

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

SUZETE MORAIS COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA POPULAR: PROPOSTAS E
PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**

São Mateus
2016

SUZETE MORAIS COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA POPULAR: PROPOSTAS E
PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito do Programa. Linha de pesquisa: **Ensino, Sociedade e Cultura.**

Orientador: Prof. Dr. Ailton Pereira Morila

São Mateus
2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

C838e Costa, Suzete Moraes, 1973-
Ensino de história e música popular : propostas e práticas no
ensino médio / Suzete Moraes Costa. – 2016.
112 f. : il.

Orientador: Ailton Pereira Morila.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Linguagem musical. 2. História - Estudo e ensino. 3. Prática
pedagógica. I. Morila, Ailton Pereira. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III.
Título.

CDU: 37

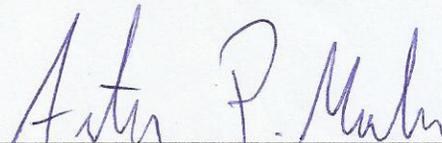
SUZETE MORAIS COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA POPULAR: PROPOSTAS E
PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**

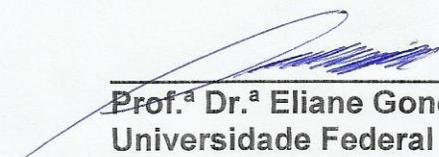
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 19 de dezembro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Daniel Fils Puig
Universidade Federal do Sul da Bahia

Dedico este trabalho aos colegas professores de História, que assim como eu, acreditam na contribuição do ensino desta área do conhecimento para uma melhor formação cidadã.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as possibilidades;

Aos meus pais Railda Moraes Costa e Pedro Balbino da Costa, e familiares, por serem meus maiores exemplos e motivadores em busca de todas as minhas conquistas;

À amiga Janice Dantas da Costa Coimbra, pelo apoio emocional e espiritual durante os momentos de dificuldade que passei ao longo do curso de mestrado;

Ao Professor Dr. Ailton Pereira Morila, pela infinita disponibilidade, por todos os ensinamentos e pela excelente orientação deste trabalho;

Ao Professor Dr. Franklin Noel dos Santos, coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino Na Educação Básica, pela impecável condução deste curso;

Aos professores do curso de mestrado, pela formação acadêmica que me propiciaram;

Aos funcionários da secretaria do PPGEB, pela prontidão, eficiência e humanidade no atendimento;

Aos colegas do curso, em especial, às baianas Elizete, Gabriele e Maglis, pelo companheirismo, amizade e trocas de experiência;

Ao Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e toda comunidade escolar, pela receptividade, participação e cooperação;

Aos meus alunos, por serem o verdadeiro motivo da minha busca em ser uma professora melhor.

“A história de um povo é encontrada em suas canções”.

George Jellinek

COSTA, Suzete Morais. **ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA POPULAR: PROPOSTAS E PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a utilização da linguagem musical como ferramenta pedagógica na produção dos saberes históricos no contexto escolar. Para tanto, serão consideradas a contribuição da História enquanto área do conhecimento fundamental na formação do pensamento crítico dos indivíduos que compõem a sociedade e a sua relação com a música, tendo em vista que a linguagem musical desperta o interesse dos alunos, facilitando a compreensão da História. Ao longo do texto, serão apresentadas e discutidas as transformações no campo da historiografia a partir da Escola dos Annales e as suas implicações no redimensionamento do trabalho do professor, as quais revitalizaram o processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula, bem como de que maneira a relação entre ensino de história e música pode contribuir para uma maior ressignificação da prática pedagógica. O trabalho pretende, também, busca relatar as experiências docentes de professoras de História do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itamaraju-BA, enfocando o trabalho com música no ensino de História.

Palavras-chave: Linguagem musical. Ensino de História. Prática Pedagógica.

COSTA, Suzete Morais. **HISTORY AND MUSIC EDUCATION POPULAR: PROPOSALS AND PRACTICE IN SECONDARY EDUCATION.** 2016. 112 p. Dissertation (Master of Education in Elementary Education) - Federal University of Espírito Santo, São Mateus, 2016.

ABSTRACT

This work presents a study on the use of musical language as a pedagogical tool in the production of historical knowledge in the school context. In order to do so, we will consider the contribution of History as an area of fundamental knowledge in the formation of the critical thinking of the individuals that compose the society and its relation with music, considering that the musical language arouses the interest of the students, facilitating the understanding of the History. Throughout the text, the transformations in the field of historiography from the School of the Annales will be presented and discussed and their implications in the re-dimensioning of the teacher's work, which revitalized the process of construction of historical knowledge in the classroom, as well as Which way the relation between teaching of history and music can contribute to a greater re-signification of the pedagogical practice. The paper also intends to report on the teaching experiences of high school history teachers at the Luís Eduardo Magalhães Model College in Itamaraju-BA, focusing on working with music in the teaching of History.

Keywords: Musical language. History teaching. Teaching Practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da cidade de Itamaraju com o monte Pescoço (cartão postal) ao fundo.....	60
Figura 2 – Praça Independência e Igreja Matriz São Cosme e São Damião	61
Figura 3 – Rua Cinco de Outubro, centro comercial do município entre as décadas de 60 a 80	62
Figura 4 – Vista parcial das partes baixa e alta da cidade	63
Figura 5 – Vista aérea do Colégio Luís Eduardo Magalhães.....	64
Figura 6 – Frente do Colégio Luís Eduardo Magalhães.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores e número de graduações.....	66
Tabela 2 - Professores e tipos de graduações.....	66
Tabela 3 – Tempo de experiência na Educação Básica e na disciplina de História.	67
Tabela 4 – Instituição formadora do curso de graduação e ano de conclusão.....	67
Tabela 5 – Duração dos cursos de História.....	68
Tabela 6 – Tempo de experiência na Educação Básica.....	68
Tabela 7 – Abordagem pedagógica que embasa a prática docente.....	69

LISTA DE SIGLAS

ACM – Antônio Carlos Magalhães

EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros

EMC – Educação Moral e Cívica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Cap.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	15
1.1 A ESCOLA DOS ANNALES.....	16
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	23
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA HOJE	32
Cap. 2 CANTANDO E ENCANTANDO AS AULAS DE HISTÓRIA.....	38
2.1 O PROFESSOR E O HISTORIADOR.....	39
2.2 OS VÁRIOS RECURSOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	46
2.3 A LINGUAGEM MUSICAL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
Cap. 3 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ENSINO MÉDIO EM ITAMARAJU-BA E A MÚSICA	59
3.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA	60
3.1.1 O Município De Itamaraju.....	60
3.1.2 O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	63
3.1.3 As Professoras Entrevistadas.....	66
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES	75
3.3 A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ...	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS.....	105

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre o ensino da História, utilizando como instrumento facilitador a música popular brasileira, buscando colocar em pauta de discussões novas abordagens para se trabalhar a produção do conhecimento histórico no contexto escolar. Podemos observar que, no âmbito escolar, ensinar História constitui um enorme desafio devido a diversos fatores. Tendo em vista que a música permeia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo dos indivíduos, podemos questionar: De que maneira a música pode contribuir na relação ensino e aprendizagem da História na Educação Básica?

De modo geral, esta pesquisa visa repensar a escola como um espaço de produção de conhecimentos, utilizando a linguagem musical como ferramenta didática capaz de contribuir para o processo ensino-aprendizagem de História de maneira significativa e prazerosa, rompendo com as barreiras entre Universidade e Escola e estabelecendo uma pertinente relação entre os saberes que são produzidos na academia e no contexto das salas de aula.

Tomam-se como referência para a realização da pesquisa a utilização da música popular e seu diálogo com a história, de modo a apresentar a influência de fatores históricos, sociais e culturais nas composições musicais, abordando, desse modo, o desenvolvimento da música e sua influência na vida política, social e cultural do país.

Esta pesquisa, além de discorrer sobre a temática, contribui com as discussões acerca do ensino de História na Educação Básica e as possibilidades de se aliar ao trabalho do professor a utilização da música como ferramenta pedagógica, em que não se detém a simples interpretação de letras ou como fundo musical de determinados temas, mas em todo seu aspecto histórico. Trata-se de uma parceria (música e ensino) que pode contribuir significativamente com o ensino da história, levando em conta o poder de atração que a música exerce nos jovens e possibilita, ainda, o rompimento com a limitação das aulas, levantando novas questões, problemáticas e abordando temas até então pouco debatidos em sala de aula.

O tema desta pesquisa tem uma relação direta com meu gosto pessoal por música, História e Educação. Desde a infância, já ouvia músicas populares dos cantores e

compositores Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, entre outros. Com o tempo, já na adolescência, o contato se aprofundou com interpretações das composições, estabelecendo conexões com fatos históricos, que poderiam ser rememorados através da linguagem musical tão fascinante aos ouvidos dos alunos.

Além das motivações pessoais, a natureza temática desta pesquisa justifica-se principalmente por levar em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), documentos que legitimam e consideram a utilização da música como ferramenta pedagógica que abre espaço para que os alunos possam se expressar e se comunicar através dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos práticos. Uma excelente alternativa para facilitar a relação entre o aluno e o conhecimento histórico estudado, em consonância com Morila (2012, p.36-37), é a utilização das várias fontes históricas existentes. Segundo o autor:

As possibilidades de se perceber o passado se ampliaram. O uso do documento escrito foi ampliado do documento oficial para outros como cartas, jornais, livros, biografias e qualquer outro que se possam reinventar. As fontes iconográficas ganharam destaque: obras de arte, desde pinturas até mesmo edificações, fotografias ganharam espaço e metodologias próprias. As fontes sonoras como canções, discursos, programas de rádio são também largamente utilizadas. Assim, filmes, literatura, fotos, cartas, programas de rádio e televisão, jornais, panfletos, revistas e até mesmo grafites e pichações são utilizados para a construção do conhecimento histórico. Em outras palavras, qualquer sinal ou vestígio do homem é fonte historiográfica.

Nessa perspectiva, aproveitando do gosto pela música e da necessidade de aprimorar a práxis pedagógica no ensino de História nas turmas de Ensino Médio, é que esta pesquisa foi projetada e desenvolvida, buscando investigar a inserção da música popular brasileira como documento histórico e ferramenta didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Médio, objetivo este que será mais bem exemplificado no decorrer do texto. Essas são as principais preocupações dessa dissertação que está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, será analisada a trajetória do ensino de História no Brasil, discutindo-se os percursos da historiografia a partir da revolução provocada pela *Escola dos Annales*, pois se entende que tais acontecimentos foram cruciais para as abordagens atuais sobre o Ensino de História.

Mais adiante, no segundo capítulo, será discutida a importância do papel do professor de história como mediador na formação crítica dos educandos, enfocando o uso da música no ensino de história na educação básica, bem como tal recurso vem sendo discutido pela historiografia como fonte histórica, com seus métodos e técnicas.

E, por último, no terceiro capítulo, serão analisadas experiências pedagógicas de cinco professoras desta disciplina, com a utilização da música no Ensino de História no contexto escolar do Ensino Médio, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itamaraju-BA.

Cap.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

1.1 A ESCOLA DOS ANNALES

Em se tratando de produção intelectual, no campo da historiografia, o aporte teórico mais significativo devido à sua inovação e notabilidade foi à contribuição dos pensadores dos *Annales*, proveniente da França do início do século XX.

Em sua obra *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales* (1929-1989), Peter Burke (1991, p. 11-12) ressalta que “a revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações”.

Estas inovações, que foram promovidas *pela Revista dos Annales* a partir de 1929, a qual atualmente tem quase noventa anos de criação, provocou uma significativa mudança, diríamos uma revolução, reformulando os conceitos de história total e interdisciplinaridade, direcionando um processo de revisão dos rumos que a historiografia vinha tomando. Neste sentido, é fundamental ressaltar as contribuições desta nova corrente historiográfica, pois segundo Burke (1991 p. 11-12):

As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França, e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.

A partir desse contexto, a História passou a ser pensada e analisada tendo como fundamentos as contribuições de pensadores do núcleo central dos *Annales*, tais como Lucien Febvre e Marc Bloch, da 1ª geração dos *Annales*, Fernand Braudel e Emmanuel Le Roy Ladurie, da 2ª geração, Jacques Le Goff e George Duby, 3ª geração. Houve uma ampliação da atuação da história, abrindo uma gama de possibilidades acerca de sua escrita. Dessa forma, Burke (1991, p. 126) aponta que:

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las.

Segundo Burke (1991, p.12-13), o movimento dos *Annales* pode ser entendido em três momentos: o primeiro apresenta um radical embate contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos; no segundo, o movimento, já com características de uma “escola”, é influenciado por Fernand Braudel, que introduz conceitos diferentes e novos métodos; o terceiro traz uma etapa marcada pela fragmentação e por exercer grande influência sobre a historiografia e sobre o público leitor, através da Nova História ou História Cultural. Burke, assim, sintetiza:

Esse movimento pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores. .

Investigar sobre a revolução provocada pelos *Annales* é vislumbrar a “história da história”, seus principais escritores, métodos e finalidades de sua escrita, partindo da contribuição mais remota até chegar ao século XXI, remetendo-se ao conhecimento da História da Historiografia na sua longa duração.

Podemos recorrer às contribuições de dois pesquisadores sobre os *Annales*, a saber, Peter Burke e François Dosse, os quais são citados por Oliveira (2011, p. 2):

Os autores possuem posturas diferentes quanto a contribuição dos *Annales*. Dosse enxerga no Movimento um momento forte de ruptura, enquanto Peter Burke se volta para os elementos de continuidade. Para o primeiro após morte de Fernand Braudel há um desvio do programa inicial de Marc Bloch, Lucien Febvre e do próprio Fernand Braudel. Para o segundo o que há é um fio condutor que, ao ser desvelado pela chamada primeira geração, se desenrola até o presente. Para avaliação dessas posições contrárias, suscitaremos as obras relevantes dos referidos autores que tratam do tema. No caso de Peter Burke *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)* e de François Dosse *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*.

Segundo Burke (1991), os autores dos *Annales* foram considerados revolucionários devido ao fato de sempre se preocuparem em propor inovações metodológicas e temáticas, numa tentativa de incorporar diversas ciências e conhecimentos humanos à historiografia.

Para Burke (1991), os “novos historiadores” já não consideravam a História como sendo primordialmente uma narrativa linear dos acontecimentos que foram elencados, por alguma razão, como importantes no cenário da época e do lugar, pensamentos esses que ainda servem como base para alguns historiadores tradicionais. Nessas condições, esses novos historiadores se preocupavam não somente com os fatos em si, mas sim, com as características, particularidades e influências destes eventos em seu âmbito cultural, social e político.

Ainda segundo Burke (1991), os historiadores franceses da Escola dos Annales foram assim chamados, pois suscitaram novas perspectivas de compreensão e pesquisa em história e historiografia, em oposição àquelas que dominavam o campo historiográfico de então. Seu pensamento criticava o trabalho de historiadores que se sustentavam no tradicionalismo como modo de conceber a História, a partir de narrativas e documentos produzidos pela elite.

As concepções historiográficas produzidas a partir das pesquisas do historiador francês Marc Bloch (2001) consideram a História como uma ciência que estuda o passado das diversas sociedades humanas, estabelecendo uma conexão dialógica do presente com esse passado, objetivando propiciar uma análise sobre a vida da humanidade em diferentes tempos e espaços. Para Pimentel (2010), no momento que Bloch definiu a História como ciência dos homens no tempo, deu a possibilidade ao historiador, como “sujeito ativo no processo de produção do conhecimento”, a não se ater somente ao passado, mas olhar os fatos também pela visão do presente: “historiador é necessariamente levado a recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas”. (BLOCH apud PIMENTEL, 2001, p.52).

Seguindo essa vertente, Burke (1991, p. 126-127), ressalta que:

O grupo ampliou o território da história abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e do desenvolvimento de novos métodos para explorá-los. Estão também associadas à colaboração com outras ciências ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes das ciências sociais.

Mas convém, para entendermos os *Annales* e as implicações do mesmo para a historiografia, retomarmos o contexto de sua criação e o núcleo onde se aglutinaram: a Revista dos *Annales*.

Ao buscarmos o entendimento dos motivos que impulsionaram os historiadores franceses Marc Léopold Benjamin Bloch (1886-1944) e Lucien Paul Victor Febvre (1878-1956) na criação conjunta de uma revista de história no intuito de publicar suas ideias e propostas teóricas, é necessário tomar conhecimento do contexto de cultura histórica e da cultura historiográfica que estavam vigorando na França naquele período (final do século XIX e início do século XX). Nesse contexto, foi marcante a influência do Positivismo, da Escola Metódica e do Historicismo.

A criação da revista dos *Annales* resulta da dupla mutação que perturbou tanto a situação mundial no pós-1914-1918 quanto o campo das ciências sociais. Aliás, encontraremos essa dupla influência na origem de cada inflexão notável ocorrida na evolução do discurso dos *Annales*. Como disse Benedetto Croce: “Toda história é história contemporânea”.

Jacques Le Goff simplifica bem quando escreve: “Não é por acaso que os *Annales* nascem em 1929, o ano da grande crise”. O projeto de Marc Bloch e Lucien Febvre não se reduz a uma resposta pontual dos historiadores diante da crise que explode de maneira manifesta depois da quebra de Wall Street em outubro de 1929, já que a revista é lançada em janeiro do mesmo ano e, como projeto remonta ao imediato pós-guerra. Entretanto, Jacques Le Goff não se enganou, pois a crise, posterior a criação da revista, estava muito relacionada ao sucesso dela. [...] (DOSSE, 1992, p.21-22)

O Positivismo Comteano, aqui destacado, trata-se de uma doutrina que se opunha ao racionalismo cartesiano, ao idealismo, às explicações teológicas e metafísicas. Para Auguste Comte (filósofo e sociólogo francês 1798-1857), o mundo deveria ser explicado através dos sentidos. Dessa forma, as ideias de racionalismo de Descartes, que apontava a supremacia da razão sobre a própria realidade, não era concebida como fundamento empírico para Comte. Assim como Francis Bacon havia escrito no início do século XVII, Comte privilegiava o conhecimento empírico. Simultaneamente, sua teoria buscava produzir um modelo de ética para o trabalho científico, como também para a convivência social. (BARROS, 2011)

Partindo de influências suscitadas por algumas características do positivismo comteano, o historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886) passou a levantar questionamentos sobre a forma de como a História vinha sendo estudada, pesquisada e escrita. Ranke passou a ter a preocupação em contar a história da

forma mais aproximada da realidade possível, fenômeno que foi chamado de Historicismo. Ele passou a ser conhecido como o *Pai da História Moderna ou Científica*. (BARROS, 2011)

Segundo Burke (1991), o historicismo de Ranke apresenta como principal problema o seu forte conservadorismo em se tratar de história política nacional, algo que impediu o desenvolvimento da historiografia no decorrer do século. Desse modo, mesmo a história cultural, a história social e econômica, que já existiam no século XIX, não tinham muito espaço no meio científico, fortemente historicista, e posteriormente metodista e positivista, metodologia que possuía em comum essa tentativa de restaurar o passado.

A criação dos *Annales* pode ser considerada como um rompimento e uma crítica à cultura historiográfica vigente, promovendo uma verdadeira revolução na forma de escrever a História.

