensão mais profunda das complexidades do passado.

Assim, o uso da música como ferramenta didático-pedagógico para o ensino de história no Ensino Básico pode ser altamente eficaz e envolvente para os alunos. Ela pode ajudar a tornar os conceitos históricos mais acessíveis, além de oferecer uma maneira de conectar os alunos com os eventos e contextos do passado.

A História é a relação do homem com o tempo e o tempo é histórico, pois sem o tempo, o trabalho dos historiadores não existiria. O mesmo é essencial para historiadores e para aqueles que se interessam pelas experiências passadas (BARROS, 2013). Esse tempo regulamentado pelos historiadores é o marcado pelas suas pesquisas, que envolve acontecimentos, espacialidades e personagens constituidores da narrativa, além da mais importante: a problematização. Sem uma problemática que envolva algum questionamento, dúvida ou até mesmo uma pergunta, a história se tornaria somente uma narrativa descritiva, sem sentido e sem nenhuma significação prática para as pessoas (RÜSEN, 2010).

O tempo histórico é um tempo humano e coletivo, diferenciando-se do tempo da natureza, que são regidos por suas próprias dinâmicas.

Penso o mesmo com as experiências humanas, em suas mudanças, transformações e permanências que acontecem ao longo do tempo (BARROS, 2013).

Então, a partir dessas percepções o historiador se torna um profissional que estuda tais experiências humanas ao longo do tempo e que as tornando acessíveis a um grande número de outros historiadores, especialistas ou leigas interessadas nas narrativas reveladas pelos historiadores.

Quando paramos para pensar nos conteúdos que estão ali expostos nos livros de História, seja da Educação Infantil, Fundamental ou do Ensino Médio, são pesquisas feitas por historiadores, ou por vezes outros, que revelam suas percepções, pontos de vista sobre vários assuntos, temas, conceitos, mas o que mais se identifica nesses conteúdos é a noção de tempo e a forma como o historiador o trabalha.

Os historiadores percebem o tempo de forma a facilitar didaticamente as ações humanas dentro de uma determinada época ou período. Por vezes esta datação e tempo não são exatos no que se refere às passagens de uma fase para a outra, mas mesmo assim nos permitem situar acontecimentos que possam ser relevantes em nossa história e que, de alguma forma, nos trazem significações. Vale destacar que relevância dos acontecimentos é uma decorrência do trabalho de investigação que tem a ver com as escolhas que o pesquisador e/ou professor de história produz. Este também escolhe as metodologias de produzir a história e o ensino de história

> O "[...] tempo dos historiadores, deste modo, ordena (define origens para os processos que examina, atribui-lhes sentido). Nesta operação, é já também um tempo territorializado" (BARROS, 2013, p. 27).

O tempo territorializado é o tempo marcado pelos historiadores, dando sentido a determinadas marcações históricas referentes a acontecimentos, fatos ou épocas. Por exemplo: a Idade Antiga, a Idade Média, Brasil Colonial são marcações construídas pelos historiadores a fim de esclarecer alguns acontecimentos à luz de um período e de uma época determinada por eles.

Esse tempo histórico constituído por fatos e acontecimento, estudados pelos historiadores se materializa com a narrativa, que é a escrita

por meio de sua pesquisa problematizada, através dos seus argumentos e de suas conclusões. Metodologicamente os historiadores fazem a sua pesquisa histórica com base em argumentos sobre o tempo histórico por eles delimitado e o fazem dentro de critérios definidos cientificamente.

Assim os historiadores buscam dar sentido àquilo que, aos nossos olhos parecem não ter ou não damos a devida importância, permitindo assim que tenhamos um olhar mais crítico sobre uma determinada época ou lugar, trazendo à luz debates e questionamentos que precisam ser esclarecidos ou ao menos levados ao debate.

Mesmo que esses debates e questionamentos não sejam efetivamente respondidos ao se olhar o passado, eles irão nos guiar a encontrar e conseguir relacionar os fatos que estão ocorrendo no presente e que, de alguma forma, tem uma relação com o passado, podendo esclarecer muitos pontos. Muitas são as dúvidas e questionamentos que estão no presente e que, de alguma maneira, sempre buscamos respondê-los em relação ao passado, ainda que da perspectiva presente.

A forma como vemos, sentimos e entendemos o tempo são múltiplas e variadas. Muitos estudiosos, filósofos, historiadores e demais especialistas discutem sobre essa temática, e constantemente muitos divergem sobre suas interpretações, ponto de vista e entendimento.

O fato é que as diversas sociedades e culturas também possuem diferentes formas de interpretação do tempo, que partem de vivências e experiências coletivas. Assim as percepções sobre o tempo nos levam até a questão da temporalidade. A “[...] temporalidade, portanto, é uma ideia que apenas adquire sentido através da percepção humana, da imaginação e das vivências do ser humano [...]” (BARROS, 2013 p. 32).