Gradativamente, os *Annales* foram se transformando no centro de uma escola histórica. E no período de 1930 a 1940, é que Febvre produziu a maioria de suas críticas aos especialistas empiricistas, defendendo uma nova forma de fazer história relacionada à Escola dos *Annales*, suscitando um método de pesquisa interdisciplinar, remetendo à história-problema. Os *Annales* foram chamados pelo historiador Antoine Prost como Revista de combate, tendo em vista o seu caráter de crítica e alta combatividade ao historicismo, à Escola Metódica e ao positivismo comteano. (DOSSE, 1992).

A História proposta por Febvre e Bloch, com a *Escola dos Annales*, passou a engendrar conhecimentos inovadores entrelaçados e amarrados em oposição ao tradicionalismo historiográfico centralizado em fatos e heróis que subjogavam as variadas experiências humanas, as quais possuem inegável contribuição para a história da humanidade. Nessas condições, os *Annales* produziram o conceito de História Total, tendo sido a sua primeira geração a alavanca para as novas abordagens no campo da história. Houve um entrelaçamento dos pensamentos de Marc Bloch e Lucien Febvre na criação da revista. Nessa perspectiva, os *Annales* surgiram como nova proposta no meio científico, contrariando a história política tradicional e abrindo espaços para a história social e econômica. Foram

inúmeras publicações concernentes aos referidos temas nesse período. *A revista dos Annales* condensou os saberes e experiências de Bloch e Febvre, assim como suas críticas a uma história tradicional, enraizada no modelo positivista. A partir dos *Annales*, a história se renovou, reformulando suas regras, impondo o trinômio “economia-sociedade-civilização” em substituição do binômio metódico “história factual-história política”. Esse trinômio passaria a reunir sociólogos, geógrafos, psicólogos e historiadores dos *Annales* em unanimidade contra o historicismo. (DOSSE, 1992).

Analisando a trajetória de Bloch, devemos destacar uma das suas importantes contribuições para o trabalho do historiador: o livro **Apologia da História ou ofício do historiador**. Concordando com Silva (2013), que em sua dissertação de mestrado aponta que, nesta obra, o historiador francês Marc Bloch faz uma análise reflexiva acerca da historiografia, enfocando as metodologias de escrita da história, produziu grande parte deste livro no período em que estava preso por sua participação na Resistência Francesa durante a Segunda Guerra Mundial.

Devemos ressaltar que as considerações desta obra de Bloch ampliam consideravelmente o entendimento da História e de sua escrita, trazendo relevantes considerações sobre métodos, objetos e documentação histórica. Tais reflexões propiciam uma crítica severa às visões anteriores acerca da História, trazendo para este campo de pesquisa uma ciência histórica contrária às verdades absolutas arraigadas ao ofício do historiador, cuja tarefa intelectual e o rigor da pesquisa necessitam de uma postura ética e responsável. (SILVA, 2013).

Silva (2013) continua contribuindo, ao ressaltar que ao analisar as contribuições da Escola dos Annales, Le Goff (1986, p.22) aponta que “na realidade o que Febvre e Bloch combatiam através do conhecimento era certo tipo de conteúdo da história de então: uma história só política, diplomática, militar, que não era e não podia ser uma história do profundo”. O que estes historiadores combatiam realmente era o que eles chamavam de “história da superficialidade”.

Segundo o pensamento de Marc Bloch, o dever do historiador é analisar e escrever a História, na qual os fatos possam ser abordados num todo complexo, considerando e articulando o máximo de possibilidades de leituras. Silva (2013)

também ressalta a contribuição de Le Goff apontada no prefácio do livro *Apologia da História* (BLOCH, 2001, p.17) que a problemática da “legitimidade da história”, a qual Bloch discorre durante toda a sua escrita, “mostra que para ele o problema epistemológico da história não é apenas um problema intelectual e científico, mas também um problema cívico e mesmo moral. O historiador tem responsabilidade e deve ‘prestar contas’”.

Bloch (2001) aponta que a prática da escrita por historiadores deve levar em consideração aspectos como o tempo histórico, a observação dos eventos, a análise dos dados, os testemunhos, as transformações, a crítica da própria história, o erro (equivoco), as nomenclaturas adotadas, tudo isso numa visão menos positivista e mais ampla e aprofundada.

Nessa perspectiva, os *Annales* propõem o alargamento da história, orientando o interesse dos historiadores para outras vertentes: a natureza, a paisagem, a população e a demografia, as trocas, os costumes.

A segunda geração dos *Annales* teve como protagonista Fernand Braudel que sucedeu Febvre como diretor efetivo da revista. De acordo com o pensamento de Braudel, a contribuição especial do historiador às ciências sociais é a consciência de que todas as “estruturas” estão sujeitas a mudanças, mesmo que de forma gradual e lenta. (BURKE, 1991)

A terceira geração dos *Annales* foi marcada por mudanças intelectuais. O centro do pensamento histórico estava em várias localidades e possibilitou a abertura para pensamentos vindos do exterior e a apropriação de novos temas. A falta de um domínio temático fez com que alguns críticos apontassem a fragmentação. Três temas maiores foram apontados por Burke: a redescoberta da história das mentalidades, a tentativa de empregar métodos quantitativos na história cultural e a reação contrária a tais métodos.

As discussões em torno desta terceira geração não apagam, muito pelo contrário, ressaltam as contribuições historiográficas do movimento dos *Annales* na França e em todo o mundo.

Entre as contribuições mais relevantes dos *Annales* estão o implemento da história-

problema, a ampliação das fontes, o enquadramento da história como ciência humana e social, através de uma relação interdisciplinar, porém, tudo isso motivado ainda por um ideal de cientificidade. Segundo Morila (2012, p.37):

Uma expressão cara aos historiadores dos *Annales* e, por conseguinte aos historiadores em geral é a reinvenção das fontes. Reinventar significaria aqui, ler de maneiras diferentes a mesma fonte.

As formas de se tomar conhecimento do passado foram ampliadas e, com isso, o uso de documentos oficiais foi expandido para outras fontes como jornais, livros, cartas, obras de arte, fotografias, biografias, filmes, textos literários, grafites, pichações, e uma infinidade de produções humanas passaram a ser utilizadas para a construção do conhecimento histórico.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de História no Brasil é marcado tanto pela historiografia e suas transformações ao longo do tempo, como pelos traços sócio-políticos de cada período histórico. Nessa perspectiva, tanto no contexto escolar, como no meio acadêmico, as mudanças se tornaram frequentes. (SOUZA e PIRES, 2010).

Durante o período colonial, a educação ficou restrita à responsabilidade da Igreja Católica, a qual era representada pela Companhia de Jesus, ordem religiosa que se destacava nesta época. O ensino de história se limitava ao conteúdo bíblico, contribuindo apenas na catequização. (SOUZA e PIRES, 2010).

Segundo Maciel e Neto (2006), foram dois séculos de domínio da Companhia de Jesus na educação brasileira, só terminando no século XVIII, com as reformas feitas pelo Marquês de Pombal, quando o ensino passa a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa. Pombal, na sua administração, tenta atribuir todas as mazelas sofridas na educação, tanto na colônia brasileira, quanto na metrópole, à Companhia de Jesus, responsabilizando os jesuítas por toda decadência cultural e educacional na sociedade portuguesa.

Para Carvalho (1978), havia um anseio em toda a Europa, e não era diferente em Portugal, de implantar a nova filosofia do Iluminismo, mas eram barrados pela resistência dos jesuítas, com seus ensinamentos religiosos.

Assim, através do Alvará de 28 de junho de 1759, o marquês de Pombal, inspirado nos ideais iluministas, implantou uma série de reformas educacionais, substituindo a metodologia de ensino eclesiásticos dos jesuítas por uma pedagogia de escola pública e laica, com introdução de livros atualizados e escolha e nomeação dos professores feita pelo próprio Marquês, conforme Maciel e Neto (2006, p.470):

(...) total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Corroborando, Azevedo (1976, p. 56-57) diz que a partir dessas reformas, surge o espírito moderno que:

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução.

Santos (1982) aponta que ao propor essas reformas educacionais, criando várias escolas, através de aprovação de decretos, o Marquês de Pombal objetivava amparar-se dessa instrução pública, para combater a ignorância da sociedade e propagar os ideais iluministas.

Para Maciel e Neto (2006), verifica-se que desde muito cedo, há uma característica marcante na Educação brasileira de se destruir antigas propostas educacionais e substituí-las por novas, não havendo, portanto, uma continuidade nas propostas educacionais já implantadas, como se observa na expulsão dos jesuítas que, através das reformas pombalinas, pôs fim a todo projeto educacional que a Companhia de Jesus havia implantado aqui na colônia.

Segundo Holanda (1989, p.80-81), com a expulsão dos jesuítas,

[...] a instrução pública em Portugal e nas colônias, foi duramente atingida. Desapareceram os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam então os principais centros de ensino. Urgia, portanto, a adoção de providências capazes de, pelo menos, atenuar os inconvenientes da situação criada com as drásticas medidas administrativas de Sebastião de Carvalho e Melo. O terreno para a implantação de novas idéias pedagógicas, entretanto, já havia sido preparado, com vária sorte, pelos esforços isolados de alguns homens de ciência e de pensamento, entre os quais figuravam o singular Luís Antônio Verney e os padres da Congregação do Oratório de São Felipe Néri.

Para Maxwell (1996, p.104):

A reforma educacional tornou-se uma alta prioridade na década de 1760. A expulsão dos jesuítas deixara Portugal despojado de professores tanto no nível secundário como no universitário. Os jesuítas haviam dirigido em Portugal 34 faculdades e 17 residências. No Brasil possuíam 25 residências, 36 missões e 17 faculdades e seminários. As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo.

Só a partir do século XIX, que a História aparece enquanto ciência, fato este que promoveu a sua regulamentação como disciplina do currículo escolar. Surgem, então, nesta conjuntura, os primeiros manuais escolares, a exemplo do que foi criado pelo professor Joaquim Manuel de Macedo, do Colégio Pedro II, servindo de parâmetro para o restante do Brasil. Outro fato importante deste período foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a partir de 1840, com a atribuição dada pelo imperador, de escrever a história oficial do país, visando à construção de uma identidade nacional. É relevante afirmar que a produção do IHGB provocou uma grande influência sobre o ensino escolar, visto que criou um padrão de civilização a ser seguido, ao ligar a História do Brasil à História da Europa. (SOUZA e PIRES, 2010).

O IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nasceu no Segundo Reinado do Brasil, período de governo do Imperador Pedro II, partindo da proposta de se construir uma nova estruturação para a nação, a qual foi minuciosamente pensada e executada por um dos grandes pensadores e políticos da época, José Bonifácio de Andrada e Silva. (CALLARI, 2001).

O Instituto foi criado em 1838, partindo da sugestão do cônego Januário da Cunha Barbosa e do marechal Raimundo José da Cunha Matos, no intuito de promover agendas de investigação e produção de relatórios científicos sobre as diversas

regiões brasileiras, objetivando compreender melhor a complexidade do país e a produção de uma identidade cultural, social e política:

Em 18 de agosto de 1838, reunido o Conselho Administrativo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, foi apresentada a proposta para a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, assinada pelo marechal Raimundo José da Cunha Matos e pelo cônego Januário da Cunha Barbosa. Em 21 de outubro, os 27 fundadores do IHGB reuniam-se pela primeira vez em uma sala do Museu Nacional. Dos 27 membros iniciais, 12 eram conselheiros de Estado – deste grupo, 7 eram também senadores –, 1 era exclusivamente senador, 3 eram professores (2 do recém-fundado Colégio Pedro II e 1 da Academia Militar); havia ainda outros membros ligados à burocracia estatal: desembargadores, funcionários públicos, militares, um pregador imperial (caso de Januário da Cunha Barbosa). (CALLARI, 2001, p.61).

Nessa perspectiva, seria fundamental para o IHGB a iniciativa de criar um projeto de escrita da história do Brasil, no sentido de se promover um modelo de representação da identidade brasileira. Para tanto, o IHGB elaborou, em 1846, um concurso aberto a intelectuais que se dispusessem a elaborar um manual sobre como escrever a história do Brasil. O vencedor desse concurso foi um pesquisador e viajante alemão chamado Carl Von Martius, o qual elaborou o modelo de história do Brasil que levava em conta os elementos harmônicos das três raças (índios nativos, brancos europeus e negros africanos) e a influência da extensão territorial na composição da nação brasileira. Este modelo de Von Martius inspirou várias gerações de historiadores e literatos a pensar a história do Brasil. (LOMBARDI, 2008).

Desponta nesse período a necessidade de se definir os currículos escolares pelo Estado e pela Igreja, para se resolver a dicotomia gerada pelo ensino de história religiosa, de um lado, e, do outro, o ensino de história que formava súditos a serviço do imperador. Segundo Fonseca (1998, p. 47), “isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento de fatos notáveis do império”.

Todavia, vale ressaltar que é nesse contexto, de transição do século XIX para o século XX, que a História como ciência vai-se consolidando como disciplina e incorporando metodologias, a partir dos primeiros passos realizados pelo IHGB, conforme Souza e Pires (2010).

Ainda para Souza e Pires (2010), a queda da Monarquia e o advento da República não provocaram grandes mudanças no ensino de História. As transformações ocorridas se limitaram à preocupação com práticas de civismo, formas de exaltação a figuras patrióticas, no intuito de difundir o patriotismo ao povo brasileiro. Nesse momento a história religiosa perde espaço.

Mesmo antes da República, já suscitavam muitas críticas à forma de se ensinar História, quando a reduziam “a uma classificação cronológica de dinastias ou a um catálogo de fatos notáveis dos dois Reinados”. Inspirados pelos ideais positivistas, no seu discurso, os republicanos questionavam que a escola e o ensino tinham o papel de denunciar o retrocesso imposto pela monarquia, bem como recuperar tanto o indivíduo quanto a nação, levando o país ao caminho do progresso e da civilização. A partir desse momento, o ensino de História passou a ocupar dupla função no currículo, o de civilizatório e patriótico. As disciplinas de História, Geografia e Língua Pátria têm a finalidade de fundamentar “a nova nacionalidade projetada pela República e modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico”.

Nesse contexto, a História Universal foi substituída pela História da Civilização, completando o afastamento entre o laico e o sagrado e deslocando o estudo dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório. O Estado, sem a intervenção da Igreja, permaneceu como o principal agente histórico, visto agora como o condutor da sociedade ao estágio de civilização. Abandonou-se a identificação dos Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação e o predomínio do sagrado na História. A periodização, ainda construída com base no currículo francês, continuou a privilegiar o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento histórico relacionado, no novo contexto, à gênese da Civilização e associado ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita. (BRASIL, 1998, p.21)

Nas décadas de 30 e 40, na Era Vargas, com as reformas do sistema de ensino, foi que o ensino de História ganhou o centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-se como disciplina do currículo escolar.

No entanto, foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixaria de haver programas curriculares estruturados com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais. (FONSECA, 1998, p. 52)

A implantação do regime militar, em 1964 compilou as disciplinas História e Geografia em uma única: Estudos sociais. Fato esse que descaracterizou a História como disciplina escolar responsável pelo desenvolvimento do senso crítico, tornando-a um suporte eficaz na transmissão da ideologia dominante que estava a serviço do Estado militar. Portanto, de acordo com Fonseca (1998, p.57-58):

Segundo as determinações do próprio conselho federal de Educação e finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a 'convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão no sentido do "cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, com o Estado e a nação". Nessa concepção os homens não aparecem como construtores da História; ela é conduzida pelos "grandes vultos", cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos.

No Brasil, houve muitas mudanças e muitos fatos ocorreram ao longo da história. É importante registrar o Golpe Militar de 1964, as reformas educacionais que representaram a verdadeira identidade ideológica da história na sua íntegra. Germano (1994, p.123) preleciona que:

A reforma universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescidas das recomendações privatistas de ATCON, dos assessores da USAID e de outras comissões – como a comissão Meira Mattos – criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente, ela tomou por base a 'teoria do capital humano' - que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes.

Essa reforma distorceu todos os acontecimentos que vigeram ao longo de todo o período que antecedeu o Regime Militar, pois a história não poderia ser contada porque iria denunciar diversos fatos que precisavam ser mitigados.

Souza e Pires continuam apontando que, somente com o processo de abertura política, a partir do final da década de 70, os profissionais de educação das áreas de História e Geografia se uniram em mobilização pela extinção da disciplina de Estudos Sociais e a volta das disciplinas de História e Geografia de forma autônoma como originalmente. Tal mobilização só veio surtir o efeito almejado depois do fim do regime militar e com o processo de redemocratização do país, sob a influência das ideias marxistas, o que favoreceu uma gama de discussões em torno das novas metodologias acerca da disciplina.

Nos anos oitenta, ocorreu uma grande mobilização em favor da redemocratização do Brasil e pela Constituinte de 1988. Em se tratando de mudanças educacionais, houve o destaque para duas concepções de educação distintas nas quais se embasavam as questões populares: a educação popular, vinculada aos movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, e de educação não formal – fundamentada nas ideias de Paulo Freire; e a pedagogia histórico-crítica, vinculada às universidades e direcionada a Escola Pública, embasada no pensamento de Dermeval Saviani. (MOREIRA, 2000).

Araújo (2000) nos aponta a existência de intencionalidades educativas explícita nos documentos das políticas públicas, nos vários contextos sociais e políticos da nossa história. Vinte anos após a implantação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, é possível analisarmos criticamente as imbricações da política educacional da década de 1990 no cenário neoliberal, no contexto da globalização econômica e do desenvolvimento tecnológico.

As transformações na política educacional e no ensino de História, as quais foram conquistas derivadas de lutas pela democracia na década de 1980, suscitaram um novo lugar e papel ocupados pela História na educação básica brasileira. Destacaremos, portanto, as mudanças que constituem avanços mais significativos para a área de História: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram extintos, mas de forma gradual. Por outro lado, houve um fortalecimento dos cursos superiores de História, principalmente nas instituições públicas, e, também, mudanças na política pública dos livros didáticos. Ainda, destacam-se as experiências significativas e impactantes de reformas curriculares no âmbito dos governos municipais e estaduais democráticos – em São Paulo e Minas Gerais nos anos 1980 e 1990, por exemplo –, bem como o desenvolvimento de programas e projetos de formação docente nas diversas regiões do território nacional. (SILVA e FONSECA, 2007).

Ainda concordando com o pensamento de Silva e Fonseca (2007, p.2), podemos ressaltar a importância dessas reformas para o ensino de História na Educação Básica:

As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos nos níveis federal, estaduais e municipais, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também como modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar.

Nessa perspectiva, Moreira (2000, p.112) aponta que:

Não foi, então, na proposição de novas grades curriculares ou no esforço por integrar conteúdos de diferentes disciplinas que se concentraram as preocupações das reformulações curriculares pautadas na pedagogia dos conteúdos, como as realizadas em Minas Gerais e São Paulo, empenhadas, fundamentalmente, em oferecer aos alunos das camadas populares um bom ensino e em democratizar o espaço escolar.

Silva e Fonseca (2007, p.1) ressaltam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas "História e Geografia" nos anos iniciais do ensino fundamental, após anos de lutas e críticas à sua fusão, predominante nos currículos escolares durante e após o governo da Ditadura Civil-Militar (é importante ressaltar que a fusão é anterior a 1964). Essa mudança curricular já havia sido realizada em alguns estados da Federação, como Minas Gerais e São Paulo, no movimento de reforma curricular da década de 1980. A estrutura do ensino fundamental, definida pelos PCNs, em 1997, pôs fim aos Estudos Sociais como componente curricular, fosse como área ou como disciplina.

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. (SILVA e FONSECA, 2007).

Em seu artigo 26, parágrafo 4º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 aponta que a disciplina de História deverá ser ensinada respeitando o seguinte fundamento:

Parágrafo 4º O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígenas e africanas e europeias. (LDB 9.394/1996)

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, determinam que sobre a cultura do nosso país e sobre a inclusão social das diversas culturas que devem ser transmitidas pelos professores de História aos alunos, o ensino de História deve levar em consideração os seguintes aspectos, conforme Brasil (1998, p.43):

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;

Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximos ou distantes no tempo e no espaço;

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia.

A disciplina de História passou a ter uma maior importância no currículo escolar, com a responsabilidade na formação do pensamento crítico dos educandos, porém, ainda observamos alguns resquícios existentes até hoje em seu ensino, como o esgotamento das práticas docentes adotadas e a relação negativa dos alunos em relação à disciplina de História. Prevalecem a memorização como prática precípua de aprendizagem; o conhecimento pronto e acabado, suscitando a urgente necessidade de se promover a superação de fundamentos teóricos e de práticas docentes que tradicionalmente têm acompanhado a trajetória da disciplina no contexto escolar.

Segundo o documento oficial do MEC, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.65):

Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados.

Nesse sentido, tanto os teóricos, quanto os docentes responsáveis pelo ensino de História, possuem o grande desafio de aperfeiçoar os seus métodos de ensino no intuito de se alcançar os objetivos propostos por esta área do conhecimento

fundamental para a formação do indivíduo.

1.3 ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA HOJE

Durante mais de um século, o ensino de História no Brasil priorizou a memorização mecânica de fatos históricos. O aprendizado de conhecimentos históricos era algo muito complexo que exigia longas horas de estudos, objetivando memorizar, nomes, datas e eventos. Brasil (1997).

Entretanto, é possível visualizar no decorrer das duas últimas décadas do século XX, a influência de novas correntes historiográficas contrapondo o paradigma positivista que engessava o ensino de História, dando lugar a vertentes inovadoras.

As novas metodologias produzidas nesse contexto aplicam-se também ao ensino de História que, ao basear-se nas contribuições da Escola dos Annales, explicita a preocupação de apontar como eixo a aprendizagem desta área do conhecimento referente às experiências vivenciadas pelos seres humanos, priorizando a reflexão sobre o cotidiano, a sobrevivência, as necessidades e os patrimônios culturais produzidos pela humanidade. Nessas condições, o ensino de História ocupa-se em propiciar condições para que o aluno perceba como esse cotidiano corresponde a um espaço de múltiplos saberes, projetos, lutas e disputas entre as pessoas. Portanto, o ensino de História não se apresenta com uma práxis remetida à exaltação de grandes acontecimentos, nomes, datas e heróis, mas sim, de um ensino que considere o ser humano no seu contexto diário, oportunizando ao aluno se perceber e se situar na história como um agente participativo e construtor do processo histórico. De acordo com Brasil (1998, p.29):

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma

sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.

Dessa forma, o ensino de História pode oportunizar situações de aprendizagem para que o aluno conquiste autonomia intelectual, portando-se como um indivíduo pesquisador, questionador, e crítico da sua própria realidade.

Para Schmidt (2004, p.57), é necessário despertar o senso crítico para “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” e sim através de pesquisas, de redescobertas. A sala de aula não é um simples espaço de transmissão de informações, mas antes um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e alunos, construindo sentidos, significações. Ou seja, faz-se necessário outro modelo educacional, uma vez que os padrões atuais são incompatíveis à memorização, à repetição de fatos e ao professor exclusivo como detentor do saber.

Objetivando auxiliar os educandos na construção do pensamento crítico, é de fundamental importância que o professor atue de modo a possibilitar que os mesmos compreendam-se como sujeitos históricos, buscando propiciar condições para que alcancem a superação da visão de história enquanto ciência que estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado. Para tanto, faz-se necessário que o docente busque diferentes materiais e metodologias de ensino que superem a visão sempre parcial que existe no livro didático, pois apesar de se constituírem em importante ferramenta de auxílio no trabalho deste profissional, não basta se basear o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente neste material (BRASIL, 1998).

O professor de história, utilizando-se da criatividade e da responsabilidade frente ao conhecimento, deve pautar sua atuação profissional na tarefa de demonstrar para seus alunos que existem diferentes versões históricas, e que o aluno é um agente histórico capaz de não só reproduzir os mecanismos presentes na sociedade, mas também de transformá-los através da investigação e tomada de consciência quanto ao meio social do qual é parte integrante. Assim, Fonseca (2003, p.37-38) enfatiza que:

(...) ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação

da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural.

Nessas condições, para Schmidt e Cainelli (2004, p. 30-31):

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara “eu não sirvo para aprender História” evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal.

A responsabilidade do professor de história não se esgota no trabalho pedagógico, pois o mesmo deve entender-se também como pesquisador, que não apenas transmite as informações contidas nos livros, mas, sobretudo, orienta e motiva o questionamento e a investigação dos conteúdos que as variadas fontes utilizadas apresentam, contribuindo, assim, para a construção do conhecimento histórico dos seus alunos.

O que se compreende na atualidade sobre o que é História e qual a sua função na sociedade é bastante diferente daquela entendida pela historiografia tradicional, embora alguns de seus resquícios ainda possam ser percebidos no ensino de história.

Ainda nos tempos atuais, na historiografia e na concepção que se tem sobre o que é história, as compreensões e paradigmas propostos pelas mudanças no campo historiográfico contribuem significativamente para o ensino de história.

Assim, os PCNs dizem que o ensino de História tem um papel fundamental à medida que é através desta ciência que o aluno desenvolve habilidades e competências que lhe permitirão assumir uma postura mais autônoma e crítica frente às realidades presentes na sociedade em que está inserido. Não que as demais áreas do currículo escolar não contribuam de maneira relevante. O que acontece é que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que fundamentaram as relações sociais e o mundo tal qual conhecemos hoje. A História sozinha não forma cidadãos críticos, porém, ela é determinante na construção da leitura de mundo dos educandos.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p.36)

Nessa perspectiva, é importante que o professor tenha a compreensão de que tudo tem historicidade, ou seja, todas as coisas e todas as atividades humanas têm um sentido histórico, e que reconhecer esta historicidade significa agir em função do presente, buscando orientação para o futuro e, desse modo, ele estará contribuindo não só para a formação crítica de seu aluno, mas para o processo de humanização deste. Portanto, para Schmidt e Cainelli (2004, p. 30):

[...] o professor de História pode ajudar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas.

Desse modo, no ato educativo, o educador assume importante papel na construção do conhecimento do educando, de forma que, nas preocupações de Freire (1991, p.126), a formação do educador e sua competência ou habilidade foram essenciais para a compreensão da educação libertadora e o transformador profissional docente:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Partindo-se dessas proposições, elaboram-se, nesse estudo, os seguintes questionamentos: que professor de História está sendo formado? De que modo a formação docente reflete sobre sua prática e sobre o interesse pela História na Escola Básica? Essas são as questões percebidas quando se aborda o tema em questão.

O ato de educar é uma via de mão dupla, pois enquanto o professor ensina, ele também aprende. No que tange ao ensino de história, é imprescindível uma conexão

entre passado e presente para que o aluno não se desmotive com algo que ele não presenciou.

Mas, a partir do momento em que a História vai ser ensinada, é preciso que haja professores com muito preparo para que estes não “coisifiquem” a disciplina sem referência e sem precisão naquilo que se ensina. De acordo com PINSKY e PINSKY (2003, p. 22):

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento.

Ensinar História demanda estudo, conhecimento do passado e conexão com o presente.

A criticidade, que deveria ser o mote no ensino, não contemplava as propostas educacionais da época do período ditatorial, e, muitos fatos da história foram preteridos. Isso gerou uma angústia, devido ao fato de que as informações que chegavam aos livros didáticos não eram contestáveis. Havia uma lacuna que desmotivava e desmobilizava toda a estrutura que incidia o estudo de história e de disciplinas similares:

No que se refere à formação do professor de História e ao ensino dessa área, passou a ocorrer uma pulverização, a fim de neutralizar qualquer proposta crítica que viesse estabelecer “desordem” na ordem social que passou a ser vigente nesse país. Diante desse aspecto, é importante chamar a atenção para dois importantes elementos nessa análise: o primeiro, que se reporta à criação dos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais e, o segundo, refere-se à ênfase dada ao ensino de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros, esse último, no âmbito universitário (MARTINS, 2000, p.20).

Bem se vê que a estrutura organizacional do ensino se aquiesce diante das diversas formas de coibição que se instalou na época da ditadura militar. Professores sem voz para retroalimentar as demandas de uma comunidade educacional que tinha sede de saber sobre acontecimentos que embasavam a conjuntura histórica. Mas

tudo era muito difícil, e dentre os vários caracteres que se configuravam o tecido social e histórico da época, a proibição era muito grande, pois conhecer fatos históricos e debatê-los era como abrir uma caixa preta.

O professor teve sua formação comprometida com esses acontecimentos e eram vetados de discutir e propagar os fatos históricos. A educação era feita de forma bancária, sem sujeitos ativos e, sim, objetos do próprio ensino/aprendizagem. De acordo com Fonseca (1995, p.92):

Mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos.

Na perspectiva atual, segundo a visão de Souza e Pires (2010), a História, enquanto disciplina, tem se consolidado e tido uma maior autonomia, buscando responder aos muitos questionamentos que suscitaram ao longo do tempo, na esfera humana e tentando levar o cidadão a entender e ser participante dos processos democráticos do país, pois para as atuais diretrizes curriculares, esse é o objetivo dessa disciplina, a preparação do aluno, como cidadão, do seu papel nos processos de construção da democracia do país.

Ainda para Souza e Pires (2010), muita coisa tem mudado e alguns passos têm sido dados. Os dois campos de conhecimento, tanto o acadêmico, quanto o da disciplina de História, têm amadurecido e ampliado o diálogo entre ambos, sendo beneficiados com a formação e qualificação de professores e melhorado a qualidade de ensino nas escolas.

Cap. 2 CANTANDO E ENCANTANDO AS AULAS DE HISTÓRIA

2.1 O PROFESSOR E O HISTORIADOR

Nos dias atuais, tem-se discutido e pensado muito na formação do professor, que deve estar em constante processo de desenvolvimento, como sujeito responsável pela mediação do conhecimento. Para Rodrigues (2003), a educação atual tem levado a pensar que a formação do professor não pode se limitar apenas ao ambiente acadêmico, e sim, chegar até ao ambiente escolar, no dia a dia do aluno.

Segundo Freire e Horton (2003, p.9), o professor precisa estar comprometido com o ensino e ter capacidade para ensinar. Nessa visão, para se ter uma educação libertadora e de transformação, é muito importante o papel do educador, pois é através das suas habilidades e competências que ele terá condição de oportunizar ao educando a construção de conhecimento:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber, por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Nessa perspectiva, são essenciais a relação teoria e prática, pois é a partir dela que o educador será capaz de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Através da sua prática pedagógica, no dia a dia na sala de aula, ele transfere conhecimento, numa ação conjunta com seus alunos, tornando-os conscientes do seu papel na sociedade como agentes de transformação político e social.

Sobre a prática pedagógica, Moreira (2004), diz que ela deveria ser uma atividade de observação, onde tudo é registrado, a exemplo do contexto escolar ora pesquisado¹. Porque é através da observação que desencadeiam críticas, análises, e se faz um paralelo entre a teoria e a prática, mostrando a realidade tanto do aluno, como da ação do professor na sala de aula. A prática pedagógica vai se construindo

¹No Colégio Modelo Luís Eduardo, este procedimento de registrar a prática pedagógica pelos professores é algo habitual, visto que os mesmos utilizam o planejamento, a avaliação e o re-planejamento como etapas deste processo. Assim como a participação dos docentes no Pacto Nacional pelo Ensino Médio proposto pelo MEC, o qual orienta os professores a registarem a sua prática.

à medida que o docente desenvolve suas habilidades. É necessário que o professor seja o próprio pesquisador da sua prática pedagógica, pois para Contreras (2002), “[...] como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação, dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”.

Sobre a formação do professor de história, ele assume um importante papel nessa atual conjuntura educacional, uma vez que há uma grande preocupação em redimensionar o ensino de História, pois sempre houve uma crítica, quanto à postura de muitos professores ao método tradicional de ensino/aprendizagem dessa disciplina. A maioria dos alunos não gosta dessa disciplina, considerando-a como uma disciplina decorativa e de memorização de fatos passados:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dele se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...(MENDES, 1935, p.41)

Os PCNs (BRASIL, 1998) apontam que o método de memorização e repetição de textos escritos nas aulas de História era uma prática comum no início do século XIX. Pela escassez de livros didáticos, o professor ao ensinar História fazia uso da arguição, através de perguntas e respostas contidas nos poucos livros didáticos existentes, que seguiam o modelo dos livros de catecismo católicos. Assim, aprender História era repetir exatamente o que continha nos livros oficiais, sem sofrer nenhuma alteração ou interpretação sob o olhar do aluno. Ribeiro e Marques (2001, p.19) dizem o seguinte:

A história contada pura e simplesmente como uma sequência cronológica, afasta seu estudo da verdadeira compreensão dos fatos ocorridos, representa, na verdade, uma simplificação dos acontecimentos, sem analisar causa e efeito. Enquanto facilita a exposição esquemática do conteúdo, torna o ensino mecânico e superficial nas escolas.

Assim, é fundamental levantar vários questionamentos relevantes acerca do ensino de História e do papel do professor. Começamos, então, questionando o que ensinar em uma sociedade marcada pelo multiculturalismo, composta de valores e percepções sociais diversas. Existe a possibilidade de elaborarmos e utilizarmos um currículo único para o ensino de história, que aborde todos os interesses e necessidades dos educandos? O que e como ensinar? Quais seriam os conteúdos, fontes ou recursos didáticos pertinentes para nos auxiliar na mediação entre o

presente vivenciado pelos educandos e o passado da humanidade?

Para Ponce (2015), na composição de um programa escolar, o que importa não é a elaboração e planejamento de um documento, contendo metas e objetivos para todo o ano letivo, e sim, antes da sua construção, fazer um diagnóstico da turma para, a partir daí, desenvolver um trabalho em conjunto com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, muitas vezes, o insucesso do resultado do ensino aprendizagem recai em quem está na sala de aula, que para muitos é do professor que não soube ensinar, ou do aluno que não teve capacidade de aprender.

Partindo dessa visão de Ponce, é importante observar que em toda a construção do programa escolar devem-se levar em conta e respeitar as diferenças, a cultura e as diversidades regionais, para que o seu fim alcance o resultado desejado, como bem nos apontam os PCNs:

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (BRASIL, 1998, p.19)

Percebe-se que nos séculos XIX e XX, sempre houve uma preocupação do Estado com a forma como o conhecimento era passado nas salas de aula, principalmente o ensino de História. Este ensino era voltado para a formação moral e política dos alunos, é tanto que por um bom tempo era ensinada em conjunto com outra disciplina, a de Educação Moral e Cívica. Com a ditadura Militar, o ensino de História é substituído pela disciplina de Estudos Sociais, com a intenção de formar cidadãos com espírito cívico, de patriotismo, como informam os PCNs:

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreram a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos,

ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BRASIL, 1998, p.21)

É notória a preocupação do Estado com a suposta ameaça suscitada pelo ensino de História na formação dos estudantes, os quais, movidos por uma visão crítica, poderiam se tornar opositores veementes da hegemonia dominante desta sociedade. Dessa forma,

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. O papel da história como disciplina encarregada da formação do político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares (BITENCOURT, 2005, p. 20).

O ensino de História tem passado por inúmeras transformações no que diz respeito à prática docente e à produção do conhecimento histórico no contexto escolar, mais precisamente após a década de 1970, fato esse que passou a exigir ainda mais do professor dessa disciplina uma renovação no seu fazer pedagógico e também no seu fazer histórico, ensinado na sala de aula. Sobre essa questão Pinsky contribui, apontando que “é necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores, dessa disciplina, conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos”. (PINSKY e PINSKY, 2003, p. 22).

Para isso, a Escola tem que se adequar às novas propostas curriculares de ensino, capacitando os profissionais da área educacional e dando liberdade e autonomia aos educadores na transmissão de conhecimentos aos educandos. Nesse sentido, entende-se que a disciplina de História tem também sua importância nesse processo, uma vez que leva o aluno a conhecer o seu papel como sujeito da História:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.34)

O papel do professor não é só transmitir conhecimento, mas também, despertar o interesse nos alunos em aprender. Ele será o mediador, aquele que irá desafiar os alunos, através das dificuldades e dos problemas levantados, a socializar e interagir conhecimentos. A experiência de um amplia o conhecimento do outro:

Os alunos (no plural) são pessoas que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos. Por isso, não são mais considerados no singular, meras 'tábuas rasas'. Seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos, e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componentes de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, contribuem, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento. (FONSECA, 2003, p. 103)

Nesse aspecto, é fundamental pensar na estratégia certa de abordagem, de explicar as lacunas dos processos históricos, das histórias negadas, da perspectiva do historiador e de qual liberdade o mesmo gozou para construir os fatos e os relatos. Porque em toda História existem histórias com mais ou menos ênfase, dependendo da perspectiva de quem as narrou. É nesse momento que o professor deve provocar o aluno a enxergar toda a dimensão do seu espaço, de sua História, de sua contextualização, para que o seu aprendizado o capacite a intervir e ter autonomia na História, a não ser passivo e fazer da História um instrumento de justiça, para que a justiça de sua História construa uma estrutura e uma perspectiva de sociedade, também, justa e livre. Isso é importante por que a partir do momento que os alunos são encorajados a participarem da discussão de determinado tema em sala de aula, o professor terá condição de conhecer o potencial de cada um, suas dificuldades e limitações. E o historiador é, também, um mediador social, quando ele enxerga no comportamento de um aluno, uma chave ou uma possibilidade estratégica de se reformular sua metodologia, e até mesmo seu currículo:

O professor competente faz uso adequado do "erro" do seu aluno: encara-o como sinal de uma estruturação em construção e, a partir dele, direciona a sua atuação, criando situações que levam o aluno a reelaborar o problema em questão. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.93)

Nessa perspectiva, existe a preocupação de uma grande quantidade de pesquisadores no mundo inteiro acerca da prática do ensino de História no âmbito escolar. Pesquisas do historiador contemporâneo Jörn Rüsen (2001) são traduzidas e debatidas em nosso país, tornando-se referência para pesquisas sobre a docência de História na Educação Básica. Rüsen (2001, p.67) aborda sobre a aplicação da didática da História, bem como a construção da consciência histórica, apontando que as mesmas têm origens na ação/orientação humanas no tempo:

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu

agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.

Partindo desse pressuposto, ao abordar e inter-relacionar a dinâmica do cotidiano do aluno ao âmbito da ciência especializada, Rüsen (2001) nos apresenta que o conhecimento histórico produzido na academia, não se trata de um acontecimento solto e isolado da sociedade, porém um apanhado de interesses coletivos a partir das vivências cotidianas dos seres humanos e que deve voltar como parâmetro norteador no dia a dia de cada cidadão que passa pela escola.

Nessas condições, segundo Pinsky (2003), a história tem sua credibilidade garantida ao longo de sua trajetória, ao responder às necessidades dos grupos sociais. E, uma revisão historiográfica acontece no momento em que existe um desequilíbrio entre o conhecimento produzido na academia e a satisfação dessas necessidades suscitadas pelo meio social, a exemplo da história que era produzida no Brasil no contexto do regime militar e a necessidade de mudanças apontadas pela sociedade no período da redemocratização do país, culminando numa reformulação também do ensino desta disciplina.