As percepções sobre o tempo medidas a partir de uma determinada duração dependem não somente das transformações que ocorrem, mas também, sobretudo das permanências. A partir dessa dinâmica em que os historiadores percebem mudanças e permanências no tempo, eles conseguem “marcar o tempo”, ou temporalizar a partir de algum acontecimento ou fato, tendo em vista aquilo que ocorreu no passado, que por sua vez marca e mede a duração sobre determinados fenômenos que foram observados, não

esquecendo que o tempo para o historiador é dimensionado pelas experiências humanas. A duração do tempo é medida pela intensidade das ações humanas.

Além das temporalidades e da duração, temos outro aspecto fundamental, que é o processo histórico. Assim, entender a história como um processo é perceber que há como operar cognitivamente os fatos históricos a partir dos estudos dos historiadores, o que nos permitem entender o que aconteceu em determinada época com as suas transformações, mudanças e as permanências ocorridas.

Desse modo, “[...] o processo histórico resulta da captação cognitiva dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneira racional pelos historiadores” (BRASIL, 2006, p. 73). Todo e qualquer grupo humano deixa marcas que o identificam e que preservam suas evidências.

A didática e o ensino de História ganharam uma nova configuração com o filósofo alemão Jörn Rüsen. O mesmo enfatiza que aprender História tem um significado e como também o tem todo o entendimento da disciplina História como ciência.

Aprender História é entender a sua importância, o sentido e a funcionalidade que a mesma apresenta. É uma construção de sentido através da experiência do tempo. O “[...] aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentidos sobre a experiência no tempo através da narrativa histórica, na qual as competências surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2014, p. 43).

A significação da História traz para os alunos um aprendizado efetivo, pois sem trabalhar o significado de tais conteúdos históricos, os objetivos do aprendizado histórico se perdem. A significação dos conteúdos históricos torna-se essencial para a efetivação de tal aprendizado, possibilitando um entendimento maior da importância de se estudar História.

Através da música, os alunos podem não apenas construir conhecimento sobre eventos passados, mas também compreender o significado e a relevância desses eventos para o mundo contemporâneo.

Primeiramente, a música pode ajudar a contextualizar os conteúdos históricos, fornecendo uma representação emocional e cultural do período em estudo. Ao ouvir músicas populares de determinada época, os alunos podem captar nuances da vida cotidiana, dos valores sociais e das

preocupações políticas do momento histórico em que é produzida e disseminada nos espaços públicos. Isso permite que eles se conectem de forma mais profunda com o contexto em que os eventos ocorreram, tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, a música pode ser uma forma de dar voz e escuta aos grupos marginalizados ou sub-representados na narrativa histórica tradicional. Muitas vezes, as músicas populares refletem as experiências e perspectivas das classes trabalhadoras, das minorias étnicas, das mulheres e de outros grupos que podem ter sido negligenciados pelos registros históricos dominantes.

Incorporar essas músicas nas aulas de história pode ajudar os alunos a entender diferentes pontos de vista e a reconhecer a diversidade de experiências dentro de uma sociedade.

Outro aspecto importante da didática do uso de música nas aulas de história é a promoção da análise crítica. Os alunos podem ser desafiados a examinar as letras, melodias e estilos musicais em relação aos eventos históricos, identificando temas recorrentes, mensagens políticas e reflexos culturais. Isso os encoraja a questionar as narrativas históricas dominantes e a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise interpretativa.

Assim, ao integrar a música como recurso didático nas aulas de história, os educadores podem enriquecer significativamente a experiência de aprendizado dos alunos. Ao proporcionar uma abordagem mais envolvente, emocional e inclusiva aos conteúdos históricos, a música contribui para a formação de indivíduos críticos, culturalmente conscientes e historicamente informados.

É através dos registros que se preservam, em parte, essas experiências do tempo. No entanto, não se podem conservar todas as experiências humanas no tempo, seria irracional pensar ou tentar praticar tal ato, sendo que as experiências do tempo são muitas, variadas, múltiplas e complexas, e nenhum ser humano conseguiria tal feito.

A didática da História vem contribuir para que nossos alunos aprendam História de maneira que o conhecimento histórico lhes traga um aprendizado significativo para suas vidas. Esta significação traz a ideia do próprio sujeito e do que a história representa para o mesmo, sendo uma

importante ferramenta de conscientização dos aspectos temporais e da relação entre o presente e o passado e a perspectiva de futuro. Posso dizer conscientização e reflexão sobre determinado tema ou conceito, que é questionado e problematizado no presente a partir do qual recorremos ao passado para tirar as devidas dúvidas. Segundo Rüsen:

> [...] sujeito desenvolve um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada (RÜSEN, 2010, p. 113).

A relação presente e passado é de extrema importância para a efetivação do aprendizado histórico. O sujeito ao adquirir aprendizado histórico utiliza-se das experiências do passado e o problematiza, dependendo das problematizações que são apresentadas a ele. O desenvolvimento das competências do aprendizado histórico aumenta o nível de consciência histórica desses sujeitos, resultando no nível de criticidade dos mesmos.

Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo modificam.

A interpretação humana sobre o mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se aos aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de orientação de agir e à identidade dos sujeitos (RÜSEN, 2010, p. 116).

Para Rüsen (*op. cit.*), existem três dimensões da aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação. Essas três operações estão interligadas e não podem ser entendidas separadamente. As mesmas determinam o nível de consciência histórica de cada sujeito que se submete ao aprendizado histórico, revelando a sua competência de orientação. Ou seja, o que de fato o conteúdo de História trouxe de significativo para a vida do sujeito? Qual o sentido de se estudar a História sem uma utilidade prática? São essas as questões que Rüsen propõem que o professor de história instigue seu aluno a responder.

Instruir e adquirir conhecimento vai além da mera memorização de datas, nomes de figuras históricas e acontecimentos. É enfatizar e problematizar o conhecimento histórico tornando-o significativo para aqueles que desejam aprender e ensinar este conhecimento.

Nesse sentido, a obra de Rüsen é essencial para a construção da consciência histórica dos educandos. É na sua obra que se demonstra a importância do aprendizado da história em uníssono com o desvelar da consciência histórica.

O livro "Jörn Rüsen e o Ensino de História" (2011) pode ser caracterizado como uma análise meta-teórica das aplicações da cultura histórica na formação da consciência histórica, considerada inerente a todo ser humano. No entanto, alguns têm uma consciência histórica mais sofisticada do que outros.

Por consciência histórica, entende-se o conjunto de operações mentais pelas quais os indivíduos interpretam sua experiência da evolução temporal do mundo e de si mesmos, de modo a orientar intencionalmente sua vida prática no tempo. Essa consciência histórica é o elo entre passado, presente e futuro, sendo a História uma condição humana e um fator dessa tríade temporal.

O professor Rafael Saddi Teixeira (2012, p. 89) apresenta uma exemplificação para essa situação:

> A morte de um pai, quando o filho projetava um futuro em sua presença. A experiência no tempo (a morte do pai) entra em confronto com as intenções do homem no tempo (um futuro com a presença do pai), de modo que o homem sente necessidade de reinterpretar sua experiência e suas intenções no tempo, produzindo assim operações mentais que possibilitem-no ainda agir.

Segundo Jörn Rüsen (2011), quando as intenções do agir humano no tempo entram em conflito com as experiências no tempo, o ser humano enfrenta dificuldades de orientação temporal. Nesse contexto, é necessário reinterpretar o passado para projetar o futuro, pois as experiências humanas no tempo muitas vezes são marcadas por dor e sofrimento.

Rüsen questiona quais são as operações mentais utilizadas pelos seres humanos para pensar a História. Essas operações podem ser acessadas por meio das narrativas, que fornecem quatro formas tipológicas de

apresentação da consciência histórica: o tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o tipo genérico (Rüsen, 2011).

> - O tipo tradicional utiliza tradições como elementos de orientação para a ação no tempo.
> - O tipo exemplar baseia-se em regras gerais e pessoais do passado como referência para a conduta ou sistemas de valores.
> - O tipo crítico questiona a moral, destacando a relatividade cultural dos valores em contraste com uma suposta universalidade.
> - O tipo genético apoia-se na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, não aceitando um futuro idêntico ao passado, rompendo com tradições e modelos históricos existentes.

Esses diferentes tipos de consciência histórica permitem aos indivíduos orientar suas ações na vida prática, fornecendo-lhes uma visão de futuro moldada por sua compreensão do passado.

Diante desse cenário, o uso da música como ferramenta em sala de aula pode ser visto como uma nova gênese para a construção dessa consciência histórica, principalmente face aos atuais desafios do processo de ensino-aprendizagem que permeiam o trabalho em sala de aula. Uma vez contendo um apelo emocional maior, saindo do tédio recorrente das aulas expositivas, o uso da música visa atrair a atenção dos alunos, favorecendo a fixação do conteúdo trabalhado, propiciando o que Rüsen chama de “cultura histórica” (2011).

Com a apropriação da História como um dado objetivo, partindo da experiência do passado, a consciência torna-se subjetiva, devido ao próprio processo de conscientização do sujeito, que a adquiriu após as experiências do passado, assim, de

> “[...] um lado um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado e de outro, um sujeito determinado, uma autocompensação e uma orientação da vida no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 106).

A História, segundo Rüsen, é um mero construto subjetivo da consciência histórica. O interesse do pensamento histórico está fundado pela práxis e pela identidade. A práxis entendida como a função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana, da experiência dos homens no tempo, e, identidade que é a orientação da vida humana, em que o sujeito

determina a sua consciência histórica. A práxis entendida como experiência e a identidade como “eu”. A práxis (fora) com a identidade (dentro) determinará a consciência histórica de cada sujeito.

Os nossos alunos apreendem o conhecimento e desenvolvem competências cognitivas, a partir da didática estabelecida pelos professores de História. Os professores de História têm um papel crucial na formação dos alunos, pois são responsáveis por apresentar e mediar os conteúdos históricos de maneira acessível e significativa. Eles desempenham um papel fundamental na criação de uma didática eficaz, que permita aos alunos compreender e se envolver com o estudo do passado.