Podemos afirmar, dessa forma, que o que impulsiona a transformação historiográfica é a demanda estabelecida pela sociedade. Portanto, a mudança na historiografia não parte da academia, mas é direcionada pela sociedade, tendo a escola como espaço privilegiado para mobilizar essa mudança, nos apontando visivelmente estas necessidades.

É papel do professor, assim como do historiador a partir dos *Annales*, problematizar os fatos históricos, buscando recursos que propiciem a discussão dos conteúdos propostos na cultura escolar. Tendo como parâmetro os debates historiográficos acerca do ensino de História, percebemos que estes nos apontam inúmeras fontes documentais utilizadas como recursos didático-metodológicos eficazes no processo de ensino-aprendizagem de história como: imagens, fotografias, músicas, cartas, textos literários e uma infinidade de outras fontes:

Mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos,

contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos. (FONSECA, 1995, p.92)

Cabe ao professor criar e oferecer aos alunos situações didáticas que colaborem na problematização dos conteúdos estudados, promovendo um diálogo entre si, possibilitando a construção da consciência histórica, ao utilizar metodologias inovadoras, objetivando oportunizar que os mesmos compreendam o seu presente através do estudo do passado ao estabelecerem uma relação entre passado, presente e futuro.

Assim, Rüsen (2012, p.112) nos aponta que:

[...] A consciência histórica pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência [...]

O ensino de História deve ser, portanto, uma possibilidade de facilitar o estabelecimento dessa importante conexão entre passado e presente, buscando vislumbrar o futuro. Pois, de acordo as contribuições de Rüsen (2012, p.113):

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente, futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida.

O papel do professor/historiador é romper paradigmas, levando os alunos a entenderem que o estudo da História não é só examinar o passado, mas estudar as ações e transformações do homem ao longo do tempo. É esse resgate histórico que faz a conexão entre o passado e presente, problematizando eventos e fenômenos acontecidos, que sofreram e continuará sofrendo a forte influência das heranças históricas. O professor se torna um agente na construção de saberes e conhecimento do aluno. Através da sua competência, atrelada à prática pedagógica, usando suas habilidades em sala de aula, ele acaba levando o aluno a interagir e socializar conhecimentos, tornando ambos, educador e educando, produtores de conhecimento. De acordo com Pinsky e Pinsky (2003, p.22) o saber e o conhecimento, só são socializados entre os alunos, quando se tem professor preparado e com conteúdo, pois é inadmissível um professor que não lê e que não tem domínio sobre o que está sendo ensinado em sala de aula.

Cabe, portanto, ao Estado assegurar a preparação desse profissional, da formação inicial e continuada para que se tenha um ensino de qualidade. E redimensionar o ensino de História, é exatamente isso: ter professores qualificados que compreendam a historiografia; professores que transformem o ensino de história em história-problema, como pressupôs a Escola dos Annales; professores de história que são ao mesmo tempo historiadores.

2.2 OS VÁRIOS RECURSOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Abordamos aqui a análise e a observação dos aspectos didáticos, ou seja, a práxis pedagógica no ensino e aprendizagem dos alunos relacionados ao Ensino de História na Educação Básica, mais especificamente no ensino médio, no intuito de compreender os processos de ensinar e aprender a disciplina de História, bem como investigar as práticas cotidianas do professor em relação à utilização de recursos didáticos, rompendo paradigmas do ensino limitado ao uso do livro didático, como recurso único no trabalho pedagógico de professores de História. Para Schmidt e Cainelli (2004, p.136):

As relações do professor de história, como as de outros, com os livros didáticos articula-se fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem, ou seja, está permeada pelas concepções que ele tem de escola, bem como pelas que tem das finalidades do ensino em geral e do ensino da História em particular. A clareza acerca dessas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articulada e articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico, e não como algo arbitrário e compulsório.

É necessário, então, que se busque desmistificar a visão que muitos professores e alunos têm com relação à disciplina de História, quando a consideram uma disciplina fundamentada apenas no método tradicional de ensino, considerando o professor como centro do processo e detentor dos saberes, restringindo a produção de conhecimento somente a partir do uso do livro didático, desconsiderando outros recursos de grande importância para o conhecimento. Observa-se que o uso de outros recursos didáticos torna as aulas mais prazerosas e gera um ambiente de interação e socialização de conhecimento, onde o saber é compartilhado entre professor e aluno:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57)

Recursos variados, como textos, imagens, cartazes, letreiros, filmes, roteiros de viagens, fotografias, mapas, músicas, tudo isso tem se constituído em novas formas de se escrever e de se ensinar a história, como também fontes para o conhecimento histórico acadêmico, tornando-se recursos didático-metodológicos para contribuir na construção do conhecimento do aluno da Educação Básica.

A importância dada ao documento como recurso fundamental ao trabalho do historiador remonta ao século XIX. Segundo o pensamento dos historiadores daquele século, os quais se baseavam nos fundamentos da Escola Metódica, o documento escrito se tornou a base do fato histórico. Esta escola foi criada “em torno de um axioma, o da história como ‘ciência positiva’” Dosse (2003, p. 39-40) descartando o subjetivismo, dando lugar à ciência e priorizando o respeito à verdade. Os seguidores dessa escola negavam serem defensores de credos dogmáticos e afirmavam que somente buscavam o máximo possível de exatidão para com as fontes.

Nesse sentido, o trabalho do historiador seria retirar a informação do documento, sem lhe atribuir nenhum sentido próprio, objetivando expor os fatos fidedignamente. Nessas circunstâncias, o papel do historiador era meramente passivo e reprodutivista em relação ao documento.

Até então, pautado na visão historiográfica do século XIX, o ensino de História se limitava a transmitir ao aluno o conhecimento histórico, narrando os fatos que compunham a história do país, utilizando os documentos históricos como fontes inquestionáveis.

As transformações na historiografia, provocadas pela revolução dos Annales, trouxeram a possibilidade de modificar a relação do historiador com o uso do documento em busca de conhecer a História.

Essa nova perspectiva que as fontes documentais passaram a ter, foi assim

apontada por Febvre (apud LE GOFF, 1985, p. 98):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e a maneira de ser do homem.

Nessas condições, as fontes históricas devem ser compreendidas como marcas, vestígios, formas de expressão que serviram e servem como testemunhas da ação dos seres humanos como agentes históricos, em diferentes tempos, espaços, sociedades e culturas.

Assim, os PCNEM da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2000, p. 22) confirmam que:

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. A objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapõe sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. (BRASIL,2000)

No processo de ensino e aprendizagem da História, as fontes se transformam em recursos didáticos, pois são utilizadas na busca de respostas a questionamentos referentes aos objetivos da história ensinada nas salas de aula. Daí a diferença de significado do conceito de fontes no âmbito acadêmico e no âmbito escolar. Ainda contribuindo, Schmidt e Gainelli (2004, p.90) apontam que:

No ensino da História, a palavra **documento** suscita, pelo menos, duas interpretações. Na primeira, ele pode ser identificado com o material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. A característica principal desse conjunto de material é sua finalidade didática ser preestabelecida desde sua produção. Nessa condição, eles podem ser designados como **suporte informativo**. Na segunda interpretação, documento quer dizer **fonte**, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador.

Kátia Abud (1995, p.149), em seu artigo *Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar*, podemos perceber que a escola é lugar de produção do conhecimento, e não apenas reprodutora deste,

assim como as tendências pedagógicas dos anos 70 retratavam. Segundo Abud:

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70, quando se pretendia garantir à escola de primeiro e segundo graus (hoje de ensino fundamental e médio) a qualificação de locais produtores de conhecimento. Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia, ou seja, reproduzia para seus alunos o saber produzido na universidade.

A autora se remete a este período da história do nosso país, questionando o Ensino de História no contexto do regime militar, momento em que a escola era considerada, segundo as ideias de Althusser, como aparelho ideológico do Estado, funcionando como reprodutora de conhecimento. Para Althusser (1970, p.49), “a partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado (repressivo) sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Nos anos 80, vários pensadores que se embasaram nas ideias do historiador inglês E. P. Thompson, autor de *Miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser* – apontaram a necessidade de complementar o pensamento de Althusser, enfocando que a escola, mesmo sendo um aparelho de reprodução da ideologia dominante, também poderia ser um espaço de contestação desta mesma ideologia, a depender da ação dos sujeitos envolvidos em seu projeto político pedagógico. Nessas condições, o trabalho do professor seria um diferencial em quaisquer das duas circunstâncias:

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. (...) Na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. (THOMPSON, 2002, p. 13)

Assim, como Thompson, Gramsci (apud Mochcovitch, 2001, p.57) também pensa na escola como um espaço de transformação dos jovens:

...uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter (...) uma escola que não hipoteque o futuro das crianças e constranja à sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola, (...) uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade.

Nessa conjuntura, o ensino de História recebe intervenções a partir de contestações à lei 5692/71, com a utilização de eixos temáticos no intuito de modificar o padrão tradicionalista que representava os modos de se ensinar História em grande parte das escolas da época. Também se tinha como foco a mudança na forma de se trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que determinavam o presente do aluno como ponto de partida para outros tempos. (ABUD, 1995)

Foi nesse contexto, do surgimento de várias inovações didáticas, paralelamente à defesa de que o espaço da sala de aula era o lócus da produção de saberes, que os discursos docentes se pautaram na premissa de que o trabalho do professor evidenciava a utilização de *novas linguagens*, e que o mesmo apresentava total condição de superar a utilização do livro didático como exclusiva fonte documental.

Assim, o ensino de História se depara com novas proposições e desafios, proporcionando novas preocupações e novos questionamentos. Surge, portanto, a necessidade de analisar e repensar os modos de escrever e ensinar a História. Para Pedro (2002, p. 3), esses novos desafios “propõe romper com a estrutura e a sequência dos conteúdos cristalizados pela repetição, bem como pela repetição apresentada em diversos livros didáticos”. Nessa lógica, a nova proposta didática leva o professor a trabalhar e selecionar os conteúdos a serem ensinados aos alunos a partir do “diagnóstico que faz dos conhecimentos, domínios e atitudes dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo” (BRASIL, 1998).

É fundamental observarmos a questão da limitação das fontes documentais nas quais a escrita da História se baseava tradicionalmente. Enquanto a História Tradicional utiliza como documentos somente os dados produzidos e fornecidos pelos registros oficiais, a Historiografia a partir dos Annales tende a abranger uma diversidade de evidências históricas muito mais rica, posto que os novos historiadores detêm interesse por um leque de conteúdos de uma maior amplitude, que vão desde estes mesmos documentos oficiais, passando por depoimentos orais e registros visuais, incluindo também vestígios corporais e documentais das ações humanas.

Mediante os avanços da tecnologia, dos meios de comunicação e de informação, as fontes para a pesquisa em História se ampliaram imensamente. Além dos documentos oficiais (documentos escritos e vestígios materiais), pode se considerar como fonte de pesquisa histórica, muitos outros elementos que a História Tradicional desconsiderou durante muito tempo. A história oral, os documentos comerciais, as escritas informais como cartas e diários, os fatos, as relações pessoais, os trabalhos artísticos etc., tudo que pudesse ser relacionado pelo historiador com a trajetória do evento é passível de ser tomado como informação para a construção da narrativa de sua história.

Continuando com a contribuição de Burke (1992), os métodos e fontes são os maiores desafios enfrentados pelos novos historiadores, principalmente por que eles passaram a propor novos tipos perguntas sobre o passado, a fim de escolher novos objetos de estudo e métodos para a pesquisa historiográfica. Assim, eles também foram obrigados a buscar novos tipos de fontes para ampliar e, até mesmo substituir os documentos oficiais.

De acordo com o pensamento de Xavier (2010, p. 642), com a contribuição da escola dos Annales e a crítica sobre a pretensa objetividade imparcial da História através dos documentos oficiais, foi possível deixar de ver o documento como portador de uma verdade irredutível, uma vez que o fato histórico deveria ser construído pelo historiador a partir de uma conjunção entre o presente e o passado. A partir desse momento, houve uma ampliação significativa no sentido dado ao documento e se deixou de valorizar apenas o registro escrito e oficial, não sendo mais de tanta relevância a veracidade do documento. A fonte histórica, conforme afirmam Silva e Silva (2006), no livro *Dicionário de conceitos Históricos* passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre ele, mas também, conhecer sua origem e sua relação com a sociedade que o produziu.

Bittencourt (2005, p. 328) destaca que, no ensino de História:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra

finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História.

Daí a necessidade de o professor ter muita cautela ao selecionar os documentos apropriados para cada etapa da escolarização, de acordo com os objetivos almejados em seu planejamento de ensino, no intuito de que os mesmos despertem o interesse dos educandos e contribuam como recursos didáticos eficazes na construção do conhecimento histórico. Portanto, ainda citando Bittencourt (2005, p. 331):

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos *enquanto registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.

Dessa forma, os historiadores influenciados pela historiografia dos Annales, passaram a utilizar em suas pesquisas diversas fontes como a música, a literatura, as imagens ou a cultura material. A fonte histórica passou a ser entendida como vestígios, registros do passado, ligados diretamente aos estudos, como o cotidiano, o imaginário, a alimentação, as tradições, entre outros. (XAVIER, 2010).

Assim, o professor de história está diante de alguns desafios, tanto em relação à identificação e seleção das fontes históricas, quanto à forma de sua utilização didática durante as aulas, pois segundo Morila (2012, p. 37):

O professor deve estar atento às questões metodológicas da utilização das diversas fontes historiográficas. A cada dia surgem novas possibilidades. Mas em certo sentido ele deve ousar. Em conjunto com os alunos reinventar as próprias fontes, ler de maneiras diferenciadas os inúmeros materiais.

Morila (2012, p.38) continua contribuindo ao apontar que:

[...] Podemos – e devemos – utilizar a produção historiográfica existente, seja ela a produção acadêmica, paradidática ou didática. Mas podemos utilizar fontes diversas para vislumbrar neste passado uma multiplicidade de significados. Afinal o passado foi vivido. Vivência que nos legou imagens, sons, palavras, poemas, tristezas, alegrias, angústias, lutas. Não podemos vivê-lo, mas podemos entrar em contato com a herança dos que viveram.

Nessa perspectiva, a utilização de novas linguagens no ensino de História vem se configurando como uma excelente alternativa para a produção dos saberes históricos no contexto das salas de aula da Educação básica.

2.3 A LINGUAGEM MUSICAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Abordaremos a relevância da linguagem musical como alternativa para a produção da narrativa histórica na perspectiva proposta pelos historiadores dos Annales. A música tem sido considerada uma excelente ferramenta didático-metodológica para o ensino de História, pois afirma Marcos Napolitano (1987, p. 181) em seu artigo *Linguagem e canção: uma proposta para o Ensino de História*:

Daí sua importância como documento sócio histórico, proporcionalmente à sua significação social. Totalidade e materialidade sonoras que possuem uma sublinguagem que age no desejo e uma linguagem que se constitui e como tal deve ser analisada em sua totalidade e materialidade sonora.

É importante ressaltar novamente a profunda ruptura com a História Metódica, ampliando os limites da História como ciência, seus campos de pesquisa, suas fontes, indo além da fonte escrita, incorporando novos documentos e novos sujeitos à História. Destarte, passou a haver uma necessidade de ampliação das reflexões teóricas e metodológicas, abrindo um leque de novos objetos e fontes incorporados à História. Tais como o cotidiano, as mentalidades, o inconsciente, cinema, festas, fotografias, celebrações religiosas, músicas, dentre outros.

Na literatura pertinente à relação entre Música e História, percebe-se a relevância desta inovação didática, já que, conforme atesta Morila (2012, p.40) é significativo considerar que “estudar a música não como objeto, mas utilizá-la como documento para se estudar uma sociedade é um campo consideravelmente recente na historiografia.”

De acordo o pensamento de Moraes (2000, p. 204), a música sempre acompanha a nossa vida, atingindo todas as classes sociais, inclusive as mais humildes. Segundo ele:

Sons e ruídos estão impregnados no nosso cotidiano de tal forma que, na maioria das vezes, não tomamos consciência deles. Eles nos acompanham diariamente, como uma autêntica trilha sonora de nossas vidas, manifestando-se sem distinção nas experiências individuais ou coletivas.

Moraes (2000) aponta também, que dentre as mais variadas formas musicais, a canção popular (verso e música), nas suas diversas variantes, é a que mais embala e acompanha as diferentes experiências humanas. Pelo fato de a maioria das pessoas serem leigas no código musical, criam uma percepção particular das

canções que escutam em seu cotidiano, alcançando assim um grande poder de comunicação.

Nessas condições, a música pode ser uma rica fonte histórica para entendermos determinadas realidades da cultura. Portanto, uma das premissas para compreendermos o papel da música na História, é nunca desvinculá-la dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos.

Deve-se destacar que o diálogo da História com a Música se fundamenta num amplo campo de pesquisa e de trabalho para o historiador, no entanto, ainda pouco explorado. Segundo Moraes (1997), "(...) o trabalho investigativo nessa área da história social e cultural que trata da música ainda permanece bastante complicado, principalmente para os temas relacionados à música popular." O autor destaca o fato da marcante presença das Ciências Sociais, e não da História, nesta linha de pesquisa, apesar de, mesmo assim, haver um número pouco expressivo da mesma. Corroborando o pensamento de Moraes, outros pensadores como Marcos Napolitano (2001) e Kátia Abud (2005) também atentam para essa ausência do uso da música, como fonte, para o campo de pesquisa em História.

De acordo com Moraes (2000), a música pode se tornar um recurso importante para se entender ou problematizar aspectos dificilmente perceptíveis por outras fontes senão a música, através de seu uso interdisciplinar.

Nesse contexto, se existem dificuldades no campo da pesquisa interdisciplinar entre a História e a Música, pode-se acrescentar que tais dificuldades também perpassam o campo da utilização da música no ensino de História ou, quando acontece, essa utilização é realizada de uma forma desproblematizada e descontextualizada, sem explorar a gama de significâncias que a música, enquanto documento histórico, pode trazer para as aulas de História na Educação Básica. (CALISSI, 2003)

Apesar disto, a linguagem musical, por envolver ludicidade e pluralidade de sentidos, permite que haja em sala de aula uma interação entre professor e aluno, de modo a aproximá-los e a produzirem junto o senso crítico que deve ser despertado nos sujeitos que pensam, refletem e constroem a História. (FERMIANO, 2002)

Desse modo, não se pode negligenciar esta ferramenta poderosa. Por isso, é importante que o professor de história procure estabelecer um espaço de diálogo em que seja possível vislumbrar os vários significados e o que há nas entrelinhas de uma composição, bem como o conteúdo ideológico subjacente. O aluno, neste processo, não exerce papel passivo. Ele deve ser instigado a participar da discussão e levantar seus próprios questionamentos e conclusões, possibilitando assim a construção do conhecimento histórico.

Seguindo essa premissa, Napolitano (2001, p.8) aponta a necessidade de uma análise da música sob uma perspectiva que sistematiza uma relação entre a História da Música Popular e a História da Cultura como um todo. Ele também ressalta que só se pode entender a letra da música em conjunto com a sua melodia, pelo fato de que a junção entre letra e música evidencia o embate sociocultural da canção como um todo, perceptíveis a partir daí as influências diversas que as formam. O mesmo autor critica a análise verbal separada da música, caracterizando-a como:

[...] esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta este objeto sociológica e culturalmente complexo, analisando 'letra' separada da 'música', 'contexto' separado da 'obra', 'autor' separado da 'sociedade', 'estética' separada da 'ideologia'.