Através de uma didática lúdica, que busca tornar o processo de ensino mais envolvente, dinâmico e significativo, promovendo a participação ativa dos alunos e estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, os professores podem despertar o interesse dos alunos pela História, mostrando sua importância e relevância para compreender o mundo atual. Eles podem usar diferentes abordagens e recursos pedagógicos, como fontes históricas, imagens, vídeos e atividades práticas, para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Além de apresentar o conteúdo, os professores também têm a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas nos alunos. Isso inclui habilidades de análise crítica, interpretação de fontes, pensamento histórico, capacidade de fazer conexões entre eventos passados e presentes, entre outras habilidades importantes para o estudo da História.

Ao encorajar os alunos a pensar de forma crítica sobre o passado e a compreender a complexidade dos acontecimentos históricos, os professores ajudam a desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, uma habilidade valiosa não apenas para a disciplina de História, mas também para a vida cotidiana.

Além disso, os professores de História também desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise de informações e construção de argumentos bem fundamentados. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos críticos e informados, capazes de participar ativamente da sociedade.

Em resumo, o trabalho dos professores de História vai além da simples apresentação de informações históricas. Eles são fundamentais para estimular o interesse dos alunos pela disciplina, promover o desenvolvimento de competências cognitivas e ajudar a formar cidadãos conscientes e engajados com o conhecimento histórico e com o mundo ao seu redor. É um trabalho desafiador, mas também gratificante, que contribui para a formação de uma sociedade mais informada e reflexiva.

Formar cidadãos conscientes e engajados com o conhecimento histórico e com o mundo ao seu redor é um desafio crucial e multifacetado para o ensino de história. A história é intrinsecamente complexa e multifacetada, e muitas vezes é difícil para os alunos compreenderem completamente os eventos, causas e consequências históricas.

Ensinar história de maneira a promover uma compreensão profunda e contextualizada do passado requer não apenas dominar o conteúdo, mas também habilidades pedagógicas para tornar esse conteúdo acessível e relevante para os alunos.

Conduzir o processo docente de forma objetiva e imparcial pode ser um desafio, especialmente quando se trata de eventos históricos controversos ou sensíveis. Os professores precisam equilibrar a apresentação de diferentes perspectivas e interpretações históricas sem perpetuar vieses ou distorções. Isso exige sensibilidade, habilidades de análise crítica e uma abordagem reflexiva para lidar com temas históricos complexos.

Motivar os alunos e promover um engajamento significativo com o conhecimento histórico é fundamental tornar a história relevante e conectá-la com as questões e desafios contemporâneos. Isso pode envolver a exploração de paralelos históricos com eventos atuais, a discussão de temas históricos que têm implicações diretas na sociedade de hoje, e a análise das origens históricas de problemas contemporâneos.

No mundo digital atual, os alunos estão constantemente expostos a uma variedade de fontes de informação, muitas vezes não confiáveis ou tendenciosas. Ensinar os alunos a avaliar criticamente as fontes históricas, discernir entre informações verdadeiras e falsas e reconhecer vieses é essencial para desenvolver uma consciência histórica informada e resistente à desinformação.

Por outro lado, a história é frequentemente contada a partir de uma perspectiva dominante e excludente, negligenciando as contribuições e experiências de grupos marginalizados. Para formar cidadãos conscientes e engajados, é crucial incorporar uma variedade de perspectivas históricas e garantir que todos os alunos se sintam representados e valorizados na narrativa histórica.

Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a educação histórica de qualidade, incluindo o desenvolvimento profissional dos educadores, a atualização constante dos currículos e materiais didáticos, e o uso de abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas. Ao enfrentar esses desafios de frente, os educadores podem capacitar os alunos a se tornarem cidadãos críticos, informados e ativamente engajados com o conhecimento histórico e com o mundo ao seu redor.

É fundamental que os currículos e práticas pedagógicas sejam modificados constantemente, abraçando a riqueza e complexidade das narrativas históricas, a fim de estimular uma educação histórica mais abrangente e enriquecedora para os alunos.

Rüsen evidencia essa relação de aprendizado como fundamental para a efetivação do aprendizado histórico. Esta relação se organiza da seguinte forma: a objetividade e a subjetividade.

A objetividade fundada no conhecimento histórico, que é elaborada por historiadores e especialistas, pautadas na discussão epistemológica que norteia a pesquisa histórica, e a subjetividade, que é do próprio sujeito, de acordo com a sua orientação. Para Jörn Rüsen (*op.cit.*), a objetividade se equipara a certa validação do conhecimento histórico a partir da relação entre experiência do passado e a razão cognitiva apreendida dessa experiência. Ou seja, é a racionalidade com a qual se capta os marcos das experiências e a forma como se dão as aprendizagens históricas. Já a subjetividade concerne em um processo cognitivo que o indivíduo formula, se utilizando das aprendizagens autodefinidas a partir da própria experiência de vida

A formação histórica é constituída por esta relação e determinada pelos sujeitos inseridos no aprendizado histórico. É um conjunto de competências que compõem o aprendizado histórico e que os professores têm

que saber para poderem utilizá-los em suas aulas. São essas competências que vão orientar a vida prática e ao mesmo tempo darão sentido à história.

Para Rüsen (*op. cit.* p. 104) o aprendizado histórico é

> [...] um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a "competência narrativa" da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas.

Essa competência de orientação temporal do presente, mediante a memória, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado. (RÜSEN, 2010, p. 104)

Essa constituição do aprendizado histórico vai se efetivar na consciência histórica dos sujeitos envolvidos e adquirida por este mesmo aprendizado. É um conjunto de competências devidamente formuladas.

Esse conjunto de aprendizado é organizado e planejado com relação à vida prática dos alunos. Sendo que a consciência histórica dos sujeitos sempre vai se referir a sua própria condição de grupo e de sua cultura, pois a consciência histórica pode ser tanto individual quanto coletiva. Ela se refere à compreensão e ao reconhecimento dos eventos, processos e contextos históricos que moldaram o mundo em que vivemos.

Enquanto a consciência histórica individual se relaciona com a compreensão pessoal de um indivíduo sobre o passado e como ele influencia sua própria identidade e visão de mundo, a consciência histórica coletiva diz respeito à compreensão compartilhada de uma comunidade, sociedade ou cultura sobre seu passado e sua herança histórica.

A consciência histórica coletiva é construída por meio de narrativas, memórias, tradições e símbolos compartilhados que são transmitidos ao longo do tempo. Ela influencia a identidade cultural de um grupo e pode moldar suas crenças, valores e comportamentos. Por exemplo, uma nação pode desenvolver uma consciência histórica coletiva em torno de eventos e figuras importantes de sua história, como guerras, revoluções, líderes políticos ou movimentos sociais.

No entanto, é importante ressaltar que a consciência histórica coletiva não é homogênea e pode variar entre diferentes grupos dentro de uma sociedade. Isso ocorre porque diferentes comunidades podem ter perspectivas e interpretações distintas do passado, com base em suas experiências, interesses e agendas políticas.

Em última análise, tanto a consciência histórica individual quanto a coletiva desempenham um papel fundamental na forma como percebemos e nos relacionamos com o passado, influenciando nossa compreensão do presente e nossas perspectivas para o futuro.

Para Rüsen (*op. cit.*), a "consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma maneira que vai além dos limites de sua própria vida prática". A "capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e é no próprio processo dessa constituição de sentido" (RÜSEN, 2010, p. 104). Para o autor, a consciência histórica é inerente ao homem e é determinada pelo próprio homem em seu contexto social, cultural, possuindo diferentes níveis em que se percebem e em que se insere no pensamento humano.

> [...] consciência histórica não é uma meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social em geral (CERRI, 2001, p. 03).

O pensar histórico é uma condição humana em que o sujeito no presente se direciona ao futuro formulando alguma perspectiva, pois o mesmo consegue se situar no mundo e em seu grupo social. A dimensão temporal passado, presente e futuro relaciona-se com a orientação, o modo como os sujeitos vão direcionar a sua capacidade cognitiva da consciência histórica, com a sua forma de pensar e agir perante o passado. Portanto, sobre como a experiência vivida vai lhe trazer algum significado que possa ter relação com sua vida.

A consciência histórica envolve uma série de habilidades cognitivas que permitem às pessoas compreenderem, interpretarem e contextualizarem eventos, processos e mudanças ao longo do tempo. Assim, é necessário desenvolver a capacidade de situar eventos históricos em uma linha

do tempo, entendendo a sequência de acontecimentos e a relação de causa e efeito entre eles.

Da mesma fora, devemos avaliar fontes históricas de forma crítica, considerando sua autenticidade, viés e contexto, e reconhecendo diferentes interpretações e perspectivas sobre o passado, bem como desenvolver a capacidade de relacionar eventos históricos ao contexto social, político, econômico e cultural em que ocorreram, reconhecendo as influências mútuas entre diferentes aspectos da sociedade.

Outra ferramenta da capacidade cognitiva é a habilidade de identificar padrões, tendências e ciclos ao longo do tempo, permitindo a compreensão de processos históricos recorrentes e a análise de mudanças e continuidades ao longo da história e a capacidade de identificar e explicar as causas e consequências de eventos históricos, reconhecendo os fatores que contribuíram para o surgimento de determinados acontecimentos e as repercussões que tiveram no futuro.

Por fim, é necessário se colocar no lugar das pessoas do passado, compreendendo suas experiências, motivações, crenças e valores dentro do contexto histórico em que viveram, e entender como construir narrativas coerentes e significativas sobre o passado, organizando eventos e informações de forma a transmitir uma compreensão abrangente e contextualizada da história.