Moraes (2000) também nos atenta para este ponto, considerando a grande relevância de nunca separar melodia e letra para o estudo da canção como fonte, pois apesar da letra ser constantemente privilegiada nos estudos dessa natureza, a melodia, a harmonia e o ritmo da canção influenciam imensamente a sua compreensão. Dessa forma, o autor ressalta que entender o código musical é uma dificuldade, mas que não deve ser de forma alguma desestimulante e, deste modo, mesmo o "analfabeto musical" não estaria impedido de trabalhar e de entender os significados sonoros e poéticos da música.

É fundamental, também, para a pesquisa com música, ter o entendimento de estar lidando com um documento extremamente subjetivo:

(...) a música, além de seu estado de imaterialidade, atinge os sentidos do receptor, estando, portanto, fundamentalmente no universo da sensibilidade. Por tratar-se de um material marcado por objetivos essencialmente estéticos e artísticos, destinados à fruição pessoal e/ou coletiva, a canção também assume inevitavelmente a singularidade e características especiais próprias do autor e de seu universo cultural. Além disso, geralmente uma nova leitura

é realizada pelo intérprete/instrumentista. E, finalmente, o receptor faz sua (re) leitura da obra, às vezes trilhando caminhos inesperados para o criador (MORAES, 2000, p. 211).

Segundo Napolitano (2005, p. 77):

A canção ocupa um lugar especial na produção cultural, em seus diversos matizes, ela tem o termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sensibilidades coletivas mais profundas.

Assim, a música pode contribuir para compreender melhor determinado período histórico, podendo ser utilizada como documento em sala de aula. Corroborando com esta proposição, aponta Abud (2005, p. 2):

As mudanças de paradigmas do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico-escolar, permitem que este também reelabore os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história.

Dessa forma, as fontes utilizadas para o conhecimento histórico acadêmico são direcionadas para serem também recursos didáticos auxiliando o educando na construção do seu conhecimento. A música como documento, portanto, pode ser utilizada em sala da aula, como uma forma mais dinâmica e prazerosa de ensino-aprendizagem permitindo que o educando também reelabore os seus próprios conhecimentos.

Em outras palavras, compreende-se que a linguagem musical auxilia os educandos a elaborarem conceitos e dar significados a fatos históricos. A esse respeito, Abud (2005, p. 8) continua contribuindo:

As letras das canções se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua amplitude, ou seja, em seu entendimento cronológico, na construção e ressignificação de conceitos próprios da área de História. Mais ainda, a utilização de tais documentos colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e o conhecimento científico.

Entendemos, portanto, que a música consegue aproximar o aluno da História, visto que a mesma está presente em seu cotidiano e, da mesma forma, aproxima o professor do aluno.

Ao se utilizar a música, tanto na pesquisa histórica quanto no ensino de História, é preciso considerar que ela é um documento subjetivo, repleto de significados.

Portanto, deve haver a sensibilidade em abordar tudo o que a música pode oferecer, não a restringindo, mas explorando suas diversas possibilidades.

Nessa perspectiva, Napolitano (1987) e outros ressaltam a importância da percepção dos dados sócio-históricos da canção: quem produziu, como foi difundida, quem consumiu, que mensagem expressa, a que gênero artístico pertence etc. Esses parâmetros contribuem para que os alunos possam situar a música como algo constituinte do social, que pertence a um tempo e a um espaço, ajudando-os a compreender as camadas de sentidos, supramencionadas.

Assim, para se trabalhar com uma canção, além de ser fundamental considerar sua contextualização, existe ainda a preocupação, por parte de vários pesquisadores, com a crítica interna, ou seja, trabalhar com os alunos sua melodia, motivos musicais, ritmos, andamentos e mais outras partes da linguagem musical, a relação existente entre eles e a relação deles com seu autor, "(...) que está obviamente, vinculada também aos aspectos sociais e culturais de um determinado gênero e estilo" (MORAES, 2000).

Isso não significa uma exigência ao professor de História acerca de conhecimentos musicais aprofundados, mas que o mesmo tenha a cautela de identificar os instrumentos musicais que foram utilizados na composição, o porquê do ritmo, e se a canção teria o mesmo sentido se o ritmo fosse diferente. Dessa maneira, o professor poderá suscitar nos alunos a percepção de que há mais intencionalidades nas entrelinhas das canções.

O professor deve levar em conta as preocupações do fazer historiográfico, como bem aponta Ginzburg (1989, p. 149-150),

A proposta de um mérito todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, 'baixos', forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano.

Tais considerações apontam para a necessidade de que o ensino de História através da utilização da Música busque propor situações de aprendizagem em que os alunos sejam instigados a desenvolver uma leitura subliminar, indo muito além do que está meramente exposto nas letras das canções, alcançado o sentido mais profundo que

o compositor quis expressar.

A linguagem musical é um recurso didático muito rico e ainda pode ser prazeroso, tornando-se um meio de motivação no ensino de História, uma vez que a música faz parte do cotidiano de todo ser humano. Através dela, pode-se retratar a realidade de uma civilização, de uma cultura, onde podemos encontrar intrínseca várias realidades sociais, como bem define Fischer (1984, p.207): “A experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras”. A música se torna uma fonte de pesquisa, onde se estuda todo seu conteúdo na construção do conhecimento. Incorporar a linguagem musical tem sido um recurso didático importante no ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que ao se estudar uma música, em todo seu contexto histórico, o objetivo é despertar nos alunos uma consciência crítica e reconhecer que também é um sujeito da história:

Como função cultural, o exercício da música possibilita vivenciar sentimentos pretéritos e presentes de uma época, pela percepção de como o compositor diz o que diz. Como código musical envolve a ideologia e a “maneira de ser” de determinada época, sua vivência estimula formas de pensamento distintas do rotineiro, o que significa dizer que a música possibilita ao educando atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e ressignificadas em novas relações. E se a obra musical aponta determinada direção aos sentimentos do educando (ouvir música é ouvir direções), ela também descortina novas possibilidades de que ele se sinta e se conheça, pois a maneira de vivenciá-la é exclusivamente pessoal, é exclusivamente função do receptor. Expressando sentidos irreduzíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos educandos acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser (SEKEFF, 2007, p.133).

Assim, as possibilidades do uso da música como recurso didático no ensino de história são ricas, mas não isentas de desafios, problematizando e abordando questões que são pertinentes à disciplina como também na construção do conhecimento histórico dos alunos.

**Cap. 3 PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE
ENSINO MÉDIO EM ITAMARAJU-BA E A MÚSICA**

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

3.1.1 O Município De Itamaraju

A pesquisa ora apresentada teve como campo de investigação o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, situado no município de Itamaraju que está localizada no extremo sul da Bahia, a 759 km de Salvador (GEÓGRAFOS, 2016), ocupando a quarta posição populacional da região com 67.303 habitantes (IBGE, 2016) e, atualmente, possui o maior território do extremo sul baiano com 2.360,289 km² (IBGE, 2016). Emancipou-se em 05 de outubro de 1961 (IBGE, 2016), desmembrando-se do município de Prado.

Figura 1 – Vista aérea da cidade de Itamaraju, com o Monte Pescoço (cartão-postal da cidade) ao fundo.



Fonte: Domínio público.

Itamaraju está situado nos limites das cidades Jucuruçu, Vereda, Prado, Itabela, Porto Seguro e Guaratinga. A cidade apresenta como características geográficas um clima tropical, com altitude de 112 metros. Ainda segundo o IBGE (2016), os seus principais geradores de renda são os setores agrícola (produção cafeeira) e pecuário (um dos maiores rebanhos bovinos da Bahia).

O município, apesar de novo, sempre foi muito próspero e, principalmente nas décadas de 60, 70, 80 e meados de dos anos 90, passou por um desenvolvimento urbano, tendo o cacau e a madeira como seu principal elemento de

desenvolvimento. Porém, nos últimos anos da década de 90 e na atual, a decadência vem mudando a imagem de Itamaraju, hoje considerada apenas como “a cidade do meio”, entre Teixeira de Freitas e Eunápolis, as quais a superaram em termos de desenvolvimento econômico, segundo o Plano Diretor Urbano de Itamaraju (2002).

Figura 2 – Praça da Independência e Igreja Matriz São Cosme e São Damião (santos padroeiros do município de Itamaraju).



Fonte: Juscelino- Confoto Digital.

Ladeia (2000) relata que muitas pessoas para cá se deslocavam movidas pelo crescimento local devido às plantações da lavoura do café e da exploração de madeira e para ocupar as terras férteis das redondezas, especialmente as que ficavam às margens do rio Jucuruçu. Entre estas Olinto Garcia Marcial, juntamente com um grande número de trabalhadores, na maioria homens afrodescendentes, com o intuito de extrair madeira para exportação e ocupar as terras que ficavam às margens do rio Jucuruçu.

Figura 3 – Rua Cinco de Outubro, centro comercial do município entre as décadas de 60 e 80.



Fonte: Foto Zito

É interessante salientar que a educação no município de Itamaraju acontece nas suas 85 unidades escolares da rede municipal espalhadas na sede e no interior, oferecendo educação infantil, primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e 03 escolas da rede estadual, Complexo Integral de Educação de Itamaraju, Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães e Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que oferecem Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Entretanto, a oferta de vagas na educação infantil é insuficiente para atender a demanda do município. Outra dificuldade sinalizada é referente à oferta na modalidade EJA. Esta demanda existe, porém, o município ainda está implementando um programa educacional específico para essa clientela, que em sua maioria é vítima do serviço informal, que são as atividades agrícolas que exigem uma exaustiva jornada de trabalho. Considerando também que tal clientela é constituída de jovens com distorção idade/série, de pais e mães de família que não tiveram oportunidade de ensino na época certa, e, estes são representados, em maior escala, por negros e afrodescendentes².

O município conta, também, com um expressivo número de escolas particulares, sendo as que têm mais destaque no cenário educativo municipal, as seguintes:

² Informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju.

Colégio São João Evangelista, Escola Crescer e Colégio Cultural.

Figura 4 – Vista parcial das partes baixa e alta da cidade.



Fonte: Prefeitura Municipal de Itamaraju.

3.1.2 O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, situado à Rua Irmãos Andrada, nº 1.635, Bairro Jaqueira de Itamaraju-Bahia, funciona nos três turnos desde sua fundação em 2006. Iniciou suas atividades com inauguração às 10 horas do dia 22 de maio de 2006. Fizeram-se presentes o então governador Paulo Souto, a Secretária de Educação Anaci Paim, dentre outras autoridades e a comunidade em geral.

Em seu primeiro ano de existência, o COLEM teve como diretora a professora Olga Sales Polon; e como vice-diretores, os professores Lucieleny Ribeiro Jardim, Jorge Alberto Cabral e Tânia Margarete Borges Carvalho. Atendendo inicialmente uma clientela de 220 alunos do 1º ano do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, segundo informações obtidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães - PPP (2014).

Figura 5 – Vista aérea do Colégio Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Google Earth, 2014

Figura 6 – Frente Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itamaraju – BA



Fonte: Acervo particular do Colégio

A história da criação deste colégio é a continuação de uma rede de Colégio Modelo no Estado da Bahia. O nome foi conferido como resultado do projeto do então senador Antônio Carlos Magalhães; segundo o mesmo, em homenagem ao trabalho do deputado federal Luís Eduardo Magalhães, seu filho, falecido em 1998, pelo desempenho das funções como político baiano. Segundo Aguiar (2007), Antônio Carlos Magalhães representava o coronelismo na Bahia. Entretanto, ele não era um coronel tradicional, visto que seu poder não provinha originalmente da posse de terras, pois era ligado a impérios da comunicação e aos

centros urbanos. Porém, ele tinha o estilo dos velhos coronéis: “mandonismo, tribalismo, reconhecimento de sua própria casta como a única preparada para exercer o poder”. Daí a motivação para a escolha do nome dessa rede de colégios no estado da Bahia. Muitos Projetos Pedagógicos simplesmente cultuam seu nome sem nenhuma crítica.

O objetivo inicial foi a criação de colégios de tempo integral em diversos municípios baianos, com estrutura física padrão e atendimento a alunos da Educação Básica (Ensino Médio), sendo esta Unidade Escolar a última construção desta rede, de acordo com o PPP (2014). Entretanto, a proposta de tempo integral não vigorou no COLEM de Itamaraju.

Atualmente, o Colégio Modelo possui a equipe gestora: Direção - Clélia Aparecida Henriqueta dos Santos Malheiro; e Vice Direção – Adriel Batista Ferreira, Emanuelle Rodrigues Loyola e Rita de Cássia Ramos de Almeida Silveira. A Unidade Escolar conta com aproximadamente 1326 alunos, sendo 893 na sede e, 433 alunos distribuídos em nove anexos. Ao longo dos anos, inúmeras alterações foram realizadas no âmbito pedagógico e cultural, como a inserção de diversas oficinas (letramento, produção textual, artes, língua estrangeira, matemática e educação física) e dos projetos (Jogos Estudantis, Ressaca Junina, Semana do Meio Ambiente, Brasil e África – a história de um encontro, Feira de Ciências, entre outros), bem como os projetos estruturantes propostos pela rede estadual de educação e o PACTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO.

O COLEM atende a filhos de funcionários públicos, comerciantes, autônomos, domésticos, trabalhadores rurais e da construção civil. O quadro funcional da unidade de ensino, além da equipe gestora supramencionada, conta com uma secretária, auxiliares de serviços gerais e de secretaria e 32 docentes. É nessa instituição, pertencente à rede estadual de ensino da Bahia, que a pesquisadora atua como professora de História nas turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e articuladora da área de Ciências Humanas, como aponta o PPP (2014).

3.1.3 As Professoras Entrevistadas

Aqui serão apresentadas as professoras de História do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães da Rede Estadual da Bahia, no município de Itamaraju. Para realizar este trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa com as professoras graduadas em História atuantes nesta unidade escolar, abrangendo um total de 05 professoras. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário seguido de entrevista oral com as professoras. Os questionários foram aplicados no mês de outubro de 2015 e as entrevistas foram realizadas no mês de novembro deste mesmo ano.

A primeira questão perguntada: “Qual a sua formação, ano de conclusão da graduação e nome da instituição formadora”, nos aponta que as cinco professoras entrevistadas são graduadas em História. Uma delas, a professora A é também graduada em Pedagogia pela Unopar, a professora B é graduanda em Direito pela Facisa, a professora C é graduada em Direito também pela Facisa e as professoras D e E são graduadas em História.

Tabela 1 – Professoras e número de graduações

Professoras	Número de graduação	Instituição
A	Duas	UNOPAR / FVC
B	Duas	FTC / FACISA
C	Duas	FACISA / UESC
D	Uma	UNEB
E	Uma	UNOPAR

Tabela 2 – Professoras e tipos de graduações

Professoras	Primeira graduação	Segunda graduação
A	Pedagogia	História
B	História	Cursando Direito
C	História	Direito
D	História	-
E	História	-

Ainda sobre a primeira pergunta do questionário, podemos apresentar o tempo de

experiência das professoras na Educação Básica e na disciplina de História, bem como a instituição formadora e o ano de conclusão do curso de graduação em História, de acordo com as tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Tempo de experiência na Educação básica e na disciplina de História

Professoras	Tempo de experiência na Educação básica	Tempo experiência em História
A	12 anos	04 meses
B	04 anos	04 anos
C	20 anos	17 anos
D	05 anos	05 anos
E	15 anos	08 anos

Tabela 4 – Instituição formadora do curso de Graduação e ano de conclusão

Professoras	Instituição formadora	Ano de Conclusão
A	FVC –Faculdade do Vade do Cricaré	2015
B	FTC -Faculdade de Tecnologia e Ciência	2010
C	UESC -Univerdidade Estadual de Santa Cruz	1999
D	UNEB -Universidade do Estado da Bahia	2011
E	UNOPAR -Universidade Norte do Paraná	2008

Os cursos de História da UNEB e UESC são presenciais, com duração de oito semestres. Já os cursos da FTC e UNOPAR são à distância, com duração também

de oito semestres. E o curso da FVC corresponde a uma complementação pedagógica com duração de 12 meses.

Tabela 5 – Duração dos cursos de História

Instituição	Curso História	Duração curso
UNEB	Presencial	8 semestres
UESC	Presencial	8 semestres
FTC	A distância	8 semestres
UNOPAR	A distância	8 semestres
FVC	Complementação pedagógica	12 meses

Quando perguntado “Há quanto tempo você atua em docência na Educação Básica?”, as professoras responderam, de acordo com a tabela 6:

Tabela 6 – Tempo de experiência na Educação básica

Professoras	Tempo de experiência Educação básica
A	12 anos
B	04 anos
C	20 anos
D	05 anos
E	15 anos

De acordo com a segunda pergunta “Qual é a abordagem pedagógica que embasa a sua prática docente?”, objetivando tomar conhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a práxis dos entrevistados, pode-se perceber a dificuldade de algumas professoras em identificar e descrever o que foi perguntado no sentido de repensar as suas práticas. Podemos constatar essa dificuldade, observando a Tabela 7 e confrontando-a com as falas das entrevistadas:

Tabela 7 – Abordagem pedagógica que embasa a prática docente

Professoras	Abordagem Pedagógica
A	Sociointeracionista
B	Freireana
C	Cognitivista
D	Sociointeracionista
E	Sociocultural

A professora A declarou utilizar as abordagens construtivistas e sociointeracionista, como se pode observar com a seguinte fala:

Bem, baseando em Piaget e Vygotsky, que são os principais, né, autores, pesquisadores dessa educação que a gente se baseia, dessa educação atual que a gente trabalha, sempre se busca trabalhar com o aluno né, tentando desafiar o aluno em cima do que ele não sabe. É, é sempre um desafio, uma acomodação, balança o aluno em cima do que ele não sabe ainda e a partir do que a gente vai trabalhando, ele vai acomodando e aí, por isso, essa [...] essa [...] essa [...], abordagem pedagógica tanto de Vygotsky quanto de Piaget.

Houve um equívoco por parte da entrevistada, ao citar as teorias dos dois pensadores, como se os mesmos concebessem a construção do conhecimento da mesma forma.

Piaget prioriza a maturação biológica, e Vygotsky evidencia o ambiente social. O primeiro se baseia na concepção de que os fatores internos predominam sobre os externos, embora reconheça a importância da interação entre eles. Considera, então, que o desenvolvimento obedece a uma sequência fixa e universal de estágios. Nesse sentido, Piaget (2011, p.89) aponta que:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação.

Para Davis e Oliveira (1994, p. 9), o sistema cognitivo do indivíduo vai se desenvolvendo no decorrer do tempo, passando por um processo de sucessivas equilibrações:

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilíbrições sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento do desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas.

O segundo pensador aponta a importância do ambiente em que a criança nasceu como fator determinante para o seu desenvolvimento. Para ele, as relações do indivíduo com o meio social determinam os princípios da constituição da consciência e das funções superiores do indivíduo, visto que estes processos possuem uma gênese social, contestando, assim, a visão única, universal, de desenvolvimento. Dessa forma, Vygotsky, (1987, p. 150) ressalta que:

Toda função psíquica superior passa sem dúvida por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social. ... quando dizemos que um processo é 'externo' queremos dizer que é 'social'. Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna. A função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo.

Nessa perspectiva, os pensadores interacionistas consideram que tanto os elementos biológicos quanto os sociais não podem ser dissociados e exercem influência significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo a professora B, a qual revelou que utiliza a abordagem pedagógica de Paulo Freire:

A aprendizagem e o desenvolvimento, eles só ocorrem através do diálogo, através da autorreflexão. Eu acho muito interessante, importante essa abordagem para melhorar a relação ensino.