Essas habilidades cognitivas são essenciais para o desenvolvimento de uma consciência histórica robusta, que permite às pessoas não apenas lembrar e compreender o passado, mas também refletir criticamente sobre ele e reconhecer suas conexões com o presente e o futuro. O desenvolvimento da consciência histórica é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e é influenciado pela educação, pela exposição a diferentes perspectivas e pelo engajamento com o estudo e a reflexão sobre a história.

3.1 – Ensino de História na Experiência com a Arte Musical

– PRODUTO PEDAGÓGICO –

Feitas as discussões anteriores, é hora então de tecer considerações sobre o produto pedagógico, sobretudo por este se constituir como um diferencial no Programa de pós graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na formação docente em exercício no ambiente escolar.

Como dito anteriormente, os objetivos principais desta pesquisa são criar ferramentas para que, dentro da sala de aula, os professores de História possam integrar e despertar a atenção dos alunos, propiciando uma nova perspectiva para a atuação dos docentes da educação básica bem como apresentar para os mesmos, por meio de disponibilização on-line.

Desta forma, pensamos, como produto pedagógico, um material paradidático on-line, no formato e-book.

Um produto paradidático é uma ferramenta educacional ou recurso didático que auxilia no processo de aprendizagem, mas que não faz parte do currículo oficial de uma instituição de ensino. Esses produtos são desenvolvidos para complementar o material didático tradicional, como livros didáticos, e são projetados para enriquecer a compreensão dos alunos sobre um determinado tema ou assunto.

Os produtos paradidáticos podem assumir diversas formas, como livros de exercícios, jogos educativos, aplicativos, vídeos educativos, guias de estudo, material de apoio para professores, entre outros. Eles são criados para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, interativo e eficaz, proporcionando aos alunos uma variedade de recursos para explorar e aprofundar seu conhecimento sobre um tópico específico.

Geralmente, os produtos paradidáticos são utilizados de forma complementar ao material didático principal, oferecendo uma abordagem alternativa ou uma perspectiva adicional sobre o conteúdo, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante.

Quanto ao produto pedagógico propriamente dito, oriundo desta pesquisa, o material oferece aos docentes da disciplina de História um conteúdo auxiliar ao material oficial disponibilizado pelas redes de ensino, no

qual se pauta pela disponibilização de links[15] para músicas selecionadas por temática, com a respectiva letra, além da análise do contexto, das condições de produção, do momento histórico e das características das músicas, além de sugestões de uso, seja referenciando os temas, seja sugerindo dinâmicas e utilizações pedagógicas para as mesmas.

Creio que não seja possível, em uma pesquisa em nível de mestrado, abordar toda a extensão do ensino de história e seus conteúdos. Dessa forma, busquei delimitar o tema dentro da história contemporânea, no período da Ditadura Civil-Militar Brasileira bem como o período de redemocratização. Para tanto, serão utilizadas músicas brasileiras, cujos temas remetem ao período citado ou ainda sobre o contexto histórico.

A opção pelo formato e-book se deve às questões de logística e custos para os profissionais de História. Um e-book não necessita de hospedagem ou custos de distribuição e pode ser distribuído gratuitamente ou mediante preço simbólico pelas editoras e livrarias de todo o país. Além disso, é de fácil acesso e pode ser atualizado e ampliado sempre que necessário.

Sendo uma ferramenta de fácil disseminação de baixo custo, é ideal para o público alvo, professores, que sabidamente recebem baixos salários e tem pouca disponibilidade de tempo para atividades extra-curriculares.

Assim, o produto pedagógico é o E-Book intitulado "**História Cantada. Como trabalhar a música em sala de aula".** Em sua primeira edição, conta com 10 músicas para serem trabalhadas em sala de aula, conforme lista a seguir. Cada música tem o link para o vídeo do YouTube, além da letra completa e informações de autoria. Para a parte didática, existe a informação do período da música, uma análise da letra e seu contexto e sugestão (ou sugestões, conforme o caso) de atividades para realização em sala de aula.

1. Cálice (Autores: Chico Buarque e Gilberto Gil) - Intérprete: Chico Buarque

2. O bêbado e a equilibrista (Compositores: Aldir Blanc e João Bosco - Intérprete: Elis Regina)

[15] O uso de link necessita da conexão on line do site em razão da existência de leis de direitos autorais de forma que o download e uso off-line pode acarretar em violação desses direitos.

3. Alegria, alegria (Compositor e Intérprete: Caetano Veloso)

4. É proibido proibir (Compositor e Intérprete: Caetano Veloso)

5. Eu quero é botar meu bloco na rua (Compositor e Intérprete: Sergio Sampaio)

6. Que país é este (Compositor: Renato Russo - Intérprete: Legião Urbana)

7. **A Censura** (Composição e Intérprete: Plebe Rude)

8. Veraneio vascaína (Composição: Aborto Elétrico - Intérprete: Capital Inicial)

9. **Alvorada voraz** (Composição e Intérprete: RPM)

10. Mosca na sopa (Composição: Raul Seixas e Paulo Coelho. Intérprete: Raul Seixas).

11. Geração Coca-Cola (Compositor: Renato Russo - Intérprete: Legião Urbana)

12. Brasil (Compositores: George Israel, Cazuza, Nilo Romero - Intérprete: Cazuza***)***

O trabalho pedagógico nas aulas de História com os usos dessas obras musicais, tanto no ambiente, quanto na formação escolar dos discentes, estão disponíveis no E-book.

PROCEDIMENTOS FINAIS

Nesta dissertação, a música se apresenta como uma batuta inovadora para conduzir o ensino de história e a construção da consciência histórica dos alunos. Em um cenário educacional em constante mutação, onde a atenção se torna cada vez mais fragmentada, proponho uma melodia alternativa para tornar o aprendizado de história mais cativante e significativo.

Tradicionalmente, o ensino de história se apoia em métodos que muitas vezes distanciam os alunos do passado, transformando-o em um mero conjunto de datas e fatos descontextualizados. O uso da música desafia essa sinfonia dissonante, defendendo a integração da música como uma ferramenta pedagógica poderosa.

Através de suas notas e acordes, a música possui a capacidade de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela história, transformando-a em uma narrativa envolvente e emocionante, contextualizar eventos históricos, transportando os alunos para diferentes épocas e permitindo que vivenciem os acontecimentos de forma mais profunda, promover a empatia pelos personagens históricos, ajudando os alunos a compreenderem suas motivações, desafios e sentimentos, estimular o pensamento crítico e a análise crítica, incentivando os alunos a questionarem diferentes perspectivas e interpretações da história, fomentar debates e reflexões sobre temas históricos relevantes para a sociedade contemporânea, promovendo a cidadania e o senso crítico.

Para concretizar essa proposta, apresento o e-book "História Cantada", um material pedagógico que oferece um repertório de músicas cuidadosamente selecionadas para serem utilizadas em sala de aula. Cada música é acompanhada por seu contexto histórico, sugestões de atividades e períodos históricos em que pode ser utilizada.

Ao integrar a música no ensino de história, procuro construir uma ponte entre o passado e o presente, tornando o aprendizado mais dinâmico, significativo e prazeroso para os alunos. Essa abordagem busca contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino**. HISTÓRIA, São Paulo. V. 22, n. 1, p. 183 193, 2003.

ABUD, Kátia. **Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.); O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

ALMEIDA,Renata Geraissati Castro**. Os limites entre a História e a Ficção**, in: História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, v.9, n. 22, dez. 2016. Ouro Preto: UFOP, UNIRIO, 2016, p. 202-213.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre o Trabalho Teórico.** Lisboa (PT): Editorial Presença, 1973.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE).** Trad. Maria Laura V. de Castro. Introdução crítica de José Augusto Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro** (trad.Mauro W. Barbosa).6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARROS, José D' Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Teoria da História**, v.3 (Os Paradigmas Revolucionários). 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHAGUE, Gerard. **Bossas and bossas: recent changes in Brazilian urban popular music**. In: Ethnomusicoiogy, XVII / 2, may 1973, p. 217-218.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (trad. Sérgio Paulo Rouanet). 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 21/05/2022.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/05/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf >

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF. 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf Acesso em: 22/05/2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf Acesso em: 22/05/2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 22/05/2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Histórico**. Brasília/DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico Acesso em: 22/05/2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a Teoria Da Análise De Discurso: Desdobramentos Importantes Para a Compreensão De Uma Tipologia Discursiva.** Linguagem - Estudos e Pesquisas Vol. 15, n. 01, p. 171-182, jan/jun 2011 by UFG/Campus Catalão - doi: 10.5216/lep.v15i1.25149.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANDAU, Vera M. **A revisão da didática**. In: Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **As revoluções da leitura no ocidente**. In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COSTA, Lucas. Parreão. **Música no ensino de História: a canção popular brasileira como documento em sala de aula**. Música Popular em Revista, Campinas, ano 6, v. 2, p. 153-179, jul.-dez. 2019.

CUNHA, Marcelo Durão Rodrigues. **Relações de força e limites da ética historiográfica: a representação histórica no debate entre Carlo Ginzburg e Hayden White**, in: Sinais –Revista Eletrônica, n. 15, jun. 2014, p. 16-33.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira & FERNANDES, Stenio de Brito. **Atualidade da Obra "O Golpe na Educação" de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes**. *In* Revista Educere Et Educare, Vol. 17, N. 42, mai./ago. 2022. Ahead of Print. DOI: 10.48075/educare.v17i42.28959. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/28959 Acesso em 02/09/2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 18. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** 2a ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício** (trad. Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Angela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro/RJ. Ed. FGV. 2012.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia E Ensino Da História Na Primeira República: Algumas Observações**. Anais do XXII Encontro Regional de História. 2006. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Rebeca%20Gontijo.pdf, Acesso em 28/12/2023

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731. Acesso em: 09/07/2021.

HOBSBAWN, Eric. **História Social do Jazz**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1990, p. 59.