É interessante a fala da professora B, quando faz menção da abordagem pedagógica de Freire. Para Gadotti (2004, p.253) a pedagogia de Freire, está voltada para uma relação de diálogo entre educador e educando, tendo o espaço escolar o ambiente dessa relação.

Na pedagogia Freireana, o educador não pode se limitar só ao ato de ensinar, mas despertar e estimular os educandos a pensar de forma crítica e se inserirem como sujeitos da história. A verdadeira aprendizagem, nessa perspectiva, transforma e emancipa os educadores e educandos a partir do momento que os saberes são

ensinados. Nessa perspectiva, segundo Freire (2004, p.26):

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portando, apreendido pelos educandos.

Freire (2005, p.79) ainda completa dizendo que entre educador e educando há um trabalho conjunto, ambos se tornam parceiros nesse processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo-se juntos, ensinando e se educando mutuamente: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado também educa”.

Completando o pensamento de Freire, Mizukami (2002, p.99) diz que na Pedagogia Libertadora, não existe uma relação de imposição entre educador e educando e sim uma relação horizontal, “[...] o professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.”

A professora C apresentou dificuldades em responder à questão, ao proferir explicações confusas sobre a abordagem pedagógica que adota, no caso, a cognitivista, apontando que:

Eu adoto a abordagem cognitiva baseada na pesquisa, na investigação, [...] perguntando, né, sempre interrogando o aluno, certo, [...] aproveitando sempre as experiências que ele (o aluno) tem no cotidiano.

Baseando-se nas ideias de Mizukami (2002), a utilização do termo referente à abordagem cognitivista objetiva a identificar os psicólogos que pesquisam os ditos “processos centrais” do indivíduo, tais como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.

Santos (2005, p. 25), fundamentado no pensamento de Mizukami (2002), aponta

que:

Os principais pesquisadores nessa área são Jean Piaget, biólogo e filósofo suíço, e Jerome Bruner, americano. Essa abordagem é também conhecida como piagetiana devido à sua grande difusão e influência na pedagogia em geral. Nesse enfoque encontramos o caráter interacionista entre sujeito e objeto, e o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes.

A professora entrevistada se limitou a caracterizar tal abordagem como uma metodologia de trabalho referente à prática de pesquisa e investigação do conhecimento prévio do aluno, sem se deter ao caráter interacionista da abordagem pedagógica, a qual concebe o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o relato da professora D, a mesma segue a abordagem pedagógica sociointeracionista, pois tal abordagem “encaminha o aluno a participar da produção histórica como um agente do ensino-aprendizagem”.

Ao denominar a abordagem pedagógica embasadora de sua prática, a professora D referiu-se ao sociointeracionismo, que tem como um dos seus principais representantes Lev Vygotsky (2001, p. 115), o qual concebe a aprendizagem como fator determinante para o desenvolvimento humano, a saber:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

A aprendizagem é concebida por esta abordagem como um processo que se constitui na interação entre os sujeitos e o meio, a qual se estabelece através da internalização de conceitos, que se relacionam numa troca, mediante a socialização. O enfoque desta abordagem é na interação de professor/aluno e aluno/aluno para produção de conhecimento. Nesta concepção, o conhecimento é produzido mediante a relação do aluno com o meio, sempre valorizando aquilo que o mesmo já sabe, tendo o professor como o grande mediador deste processo. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem enfoca, principalmente, que não somente o ambiente, mas o diálogo, a socialização, a troca de informação, tudo

isso favorece a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Vygotsky defende que a boa aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento, conduzindo-o. Assim, ao valorizar a aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento humano, ele atribui ao ensino uma relevante função neste processo.

A professora E respondeu esta questão, primeiro justificando a sua prática pedagógica e, somente no final da resposta, identificou a abordagem pedagógica utilizada:

É, eu levo sempre em consideração que os meus alunos sabem, né, numa investigação. E, em seguida, tento propiciar ali um espaço de pesquisa, de troca de conhecimento entre o que eu sei e o que ele sabe, para a gente ir construindo junto, né. Eu me baseio na abordagem sociocultural (Professora E, 2015).

Podemos observar a partir das considerações da professora E, que a mesma faz menção da abordagem sociocultural, a qual é fundamentada no pensamento de Paulo Freire.

Para Ribas e Moura (2006) é importante destacar que a abordagem sociocultural está fundamentada em pesquisas referentes ao desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações sociais. Então sobre a abordagem sociocultural, Mizukami (2002, p. 85) ressalta as contribuições de Paulo Freire acerca da mesma:

Uma das obras referentes a esse tipo de abordagem, que enfatiza aspectos sócio-político-culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais definidas, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular.

Corroborando com o pensamento de Mizukami (2002), Santos (2005) destaca que a abordagem sociocultural é originada a partir da obra de Freire e no movimento de cultura popular, centrada fundamentalmente na alfabetização de adultos. Para o autor, tal abordagem também pode ser caracterizada como abordagem interacionista, tendo em vista o seu enfoque na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, atribuindo ao primeiro o papel de construtor do conhecimento.

Ainda contribuindo, Santos (2005, p. 25) aponta que:

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e a melhorando-a. Dessa forma, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sócio-cultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tampouco priorizado.

Nessas condições, o aluno é provocado a confrontar ideias e desafiado constantemente, a partir da mediação do professor, a desenvolver sua consciência crítica diante do contexto vivido, atuando como produtor do seu próprio conhecimento.

Tanto a abordagem interacionista quanto a sociocultural compreendem que a relação professor/aluno deve ser horizontal, considerando ambos como sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento. Dessa forma, é necessário ressaltar que a pesquisa sobre a prática pedagógica possui uma grande relevância para o trabalho docente, reafirmando a ideia de que a prática pedagógica necessita passar por constantes questionamentos pelo professor, objetivando possibilitar a descoberta de alternativas para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. Para tanto, é fundamental que o professor desenvolva a postura de pesquisador, no intuito de melhor embasar a sua prática pedagógica. Pois, segundo Freire (2004, p.29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim, podemos compreender que a pesquisa deve ser parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores e conseqüentemente se refletirá no seu processo de ensino, visto que a mesma é um componente necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado do docente.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

A análise dos dados decorrentes das entrevistas permite, a partir do que foi relatado, do que ficou nas entrelinhas das falas das entrevistadas, bem como as contradições explicitadas nas ideias destas professoras pesquisadas, tecer um olhar crítico a respeito do contexto do ensino de História no ensino médio das escolas públicas, mais precisamente no que tange à utilização da música como recurso facilitador deste processo.

Ao serem questionadas sobre se *a quantidade e a qualidade das pesquisas acerca do ensino de História são satisfatórias*, 04 das professoras entrevistadas demonstraram dificuldade em responder à questão com precisão. Apenas a professora D, apresentou uma resposta condizente com o que foi perguntado.

Esta questão aponta que a maioria das professoras não se atentou para a relação existente entre a produção acadêmica e a prática pedagógica de sua área. As professoras A, B e E revelaram certa insegurança ao responder à questão.

A professora A recorreu à sua pouca experiência na área para justificar a necessidade de buscar novos conhecimentos acerca do ensino de História:

Apesar da minha pouca experiência na área de História, a minha experiência como educadora, né, já há mais de uma década, não exatamente na área de História. Mas eu acredito que o pouco que eu, que eu já pesquisei pra poder concluir o curso de História, eu acho que ainda não é o suficiente. É preciso estar sempre em processo de construção, né, enriquecendo pra que a gente, pra quem está entrando na área e pra quem já está na área também possa sempre estar se atualizando, estar sempre em consonância com o que está acontecendo no mundo atual. (Professora A, 2015).

A professora B considerou satisfatórias a quantidade e a qualidade das pesquisas na área e atribuiu ao professor, a responsabilidade de pesquisar a partir dessas novas fontes. Em sua fala (PROFESSORA B, 2015): “Eu acho que existem diversas fontes, vários acervos, é, disponíveis para nós professores. E cabe a nós buscar, porque tem muita coisa interessante que cabe a gente”.

Já a professora E limitou-se a afirmar a existência de poucas fontes de pesquisa na área do ensino de História,

É, eu acho que não, que a gente precisava pesquisar mais sobre essa questão, é, do ensino de História porque muitas vezes a gente procura

alguns métodos, algumas fontes, e acha ainda pouco o material de pesquisa na área do ensino de História, pouco material. (Professora E, 2015).

Houve uma incompreensão por parte da professora C, pois a mesma confundiu quantidade e qualidade das pesquisas sobre o ensino de História com tempo disponível de planejamento para os professores de História nas ACs. Para ela (Professora C, 2015), “deveríamos ter mais tempo, principalmente nas ACs (Atividades Complementares), deveria ter mais tempo para fomentar melhor a nossa pesquisa, temos pouco tempo ainda.”

Somente a professora D apresentou uma resposta condizente com a questão, apontando que apesar das pesquisas serem satisfatórias no campo da História como ciência, pois mostram um caminho para os pesquisadores da área, ainda são restritas no que se refere ao ensino da disciplina. Segundo a professora D, a qualidade e a quantidade das pesquisas na área de História:

São satisfatórias no sentido que apresentam um caminho, no entanto, não devemos pensar como findadas, né, mas satisfatórias sim porque, cada vez mais a produção historiográfica tem direcionado diferentes tipos de pesquisas na micro-história, história regional, local, então isso desperta a novas pesquisas, também na área de educação. Agora eu acredito que na área da educação em História requer mais pesquisas. Eu percebo isso quando eu tento trabalhar um conteúdo na área de educação, essa voltada à História. No ensino de História eu já vejo mais uma falta. Agora com relação à parte de pesquisa mesmo, eu já encontro mais. (Professora D, 2015).

Partindo dessa premissa, ao serem perguntadas se consideram-se professoras-pesquisadoras, todas responderam positivamente, ressaltando a necessidade de se aprofundarem mais nessa questão, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente.

A professora A respondeu à pergunta positivamente, ressaltando:

Eu procuro sempre me atualizar e aperfeiçoar a minha prática constantemente. Não adianta, a educação é, é totalmente flexível. A gente nunca tá preparado o suficiente. Se você educa um aluno pra vida, pro mundo, a vida está em constante mudança, então a gente, professor também tem que estar em constante mudança, sempre acompanhando, né, o, o ensino com o que tá acontecendo no mundo. E não tem como fazer isso sem estudar, sem se aperfeiçoar, pesquisar, sem tá sempre em contato, né, com os, com os, com nosso público alvo que são os alunos, os professores, os nossos colegas. É uma constante busca de, de aperfeiçoamento. (PROFESSORA A, 2015)

Muito embora a formação deva ser uma contante como afirma a professora, é importante enfatizar os problemas geralmente detectados em grande número de cursos de formação, assim como no próprio sistema de ensino, acabam distanciando os professores dessas transformações tão necessárias para uma revitalização da sua prática pedagógica. Tal consideração parte do princípio de que muitos cursos de formação não aproximam o conhecimento produzido na academia da prática da sala de aula, deixando de favorecer a pesquisa dentro do processo formativo e dificultando a transformação da prática docente. Veiga (2007, p.46) destaca a relevância de que, nos cursos de formação, seja considerado que:

[...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvida uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne a formação de professores em contexto de trabalho.

Portanto, os cursos de formação deveriam levar em consideração esta concepção, promovendo a produção de tais práticas.

Nessa perspectiva, um dos maiores desafios do professor, atualmente, é a capacidade de reconstruir constantemente a sua prática pedagógica, tendo em vista que a prática docente é um exercício diário, uma formação pessoal e profissional contínua, é preciso ser de fato transformadora, que possibilite aos alunos um ambiente de aprendizagem que os oportunize a construir conhecimentos significativos e aplicáveis à sua vida. (CONTRERAS, 2002).

Voltando às respostas das entrevistadas, a prática de pesquisa pelos professores, segundo a professora B, é uma forma de atrair os alunos:

As práticas de ensino devem estar inter-relacionadas e levar o aluno a construir conhecimentos. É, nós como docentes temos que estar pesquisando, buscando novas fontes pra também atrair nosso alunado, atrair a atenção. (PROFESSORA B, 2015)

Nessa perspectiva, de acordo com o pensamento de Contreras (2002), o modelo da racionalidade técnica, ao suscitar a separação entre a teoria e a prática, entende a sala de aula como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos devem ser aplicados pelo professor. Ou seja, a atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. Para o autor, essa lógica

não permite que se considere o imprevisível e a incerteza, próprios da realidade de sala de aula. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando seu papel de “construtor de conhecimento”, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

É o que tentam as professoras entrevistadas. A professora C também se considera pesquisadora e enfatizou que procura suscitar nos alunos a prática de pesquisa, apontando que: [...] sempre repasso para os meus alunos, né, a pesquisa como forma de obter o conhecimento, e como forma até de avaliar também, reproduzindo minha prática. Eu gosto muito de pesquisar. (PROFESSORA C, 2015)

A professora C retratou em sua fala, a pesquisa como um recurso didático no ensino de História e instrumento de avaliação da aprendizagem, e não como um instrumento relacionado à práxis pedagógica, a qual é objeto de investigação aqui proposta na questão apresentada.

Segundo a expressão da professora D ao responder à pergunta, percebe-se uma relação estreita com a pesquisa, pois a mesma revela isso em jeito enfático de tratar sobre o assunto:

Eu penso que é impossível, o professor, independentemente da área, ele não se identificar como pesquisador. A nossa, a nossa docência, a nossa prática diária requer isso, pesquisar em diferentes fontes, mesmo trabalhando com História, né, que alguns acreditam que é algo isolado, que não tem uma nova abordagem. A História não, a história sempre está se reinventando. Eu tento pesquisar as novidades, me atualizar, ou seja, livros, revistas, sites, a cada plano de aula que eu faço, eu vejo a diferença. Não utilizo os passados, porque eu percebo que não me servem mais, pois pode aparecer o novo, principalmente se tratando de História, a questão das versões. Quando aparece uma versão nova pra mim já é uma alegria... sobre um determinado fator... então é isso que me encanta na História. Analisar as diferentes versões requer a pesquisa. (PROFESSORA D, 2015)

Corroborando com as considerações apontadas pela professora D, Viera, Peixoto e Khoury (1989, p. 65-66) apontam para a necessidade de pensar o ensino como pesquisa:

O conhecimento histórico é sempre uma construção do real e não o real. Daí deriva a proposta de estar pensando o ensino e a pesquisa globalmente. Situar globalmente não é colocar o professor como realizando a soma de suas atividades – ensino e pesquisa – mas pensar o ensino como pesquisa. Nesse caso, professor e aluno estariam realizando uma reflexão e produzindo saber como sujeitos no duplo sentido: sujeito social e sujeito do conhecimento.

Houve certa insegurança por parte da professora E, na resposta desta questão, porém, a mesma também afirmou que se considera uma professora-pesquisadora, embora pense que precisa melhorar. Ela afirmou que:

Às vezes sim, mas eu, na minha avaliação, penso que deveria ser mais, é porque eu sempre tento levar pra lá, é, informações com, pra sala de aula, informações com fontes diferenciadas, mas, na minha avaliação, eu acho que eu precisava ser mais. (PROFESSORA E, 2015)

Ao tomarmos como objeto de análise o ensino de História no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itamaraju-BA, buscamos analisar como as perspectivas historiográficas atuais, bem como as novas propostas pedagógicas têm influenciado o ensino de História e a formação de uma memória histórica no contexto pesquisado, sob o ponto de vista das professoras, levando em conta a incorporação da utilização de inovações didáticas na prática docente.

Ao serem questionadas sobre quais as inovações didáticas têm introduzido em sua prática, as professoras citaram o uso de multimídias, músicas, filmes, imagens, rodas de conversa, seminários, dentre outras, ressaltando a necessidade de estar sempre aprimorando a prática pedagógica para melhorar o ensino e a aprendizagem.

A professora A respondeu à questão, enfatizando que as metodologias devem ser variadas, considerando as necessidades de cada turma:

Bom, eu procuro usufruir sempre das multimídias, de seminários, atividades orais, horas de conversa, trabalhos em grupo, pesquisas, e é claro, sempre estar aberta a novas ideias, considerando que nem sempre uma metodologia que você usa com uma turma dá certo com outra. Às vezes você usa numa sala e (pausa) não dá resultado nenhum, já com outra turma, né, aquela mesma tecnologia já funciona melhor. Então é preciso estar sempre em mudança, oferecer sempre algo diferente pra descobrir o que realmente aquela turma chama à atenção, o que que vai fazer com que eles aprendam. (PROFESSORA A, 2015)

Nas considerações da professora, ela diz que faz uso de várias ferramentas como suporte de apoio do ensino de História. Nogueira (2010) diz que graças às

reformulações ocorridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de História, foi dada a liberdade aos educadores assumir uma abordagem diferente, contestando a abordagem formal positivista de só transmitir e reproduzir conhecimento aos educandos e incorporando “novos conceitos ao sentido da pesquisa histórica e seu desenvolvimento em sala de aula é colocado no centro do processo de construção do conhecimento dos estudantes”. Essas reformulações foram importantes, segundo Nogueira (2010), porque essa nova geração de alunos está muito conectada às novas tecnologias de comunicação, conforme esclarece Bittencourt, (2012, p.14):

Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos (...).

Assim, para Nogueira (2010, p.6):

Para tanto, os conteúdos e as metodologias propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais propõe uma abertura rumo à aprendizagem e aquisição de novas linguagens. Migrando do domínio de textos escritos que obedeçam a normal culta da língua, até a utilização de sites, histórias em quadrinhos e música, busca-se articular a escola às novas tecnologias – tão comuns às novas gerações. Sobre ensino de História, tendo em vista que essa disciplina é – para a maioria dos adolescentes – marcada pela inutilidade e pouco dinamismo, o trabalho com as mais diferentes manifestações discursivas são sugeridas pelos PCN como importante forma de promover a criticidade e reflexão das crianças e adolescentes.

Nogueira (2010) aponta que, nesse sentido, foi a Escola dos Annales que trouxe essa grande contribuição quando ampliou o conceito de fontes históricas, permitindo ao historiador construir a História a partir do momento que essas fontes foram entendidas nas mais variadas manifestações discursivas, fazendo uso dos “recursos iconográficos e audiovisuais, a literatura, a cultura material, a História Oral e etc”.

Nesse sentido, os PCNEM da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 21 e 22) apontam que:

Ao lado desses estudos, a Nova História inspirada na e continuadora da Escola dos “Annales”, tem igualmente contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. Nessa vertente, as 22 representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram

uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a Internet, os tambores e a música.

Os avanços tecnológicos produzidos ao longo do século XX foram incorporados pelas práticas educativas, trazendo em seu bojo todo um processo de transformação cultural, no qual, a partir de novas linguagens, formaram novas concepções de mundo e diferentes formas de apropriação deste. Estamos inseridos numa cultura da imagem, a qual veicula um tipo de memória histórica com a qual os educadores precisam dialogar.

Houve certa dificuldade por parte da professora B em responder a esta pergunta, tendo em vista que a mesma limitou-se a apontar a necessidade de motivar o uso dos recursos tecnológicos e da pesquisa do material disponível que eles têm.

A professora C demonstrou que a principal inovação utilizada em suas aulas é o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tendo o filme como um forte aliado em suas aulas de História. Segundo a professora C:

Eu inovei, eu procuro inovar com as TICs, né, as Tecnologias, não é isso, principalmente em relação ao aluno, que incentiva na pesquisa e a utilização em seminários, certo, data show também, vídeos, filmes, né. O filme mesmo, ele revela o passado, os detalhes, e o aluno gosta. Agora tem que ser uma produção que seja... bem produzida. Não pode ser qualquer coisa, né, por isso que você tem que pesquisar antes, é, quem já assistiu o filme, eu faço isso, pesquiso antes. Vejo qual a repercussão do filme no cinema, nas críticas, né, pra poder passar pro aluno. Porque senão, você pega qualquer filme lá não pode, você tem que saber tudo sobre o filme. Eu procuro saber tudo sobre o filme, quem produziu, o diretor, ver se o diretor é reconhecido, se o filme, foi bem visto pela crítica, né, e que tenha a ver com o conteúdo. (PROFESSORA C, 2015).

O uso das tecnologias como recurso didático tem trazido grande inovação ao ensino educacional, possibilitando diferentes formas de conhecimento e aprendizagem. Assim, adequar essa ferramenta ao ensino-aprendizagem dos alunos deixa a aula mais dinâmica, interativa e com compartilhamento de conhecimento entre educador e educando. Os jovens de hoje, da geração digital, são jovens cheios de informações variadas, com um grande potencial quando o assunto é tecnologia. Então, porque não unir esse potencial de aprendizagem tecnológico com o ensino

educacional? Segundo Kenski (2007, p.38), não podemos pensar que as novas tecnologias são apenas “meros suportes”, mas elas têm uma linguagem particular, lógica e própria na maneira das pessoas se comunicarem, despertando percepções em várias áreas do ser humano, tanto nas emoções cognitivas quanto intuitivas. Tanto a Escola quanto o educador têm um papel importante no uso das TICs como recurso didático, orientando os alunos no uso dessa ferramenta como instrumento de transmissão de conhecimento, criando um ambiente descontraído e favorável de aprendizagem nas salas de aula. Demo (2007, p.11) diz que por ser o professor dotado de conhecimento, e sempre renovando suas práticas pedagógicas, ele tem a capacidade de aprimorar o ensino-aprendizagem do aluno, da sociedade.

Completando o pensamento de Demo, Kenski (2007, p.47) diz que o uso das TICs trazem novas possibilidades de aprendizagem:

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário.

Pimenta (1999, p.23) traz uma importante contribuição sobre o uso das tecnologias, como ferramenta de suporte ao ensino aprendizagem do aluno, na sociedade atual.

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

É interessante o argumento de Pimenta quando fala do uso da TICs na educação, como uma grande inovação, mas traz também algumas reflexões, de que não se deve atribuir o uso dessas ferramentas só como facilitadora do ensino aprendizagem, e sim, que devem servir para a construção do conhecimento, como também para transformação e alterações da realidade social, pois, para Rodrigues (1999, p.108), “ou a tecnologia está a serviço do homem, libertando-o, ou está a serviço de alguns para escravizar outros, ou ainda, estaremos todos condenados a servi-la”.

Assim, tem que se pensar nas TICs como ferramenta pedagógica, no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de proporcionar ao aluno a liberdade de crescimento, a partir do momento que ele começa a levantar vários questionamentos, apurando suas ideias até chegar à construção do seu próprio conhecimento. Caso contrário, conforme o pensamento de Pretto (1996), pode-se repetir o que aconteceu na década de 1970, que ao introduzir o uso das novas tecnologias na educação, elas serviram simplesmente como máquinas de ensinar e instrumentos para dinamizar um ensino cansativo, sem levar a uma “transformação fundamental do processo educativo”. Para Pretto (1996, p.127), “Hoje, as mudanças que estão ocorrendo exigem uma nova postura da escola, preocupada em formar um ‘profissional não profissionalizado’, capaz de viver plenamente essa civilização da imagem e da informação”.

Completando esse pensamento, Alves (1998, p.7) diz que:

Estamos trabalhando na perspectiva de considerar estas tecnologias como possibilitadoras de uma multiplicidade de visões de mundo, do rompimento com a noção de tempo e espaço, instaurando uma nova forma de ser e pensar na sociedade. Com isso, as nossas relações, o nosso modo de aprender e comunicar, são transformados, possibilitando a construção coletiva do conhecimento.

Já a professora D destacou algumas outras atividades que não haviam sido citadas pelos outros colegas:

Oh, eu tento utilizar, é, ferramentas audiovisuais para utilizar músicas, é, dramatizações, isso mesmo em sala de aula. A depender da turma, eu tento montar, é, sobre determinado assunto, uma peça, uma encenação, uma dramatização, um joguinho, alguma coisa assim. Isso também depende do ambiente da sala, do conteúdo. No momento, eu vejo que em determinadas turmas é possível fluir normalmente, então eu gosto de utilizar música, vídeos também, eu gosto muito de apresentar vídeos, quais são as versões, também, é, músicas eu já disse, né, é, principalmente paródias, eu gosto muito de paródias.

O livro didático é um ponto de partida, mas eu não me limito a ele, eu gosto de pesquisar, ou seja na internet, em algumas revistas que eu tenho acesso, em outros livros didáticos e também algumas leituras que eu realizo, que eu tento realizar para poder utilizar. Eu tento relacionar dessa forma. (PROFESSORA D, 2015).

A entrevistada declarou utilizar várias linguagens em sala de aula, buscando sempre adequá-las ao perfil de cada turma, citando o uso de recursos como: músicas, dramatizações, jogos, vídeos, paródias.

A respeito da utilização de novas linguagens no ensino de História, Schmidt e Cainelli (2009) destacam a importância, a partir do século XIX e, principalmente, no século XX, do desenvolvimento e da expansão de novas linguagens culturais, como a fotografia, o cinema, a televisão e a informática, trazendo novos desafios ao historiador e ao professor de história.

É notória a importância dessas linguagens para o ensino de história, visto que as mesmas legitimam a pesquisa histórica, propiciando novas possibilidades de interpretação dos documentos.

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2009, p. 109), “esses profissionais tiveram de, além de compreender a natureza das novas linguagens e incorporá-las, perceberem-nas legitimadas como fonte para o estudo e a reconstrução do passado [...]”.

Outra importante consideração apontada pela professora D foi a utilização do livro didático como recurso didático nas aulas de história. Uma das grandes polêmicas existentes em torno do livro didático está relacionada às suas funções, as quais são mais ou menos comuns em diversos tipos de escolas, independente de setores ou camadas sociais dos quais fazem parte. Em sua grande maioria, é responsabilidade desta literatura didática a inculcação do conhecimento histórico dos alunos, correspondendo à base do conhecimento e das aulas de um grande número de professores.

Segundo a professora D, é fundamental considerar que o livro didático não é o único instrumento metodológico possível, e seu conteúdo e estrutura não representam uma verdade. No entanto, devemos valorizar a sua importância dentro do universo escolar, uma vez que este recurso constitui, na maioria das vezes, o ponto de partida para o trabalho docente na disciplina de História.

A esse respeito Abud (1995, p. 81) contribui, afirmando que:

[...] outra função tem sido assumida pelo livro didático: a de informar também o professor. Este, em razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta, não procura outro tipo de obras para a preparação de aulas, quer expositivas ou de qualquer outra natureza, já que mesmo para trabalhos com texto, de modo geral são utilizados trechos do livro de classe.

Ao responder à questão, a professora E apontou que utiliza também alguns dos recursos citados pelos demais entrevistados, como pesquisa, filmes e músicas. Ela destacou que:

É, eu levo pra sala de aula sempre essa questão do pesquisar, levar a pesquisa pro aluno, também eu tô introduzindo essa questão de filmes, música também, né, pra interpretar e analisar com os meninos essa questão do contexto de produção dessas músicas e do filme também, né, essas inovações. (PROFESSORA E, 2015)

A professora E levanta um ponto importante quanto ao uso da música como ferramenta pedagógica, quando suscita nos alunos a questão da interpretação e da análise das letras musicais. Isso é interessante, uma vez, que a partir do momento que os alunos entendem o que ouvem são despertados a compreenderem o que os compositores querem expressar nas letras musicais, qual o contexto histórico e a pensar historicamente. Para Soares (2008, p.209), a “utilização da música como recurso didático foi uma constante (...) considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método ‘ouvir e interpretar’”.

A música tem sido utilizada frequentemente como recurso didático, tanto nas aulas de História, quanto em aulas de outras disciplinas, como Geografia, Língua Portuguesa, Educação Artística. O uso da linguagem musical é relevante pelo fato de aproximar os alunos de um meio de comunicação acessível à sua vivência, possibilitando ao professor o reconhecimento do gosto da estética da nova geração. Entretanto, mesmo trazendo tantos benefícios, o uso da música apresenta algumas questões a serem repensadas (BITTENCOURT, 2008).

É importante enfatizar que a utilização da música como fonte histórica apresenta um grande avanço no campo da historiografia e do ensino de história, pois a mesma se destaca por trazer em seu conteúdo a possibilidade de reconstrução do passado. Porém, a música possui suas especificidades como fonte, apresentando técnicas próprias para sua análise. É necessário que o professor não priorize apenas as letras das músicas, mas que considere também que outros elementos dessa fonte são importantes para a realização de uma análise eficaz.

Portanto, de acordo com as ideias de Bittencourt (2005, p. 381):

A contribuição dos historiadores também é significativa em virtude do método de análise dessa documentação, a qual possui uma linguagem específica, associando vários componentes e diferentes sujeitos, a saber: autor, intérprete, músicos, gravadores, produtores e técnicos, além de consumidores. Em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separadamente da música e autor sem o contexto social em que produz a obra.

Neste sentido, segundo Moraes (2000, p.215):

A música não deve ser compreendida apenas como texto, as análises devem ultrapassar os limites restritos exclusivamente à poética inscrita na canção, pois, ainda que de maneira válida, estaria se realizando uma interpretação de texto, e não da canção propriamente dita.

Analisando as experiências relatadas pelas docentes, podemos considerar alguns avanços e limites em relação às suas práticas pedagógicas. As professoras entrevistadas demonstraram ter conhecimento acerca das mudanças ocorridas na historiografia e no ensino de História, apresentando, também, uma preocupação em repensar e aprimorar a sua prática docente.

É perceptível, através das falas, que as professoras têm buscado utilizar as novas linguagens e as diversas fontes documentais como recursos didáticos em suas aulas, bem como evidenciado a necessidade de atuarem como pesquisadoras e críticas de seu trabalho pedagógico.

Contudo, não devemos nos esquecer de que as mudanças acontecem gradualmente, e que apenas a introdução de novas metodologias em sala de aula não garante uma revolução no ensino.

Verificou-se que o uso da linguagem musical no ensino de História foi citado espontaneamente por apenas duas professoras como inovação didática utilizada em suas práticas docentes. Entretanto, este recurso aparece nas falas das demais entrevistadas nas respostas às questões direcionadas à utilização da música como ferramenta didática nas aulas de História no ensino médio, como veremos a seguir.

3.3 A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

As professoras de História do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de

Itamaraju-BA utilizam a linguagem musical no ensino da disciplina de História no contexto da Educação Básica.

A partir das respostas obtidas durante as entrevistas, foi possível observar os limites e as possibilidades da utilização da música no ensino de História, referentes às práticas pedagógicas das professoras do colégio pesquisado.

Respondendo à questão: “Você já desenvolveu algum trabalho pedagógico utilizando a linguagem musical?”, a professora A afirmou:

Sim, já realizei. Ainda não realizei na área de História como eu já disse porque o meu percurso como professora de História ainda é pouco. Mas nas outras áreas de educação, sim, é, já trabalhei com, com música e foi muito proveitoso e divertido. Inclusive é uma, é uma ótima oportunidade que eu acho de chamar a atenção dos alunos, considerando que essa é uma das dificuldades de se trabalhar com História: fazer com que os alunos gostem da disciplina... e a música é um desses motivos.(PROFESSORA A, 2015).

A Professora A aponta o uso da música como ferramenta de apoio no ensino aprendizagem. Ela salienta que não chegou a fazer uso dessa ferramenta no ensino de História, mas em outras disciplinas foi muito proveitoso o uso da música.

David (2014) faz uma reflexão interessante quanto ao uso da música no ensino de História. Ela diz que privilegiar a linguagem musical, como recurso didático, além de motivador e prazeroso, constrói conhecimento, pois é preciso reconhecer que a música além de arte traz sobre si um conhecimento sociocultural, uma vez que retrata o cotidiano do ser humano. Para a autora, incorporar a linguagem musical no ensino de História, como fonte de pesquisa, desperta em ambos os envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem, professor e aluno, um olhar mais consciente sobre a música estudada.

Ainda para David (2014), em todo o momento da História, a música estava e está muito presente, fazendo uma conexão entre o que o compositor esboça nas suas letras e os sentimentos que ele deseja passar daquele momento vivido.

Atrair esse recurso como objeto de pesquisa nas aulas de história tem sido bastante produtivo, pois tem levado os alunos a não só ouvirem, mas a refletirem e entenderem sobre quais são as ideias de pensamento que estão expressas nas letras das músicas, levando-os a construir uma análise histórica. Para Raynor (1986,

p. 14; 23):

[...] A música, a menos que não passe de rabiscos casuais em sons, tem o seu lugar a história geral das idéias, pois sendo, de algum modo, intelectual e expressiva, é influenciada pelo que se faz no mundo, pelas crenças políticas e religiosas, pelos hábitos e costumes ou pela decadência deles; tem sua influência, talvez velada e sutil, no desenvolvimento das idéias fora da música.

A música não pode existir isoladamente do curso normal da história e da evolução da vida social, pois a arte em parte surge [...] da vida que seu criador leva e dos pensamentos que tem. Existe para ser executada e ouvida, e não como sons da cabeça do criador ou como símbolos escritos ou impressos no papel, mas como som concreto produzido por e para quem deseje obter satisfação daquilo que o compositor lhes oferece.

Nesse sentido, é fundamental apontar que a música pode favorecer a aproximação do aluno com a História, pelo fato de que a primeira está inserida em seu cotidiano, assim como aproximar alunos e professores mediante a relação estabelecida entre música/ensino de História.

Esta visão do professor condiz com o que pressupõe Correia (2003, p. 84-85):

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação .

Diante disso, o professor, que faz uso desse recurso como ferramenta na interação de conhecimento, precisa, antes de tudo, ter ciência do teor histórico que permeia a transcrição musical, para fomentar nos alunos o despertar crítico. Ao utilizar a letra de uma música, como ferramenta didática no estudo da História, o professor precisa atentar-se a essa articulação de conhecimento, fazendo análise histórica entre a letra e a sua contextualização, para melhor entendimento dos alunos.

Sekeff (2007, p.133) diz que, além da função cultural, o compositor, pela sua percepção, nos dar a possibilidade de “vivenciar sentimentos pretéritos e presentes de uma época”. Desse modo, a música desperta sentimentos variados nos alunos, apontando direções que os leva as “novas e múltiplas possibilidades de ser”.

A professora B declarou utilizar a música no ensino de História, destacando em poucas palavras, o trabalho realizado:

Sim. Eu fiz com meus alunos, é, a respeito da música Racismo é burrice (Lavagem cerebral – nome da música), de Gabriel, o Pensador, (pausa), eu fiz uma análise, eles analisaram de forma crítica a letra da música. Achei que surtiu um resultado muito interessante, porque a música traz um prazer para eles, para os jovens, então é uma ferramenta muito importante.

Assim, o que se pode observar é que muitos professores, principalmente da disciplina de História, têm usado a música como recurso didático em suas aulas, pois ao longo da sua prática docente, perceberam que a música é uma grande aliada no processo de aprendizagem dos jovens, uma vez que ela faz parte do cotidiano deles.

Percebe-se, então, que a música é uma das formas de expressão artística mais comum e que está inserida no dia a dia das pessoas ao longo dos tempos. Além de o seu som nos levar a um deleite de emoções, o autor imprime em suas letras uma série de sentimentos e ideias do momento vivido, nas várias áreas sociais, políticas e econômicas. Para David (2014), a música está presente no meio social, podendo expressar valores, sentimentos, ideias, resistência, religiosidade. A música apresenta uma função social, enquanto produção artística, e, à medida que é utilizada pelo professor em sala de aula, pode constituir-se em um elo entre o aluno, sua realidade e as vivências coletivas do passado. Nessas condições:

Cabe ao professor entender esse processo e articular de modo hábil o contexto histórico mais amplo do período histórico estudado com as músicas apresentadas aos alunos. Trata-se de uma maneira de problematizar a 'escuta' musical do aluno em relação ao processo de construção do conhecimento histórico. [...] Esse processo nos mostra que as representações históricas construídas pelos alunos com base na música podem ajudar na construção do conhecimento histórico ao propiciar a identificação dos diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nessas representações. Esses elementos podem ser compreendidos e trabalhados de maneira diagnóstica pelo professor por meio dos instrumentos de leitura histórica da linguagem musical, processo que pode se transformar numa ponte entre a realidade atual e o processo histórico. (ABUD, SILVA E ALVES, 2010, p. 63 e 64).

A utilização da música em sala de aula como fonte histórica e recurso didático apresenta-se como uma excelente alternativa para se analisar o contexto social, pois a música expressa o contexto da qual o compositor faz parte. Porém, Perez (2008)

ressalta o cuidado que devemos tomar em relação às letras das canções, pois as mesmas não podem ser utilizadas somente para exemplificar um tema histórico, ou como salienta Napolitano (2001, p. 77-78) para que a análise não se restrinja a própria importância do objeto analisado, deve-se:

[...] mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética.

É interessante ressaltar que a música nem sempre foi considerada um documento histórico. Isso só foi possível devido às várias transformações sofridas na historiografia ao longo do tempo, que ampliaram o uso das fontes históricas como vimos anteriormente. Vale a pena recuperar as análises do capítulo 1 e perceber como a música torna-se fonte para o historiador e recurso didático para o professor.

Até o século XIX, a História escrita, era a História Positivista, pautada em documentos oficiais, cabendo aos historiadores à função de coletar os documentos, certificando a sua autenticidade e narrando a História, sem, contudo, colocar sua visão ou sua interpretação: “A função do historiador seria a de recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhes a narrativa”. (REIS, 2004, p.16).

Segundo Santos e Pereira (2012), essas mudanças na historiografia só foram possíveis a partir de 1920, com a criação da Escola dos Annales, que rompeu com antigo conceito de fonte, limitada só as fontes escritas, documentos oficiais, renovando a historiografia com ampliação de outras fontes: oral, registros sonoros, anúncios, filmes, etc. Assim, incorporaram-se novos objetos à História, sendo estudado nos variados temas, surgindo diversos trabalhos sobre o cotidiano, cinema, celebrações religiosas, etc. Ainda para Santos e Pereira (2012), essas ampliações no uso das fontes para o conhecimento histórico serviram não só para o meio acadêmico, mas também, como recurso didático na sala de aula, uma vez que ao usar a música como documento, como fonte história, ela serve também para deixar a aula mais prazerosa, permitindo ao aluno reelaborar seu próprio conhecimento.

Para Shimitch e Cainelli (2009, p.30), ao fazer uso da música, como instrumento didático, o professor tem um importante papel:

Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar as diversidades das fontes e dos pontos de vista históricos, o levando a reconstruir, por adução. O percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas.

Percebe-se, então, que o uso da música como instrumento didático, no ensino-aprendizagem, tem feito grande diferença na sala de aula, propiciado o ensino de História, não só mais agradável, mas permitindo aos alunos levantar questionamentos e reflexões sobre o tema que está sendo estudado.