JESUS, Monaquelly Carmo De. **O Uso Da Música Como Linguagem Para O Ensino De História.** Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Ano 2017. ISBN: 978-85-98711-18-8 Prefixo Editorial: 98711. Disponível em https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491443703_ARQUIVO_OUSODAMUSICACOMOLINGUAGEMPARAOENSINODEHISTORIA.pdf. Acesso em 12/08/2023

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, Alceu Amoroso. **Os remédios inestéticos**. Revista do Brasil, vol. 14, n. 56, ago./1920, p.360-361.

MACHADO, Antonio Alcântara, "Lira Paulistana", In Revista do Arquivo Municipal, Vol. XVII, São Paulo, Departamento de Cultura, 1935.

MARQUEZ, Rodrigo Oliveira. **Três Polêmicas com Hayden White**, in: Revista de Teoria da História. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, v. 2, n. 5, p. 54-82, jun., 2011.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso Acesso em 22/05/2022.

MELLO, Ricardo Marques. **Da utilidade e desvantagem da história para Hayden White**, in: Varia Historia, vol. 25, nº 42, jul.-dez. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 611-634.

_____. **Para que serve a história? A perspectiva de Hayden White**. Londrina: Eduel, 2017.

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

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt . Acesso em: 09/07/2021.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v13, n. 25/26, p. 163/174, set. 92/ago. 93.

_____. **A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v 6, n. 11, p. 199/116, set. 85/fev. 86.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1974.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Os estudos sociais e a reforma de ensino de 1º e 2º graus: a "doutrina do núcleo comum".** Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis/SC. ISBN: 978-85-98711-14-0. 2015. Disponível em https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439700335_ARQUIVO_OSESTUDOSSOCIAISEAREFORMADEENSINODE1E2GRAUS.pdf. Acesso em 15/06/2023.

NEDER, Álvaro**.** O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Link https://www.scielo.br/j/pm/a/vHHNZwN9KPVYS3bP3ZPjXGb/

NEVES, Joana. **Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 157-170, out. 2003. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12081, Acesso em: 28/12/2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Considerações Extemporâneas. II –Da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Obras Incompletas (trad.: Rubens Rodrigues Torres Filho). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____.**Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PERRONE, Charles. **Masters of contemporary Brazilian song**. Austin: Universtity of Texas Press, 1989.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

POUBEL, Mayra. **Clientelismo.** InfoEscola. Disponível em: https://www.infoescola.com/politica/clientelismo/. Acesso em 15/06/2023

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151 179, jul./dez. 2015.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. In: RÜSEN, Jörn. Potencialidades da formação de sentido. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 251-299.

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

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. 1.reimpr. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **O ensino de História**. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende de. *Experiência, orientação*: as três dimensões da aprendizagem histórica e narrativa histórica - fundamentos, tipos, razão. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p.79-92.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O Currículo da disciplina História no Colégio Pedro II- República (1889-1950).** Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio. Org. Adriana Barreto et. al. ISBN 978-85-60979-08-0. Rio de Janeiro/RJ. 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276541966_ARQUIVO_trabalhoanpuh_19_julho_2010.pdf. Acesso em 01/07/2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. Vol. 1 –para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12ª ed. Campinas/SP. Autores Associados. 2011.

SCHIMIDT, Maria A. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: O saber histórico na sala de aula. BITTENCOURT, Circe (Org.); São Paulo: Contexto, 2004.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005 297. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SILVA, Josineide Alves da. **As competências do ensino de História e o perfil do professor no currículo paulista.** Colloquium Humanarum, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 769-774. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.001023. Disponível em: https://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/6%20-%20Hist%C3%B3ria/AS%20COMPET%C3%8ANCIAS%20DO%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%93RIA%20E%20O%20PERFIL%20DO%20PROFESSOR%20NO%20CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA.pdf. Acesso em 30/05/2023

SIQUEIRA, Bárbara Bezerra & SOUZA, Juliana Rodrigues de. **As Transformações Na Historiografia E No Ensino De História A Partir Do Século XX.** Anais do XIII Encontro Estadual de História – Guabira/PB. ISBN 978-85-8964-67-6. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20B%C3%A1rbara%20B.%20Siqueira%20e%20Juliana%20R.%20de%20Souza%20TC.PDF. Acesso em: 02/01/2024.

SOBANSKI, Adriane; CHAVES, Edilson; BERTOLINI, João; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender História:** Histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto.** Petrópolis: Vozes,1974.

WASSERMAN, Maria Clara. **Encontros e desencontros: o movimento folclórico e a música popular.** Comunicação. Encontro de Pesquisadores de Música Popular Brasileira. Rio de Janeiro: Museu da Imagem e do Som, 2001.

WHITE, Hayden. **Metahistória: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. **Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.** São Paulo: EDUSP. 1994.

_____. **Teoria Literária e Escrita da História** (trad.: Dora Rocha), in: Estudos Históricos, vol. 5, nº 10. Rio de Janeiro: FGV, 1994, p. 23-48.