A professora C utiliza a linguagem musical em suas aulas de História, de uma maneira muito mais próxima ao recomendado por Napolitano (2001), principalmente no desenvolvimento de projetos didáticos:

A música também ajuda muito, principalmente quando, é, a gente trabalha os projetos, né, a temática da Consciência Negra, eu sempre faço. Eu sempre faço, eu peço a duas ou três equipes pra poder, é, revelar a influência da música negra na nossa sociedade. Aí eles têm que fazer esse trabalho de pesquisa, pesquisar quais são as músicas, né, os ritmos, então, às vezes eu faço também, pego uma letra de uma música, de acordo com o momento político que a gente está falando, mando eles lerem na sala, passo um som também da música, trabalho a letra e a melodia. É importante, porque eles lembram, né, “Que país é esse?” mesmo eu trabalhei várias vezes (risos). (PROFESSORA C, 2015)

Também a professora E, segue a mesma linha:

Já sim, já, ouvi músicas com os meninos, né, e depois a gente foi né, analisar a letra, tentando interpretar o que o autor quis dizer, fazendo uma análise também do contexto histórico em que foi construída essa música, né, pra tentar tirar dali o que ele queria com aquela, com aquelas palavras, analisar com os meninos. (PROFESSORA E)

São interessantes as falas das professoras C e E, pois na visão de ambas, a música ajuda a fortalecer a identidade regional, como também fortalecer alguns recortes sociais. Ao trabalhar com a música no ensino de História, o professor além de propiciar ao aluno conhecer esses recortes, aproxima-o da sua realidade e o insere no contexto histórico, como também desperta nele o senso crítico, levando-o a construir seu próprio conhecimento, como bem salienta Abud (2005, p.316):

As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina.

Quando a professora relata que usa a música como instrumento de mediação

pedagógica, para trabalhar com projetos, em algumas temáticas, mostra que a música carrega nas suas letras uma série de subjetividades, e que o professor do ensino de História encontra nesse instrumento uma importante ferramenta facilitadora de estudo sobre os períodos históricos.

Dessa forma, criam-se pontes de conhecimentos que ampliam a visão dos alunos, levando-os a fazerem uma conexão entre passado e presente nas suas variadas formas culturais. As letras das músicas podem e devem ser utilizadas durante as aulas de História, como uma forma dinâmica de tratar os conteúdos históricos e de inovar no processo de construção do conhecimento. Assim, para David, (2014, p.6):

A incorporação da linguagem musical ao ensino de História reclama do professor e do aluno uma percepção mais consciente da canção [...] trata-se de uma fonte de pesquisa, onde a forma e o conteúdo integram-se como força de expressão como referencial de manifestação e comunicação.

Considerações importantes foram suscitadas pela professora D, a respeito do uso da música em sua prática docente:

Oh, eu tenho utilizado mais a questão da paródia, da paródia, de apresentar, de analisar, depois nós realizamos a atividade de cantar, eu também proponho que os alunos produzam paródias, porque a paródia, ela também possibilita isso, se é uma música que o aluno gosta ele vai ter mais incentivo a utilizar aquela letra da música também. Mas também, a depender do conteúdo, por exemplo, falar de Ditadura Militar, eu gosto muito de trabalhar as canções que foram produzidas na época, entender o contexto em que foi produzida aquela música, a intenção do autor eu também gosto, a depender do conteúdo. E músicas mais atuais envolvendo política, violência, preconceito, principalmente ritmos que enfatizam isso como rap, como axé, que de alguma forma denunciam alguma realidade, eu também essa necessidade de buscar, de trabalhar. Isso quando é possível também. (PROFESSORA D, 2015)

A forma como a professora D usa a música como ferramenta de ensino aprendizagem é bem interessante, pois ela além de suscitar o senso crítico dos alunos, nas análises das letras das músicas, ela também os motiva a produzirem músicas, no gênero de paródia, despertando seu raciocínio, levando-os a imprimirem letras em cima de uma música já existente, conforme explica Simões (2012, p.13) sobre paródia: “[...] No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção”.

Para Gilio (2000), a linguagem musical, tem se tornado um instrumento didático interdisciplinar bastante dinâmico, uma vez que está bem próxima da realidade dos jovens.

Outro ponto interessante que ela destaca, é trabalhar com músicas, usando recortes sociais, contextualizando e facilitando o entendimento dos alunos, conforme a compreensão de Cettolin (2015, p.36):

O uso da Música como recurso didático-pedagógico é plausível no momento em que cumpre o papel de estabelecer relações entre o aluno e a sua própria realidade. Além disso, as diversas disciplinas do currículo escolar podem e devem aderir ao trabalho com a Música em sala de aula individualmente ou mesmo com a intenção de constituir um projeto interdisciplinar. Nas aulas de História, sobretudo, é possível utilizar a Música com o intuito de introduzir temas relacionados a diversos aspectos da vida cotidiana, como, por exemplo, discriminações étnicas, relações de gênero, patriotismo, censura, trabalho, contexto e outros temas. Assim como a História, a Música é filha de seu tempo, seu espaço, sua circunstância.

Nesse sentido, “a música popular tem sido a preferida dos professores pela sua característica indubitável de ser” (BITTENCOURT 2005, p. 379), pois a mesma tem sido “a intérprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais; canta o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão” (NAPOLITANO apud BITTENCOURT, p. 379, 2005).

A professora E também afirma utilizar a música em sua prática pedagógica, destacando a necessidade de aprimorar esse trabalho, pois ainda existe certa dificuldade, tanto por parte da professora quanto por parte dos alunos:

Os alunos gostam de ouvir música, eles gostam, mas a gente vê uma dificuldade às vezes dessa interpretação das entrelinhas, do que o autor quis dizer. Isso eu acho que é preciso trabalhar isso mais com o aluno. E às vezes também, alguns levam como uma brincadeira, não como algo sério. (PROFESSORA E, 2015)

Segundo o pensamento da professora E, existe um problema no trabalho com a música em se tratando da interpretação por parte dos alunos. Há uma dificuldade dos mesmos em compreender as ideias dos autores, as quais se apresentam nas entrelinhas das composições. Para Bittencourt (2005, p. 379-380):

Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na

sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música.

Ainda para Bittencourt (2005, p. 380):

No processo de transformação da *música para ser ouvida em música para ser compreendida*, é importante acompanhar a produção historiográfica sobre a música e entender como os historiadores *pensam*.

Segundo Bittencourt (2005, p. 380), Hobsbawm foi um dos pioneiros das pesquisas sobre música, o qual “analisou o jazz norte-americano, destacando o contexto social no qual esse gênero se desenvolveu e espalhou-se pelo mundo ocidental”. Os estudos de Theodor Adorno, um dos grandes pensadores da Escola de Frankfurt, conhecido como o ‘pai dos estudos da música popular’, foram a base para a maioria dos historiadores. Bittencourt (2005, p. 380) aponta que:

Os estudos de Adorno definiam a música popular como parte de uma engrenagem da indústria cultural responsável por produzir sujeitos passivos diante da difusão de uma estética promovida para o crescimento do consumismo alienado.

Apesar de seus estudos terem criticado a comercialização da música popular, outros estudos que vieram após buscaram superar a concepção negativa dessa produção. A autora destaca a relevância dessas produções para o ensino, pelo conteúdo que apresentam e analisam, enfocando a necessidade dos professores conhecerem a história da música, principalmente, no Brasil.

Destarte, a linguagem musical funciona como mediadora cultural na produção de saberes, pois está presente no cotidiano dos educandos, possibilitando aos mesmos condições de relacionar o seu conteúdo com a realidade que vivenciam. O pensamento de Napolitano (2001, p. 77) vem embasar estas ideias ao enfatizar a grande importância da música, pois segundo este, “ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas”.

A linguagem musical é um importante recurso de ensino, como percebe Morila (2012, p. 44):

Deixar uma linguagem tão cheia de significado fora da escola, seria por si só uma perda. A penetração da música na sociedade e história brasileiras e principalmente a representatividade desta para com os jovens, torna-se essencial na educação escolar.

Nesse contexto, a música aparece como uma ferramenta didática bastante inovadora, de caráter importantíssimo e mesmo essencial para a mediação cultural no processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva da historiografia e dos estudos sobre o ensino de história, objetivou-se apresentar a importância da utilização da música como recurso didático-metodológico no ensino de História na Educação Básica, revelando-o como um grande encontro do cotidiano nas aulas de História no Ensino Médio.

A escrita da História se relaciona com o contexto social em que foi produzida. O historiador dialoga com o mundo em que está inserido, com os seus problemas e desafios, lutas e utopias, e esse diálogo influencia a forma como ele reconstrói e interpreta o passado. Diante disso, Marc Bloch (2001, p.55) afirma que a História é a:

Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: dos homens, no tempo. O historiador não apenas pensa humano. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração.

Os grupos sociais, em seus diferentes tempos e espaços, sempre possuíram e ainda possuem sua expressão musical própria. Dessa forma a linguagem musical se caracteriza como uma fonte para o trabalho do historiador, de cujos registros a Historiografia tradicional não deu a devida importância. É fundamental levar em conta o significado que a linguagem musical tem para nós e para determinado tempo histórico, além do que esta arte tem representado para a humanidade de todas as épocas e espaços.

A música acompanha cada fase da nossa vida. É muito difícil ouvir uma música e não lembrar o tempo passado como se estivesse no presente. Tanto nas boas quanto nas difíceis emoções. Mas o fato é que a música está enxertada no enredo de nossa história. Ela se une à nossa personalidade. E como um sabor de uma comida que foi servida na infância, ela se assemelha à nossa forma de ser, ao nosso próprio comportamento.

Mais que isso, favorecer a relação entre a linguagem musical e o ensino de História significa produzir conhecimento, mediante um recurso didático motivador e prazeroso que propicia larga possibilidade de trato metodológico. Nesse sentido, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento

sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do ser humano. A esse respeito, Morila (2012, p.42), fala das várias possibilidades da utilização da música como instrumento didático:

Desta maneira, muitas são as possibilidades que a utilização da música enquanto documento: os valores e crenças de uma determinada cultura em uma determinada época, as transformações destes valores e crenças, visões de mundo, aspirações, preocupações, esperanças. Além da possibilidade comparativa, como por exemplo, o encontro entre a cultura popular e a cultura formal, transmitida pela escola.

A música em sala de aula cumpre um importante papel no processo de aprendizagem. É fundamental para a construção, no chão da escola, do conhecimento histórico acumulado pela humanidade, principalmente, quando este se encontra relacionado à própria natureza da linguagem musical, que pode ser percebida única e exclusivamente através do tempo, alimentando-se de uma memória afetiva que se transforma em uma consciência musical no presente, facilitando as narrativas, reflexões, práticas ou interpretações históricas de professores e alunos, auxiliando decisivamente na construção da consciência histórica dos principais sujeitos do processo educativo.

Essa dissertação buscou construir uma reflexão que pudesse ampliar o olhar de novos pesquisadores e dos professores da disciplina de História, apontando novas proposições e abordagens contemporâneas da relação entre a História e a Música no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Registro e representações do cotidiano: A música popular na aula de história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez, 2005.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História.** São Paulo: Cengage Learning, 2010, 178p.

ABUD, Maria Kátia. **O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico.** In: SILVA, Marcos A da (org.). **Repensando a História.** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1995.

AGUIAR, Flávio. **Com ACM, morre o coronelismo?** Carta Maior.2007. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Com-ACM-morre-o-coronelismo-/4/13756>>. Acesso em: <28 Set. 2016>.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa. Presença, 1970.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar?** Salvador: Revista da FAEEBA, 1998.

ARAUJO, J. C. **As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica.** In VEIGA, I, P, A e CASTANHO, M, E. (Orgs.) *Pedagogia Universitária.* Campinas: Papirus, 2000, p.91-114.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura:** parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Luís Eduardo Magalhães.** Itamaraju: SEC/BA, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História II. Os primeiros paradigmas: Positivismo e Historicismo.** 2ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**. A Revolução Francesa da Historiografia. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Editora UNESCO, 1991.

CALISSI, Luciana. **A Música Popular Brasileira nos Livros Didáticos de História**. (Décadas de 1980-1990). Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife: 2003.

CALLARI, Cláudia Regina. **Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.21, n. 40, 2001.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CETTOLIN, Franciele. **Musicando A História e Historiando a Música em Escolas de Caxias do Sul**. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em História. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1092/Dissertacao%20Franciele%20Cettolin.pdf?sequence=1>>. Acesso em: <02 out.2016>.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. *Revista Luminária*, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

DAVID, Célia Maria. **Música e ensino de história: uma proposta**. Ciências Humanas e Sociais Unit. Aracaju. V. 2, n.2. Out. 2014. [Periodicos.set.edu.br](http://periodicos.set.edu.br). Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>>. Acesso em: <29 set. 2016>.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELLORS, Jacques. **Tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Distância Itamaraju x Salvador: Disponível em: <<http://www.geografos.com.br/distancia-entre-cidades/distancia-entre-salvador-e-itamaraju.php>>. Acesso em: <15 ago.2016>.

DOSSE, Francois. **A História em Migalhas – Dos Annales à Nova História**.

Tradução: Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Editora Ensaio, 1992.

DOSSE, François. **A História**. Tradução: Maria Elena Ortiz Assunção. Bauru, SP. EDUSC, 2003.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 2a. ed. Tradução de Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

FERMIANO, Maria A. B. **O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de história?** Revista da ANPUH. V. 3, nº 7. 2002.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino em história**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil 1964-1985**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GILIO, Anésia Maria da Costa. **Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?: jovens, canções e escola em questão**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n.1, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol 1 e 2.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: a época colonial**. V. 1, 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Disponível em:<
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291560&search=||infogr%>

E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em:<15 ago.2016>.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LADEIA, Délia de Oliveira (org). **Coletânea: Dados dos aspectos geo-históricos e sócio-econômicos do município de Itamaraju**. Itamaraju: PMI, 2000.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história**. Tradução: Antônio José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.

LOMBARDI, José Claudinei. **PERIODIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTO POLÊMICO E SEMPRE PROVISÓRIO**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf>. Acesso em: <24 ago. 2016>

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educ. Pesqui. vol.32 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003>. Acesso em: <27 Set. 2016>.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História pensada e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Campinas: Unicamp, 2000.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

MENDES, Murilo. **A História no Curso Secundário**. São Paulo. Gráfica Paulista, 1935.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2002.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 2001.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música: canção popular e conhecimento histórico**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: Humanitas Publicações. V.20, nº 30, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 109, Dezembro/2000, Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em:<23 ago. 2016>

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria de Aprendizagem**. Porto Alegre: E.P.U., 2004.

MORILA, Ailton Pereira. **Diálogos sobre o ensino de história**. São Mateus/ES: Ed. Do Autor, 2012.

NAPOLITANO, M. F. D.; AMARAL, C. M.; BORJA, C. W. **Linguagem e canção: uma proposta pra o ensino de História.** In: Revista. Brasileira de História. São Paulo, v.7, n. 13, pp. 177-188. Set. 86/fev. 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto. 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música: História cultural da música popular brasileira.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

NOGUEIRA, Laisa dos Santos. **Entre a pesquisa e a Escola: As fontes, o professor e a construção do conhecimento histórico.** X Encontro Estadual de História. Santa Maria-RS. 2010. Disponível em: < http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279222823_ARQUIVO_laisa_nogueira_ANPUH.pdf>. Acesso em:< 21 Set.2016>

PEDRO, Antônio. **História por Eixos Temáticos.** São Paulo: FTD, 2002.

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. **Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula.** Curitiba: SEED-PR, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIMENTA, Selma Gaarrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTEL, Isabel. **A História, os homens e o tempo: análise da obra de Marc Bloch e sua contribuição para a Escola dos Annales.** Disponível em: < <http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/a-historia-os-homens-e-o-tempo>>. Acesso em:< 27 nov. 2016>

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. **O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequentes.** In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

Plano Diretor Urbano de Itamaraju – Bahia, 2002.

PONCE, Jurema Branca. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-branca-jurema-ponce-sobre-planejamento-curriculo-formacao-aprendizagem-542582.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro.** Campinas: Papirus, 1996.

RAYNOR, Henry. **História Social da Música, da Idade média a Beethoven.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

REIS, José Carlos. **A História entre a filosofia e a ciência.** Belo Horizonte: Autêntica 2004.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl de. **ABORDAGEM SOCIOCULTURAL: ALGUMAS VERTENTES E AUTORES**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a15>>. Acesso em: 27 Set. 2016>.

RIBEIRO, Luís Távora; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de história e geografia**. 2 ed. Fortaleza: Brasil tropical, 2001.

RODRIGUES, A. M. M. **Por uma filosofia da tecnologia**. IN: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa. Editora universitária, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Geilsa da Silva; PEREIRA, Auricélia Lopes. **A Música como Instrumento Didático: Novas formas de Ensino Aprendizagem em História**. Disponível em:<<https://pibidhistoriauepb.wordpress.com/2012/12/27/artigo-cientifico-a-musica-como-instrumento-didatico-novas-formas-de-ensino-aprendizagem-em-historia/>>. Acesso em: <28 Set. 2016>.

SANTOS, M. H. C. dos. Poder, intelectuais e contra-poder. In: SANTOS, M. H. C. dos (Org.). **Pombal revisitado**. v. 1, Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Jan./ Fev./ Mai. 2005. ANO XI, Nº 40. Disponível em:<https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf>. Acesso em: <28 Set. 2016>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música seus usos e recursos**. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma história da dança: sobre as práticas historiográficas para a dança, no Brasil contemporâneo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador. 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, edição nº 2, 2006.

SILVA, Marcos A; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SOARES, Olavo Pereira. **A Atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

SOUZA, João Renato de; PIRES, João Ricardo Ferreira. **Os desafios do ensino de História no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.funedi.edu.br/revista/files/edicoesanteriores/numero1/OsdesafiosdoensinodehistorianoBrasil.pdf>>. Acesso em: < 24 ago 2016>.

THOMPSON, Edward Palm. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VIEIRA, Maria Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Iara Aun. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenocvitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VYGOTSKY, Lev Semenocvitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Erica da Silva. **Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico**. In: XXII Semana de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Os historiadores e suas fontes: Ensino e Pesquisa. 2010, Jacarezinho.

ZAMARIAM, Julho. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula**. 2011. 154 p. Dissertação (Mestrado em História Social: História e Ensino) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO – PROFESSORES DE HISTÓRIA

**TEMA: O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL A PARTIR DA MÚSICA POPULAR
BRASILEIRA: PROPOSTAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO
ENSINO MÉDIO**

Mestranda: Suzete Morais Costa

Professor orientador: Ailton Pereira Morila

1-Há quanto tempo você atua em docência na Educação básica? Qual a sua formação, ano de conclusão da graduação e nome da instituição formadora?

2-Qual é a abordagem pedagógica que embasa a sua prática docente?

3-Você se considera um (a) professor(a) pesquisador(a)? Justifique.

4-Em sua opinião, a quantidade e a qualidade de pesquisas sobre o ensino de História são satisfatórias? Justifique.

5-Quais são as inovações didáticas que você tem introduzido em sua prática de professor-historiador?

6-Você já desenvolveu algum trabalho pedagógico utilizando a linguagem musical? Descreva esse trabalho.

7-Você acredita que é possível ensinar História através da música? De que forma?

ANEXO 2: FOTOS – TRABALHOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES DO COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, ENVOLVENDO HISTÓRIA E MÚSICA.

Trabalho De História Sobre Músicas De Protesto No Período Do Regime Militar E No Período Contemporâneo



Fonte: Arquivo do Colégio Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

Projeto Festival Anual da Canção Estudantil



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.



Fonte: Arquivo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.