

**LUCIANO MAGELA ROZA**

**Entre sons e silêncios:  
apropriações da música no livro didático  
no ensino de história afro-brasileira**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2009

**LUCIANO MAGELA ROZA**

**Entre sons e silêncios:  
apropriações da música no livro didático  
no ensino de história afro-brasileira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal  
de Minas Gerais.

Área de concentração: Educação Escolar:  
Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Profa. Dra. Júnia Sales Pereira

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

Dissertação intitulada Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira, de autoria do mestrando Luciano Magela Roza, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Júnia Sales Pereira – FAE/UFMG – Orientadora

---

Profa. Dra. Virgínia Albuquerque de Castro Buarque – UFOP – Titular

---

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman – FAE/UFMG – Titular

---

Profa. Dra. Aracy Alves Martins – FAE/UFMG – Titular

---

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão – FAE/UFMG – Suplente

---

Profa. Dra. Araci Rodrigues Coelho – CP/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 28 de setembro de 2009.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer que nenhum caminho é percorrido de forma solitária. Por isso, agradeço a todos que nunca me deixaram sozinho nessa caminhada.

Meus sinceros agradecimentos...

...aos meus pais Castilho e Geralda, pela fé, amor e apoio incondicional, que somente vocês sabem dar;

...a minha noiva Ísis, por seu amor, companheirismo e cumplicidade em todos os momentos desta caminhada;

...a minha orientadora Júnia Sales Pereira, pelo apoio e dedicação durante todo o período de orientação e convivência acadêmica, contribuindo para meu amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal, e por acreditar na viabilidade desta investigação;

...aos membros da Banca Examinadora, por aceitarem o convite de avaliar o resultado desta caminhada;

...aos colegas de trabalho da E. E. Luis Prisco de Braga e E. M. Cônego Higino de Freitas, sobretudo aos seus diretores, respectivamente, José Ricardo Magalhães e Fabrício Nereu Brandão;

...a todos do LABEPEH, pelo acolhimento fraterno e a oportunidade de convivência e crescimento acadêmico;

...aos amigos que me apoiaram nesta caminhada, em especial, a Eder e Guta, pelo abrigo em Belo Horizonte, a Carminha e Martha, pelas viagens durante o primeiro ano de mestrado, e a Sonsom pelas orientações ortográficas;

...ao programa de pós-graduação da FAE, que através de seus funcionários e professores, que tive o prazer do convívio, deram suporte institucional a esta realização.

## RESUMO

Este trabalho tem como proposta investigativa a análise de como a música tem sido problematizada como documento histórico e recurso didático de significativa potencialidade, sobretudo no ensino da História afro-brasileira presente nos livros didáticos. A análise prioriza os Livros Didáticos de História melhor aprovados e mais adotados pelos professores de história dentre os aprovados pelos PNLD 2008. Em síntese, interessa-nos compreender como está sugerido, nos livros didáticos, o uso da música para o ensino-aprendizagem dessa temática na educação brasileira já sinalizada nos PCNs de História, mas afirmada de forma assertiva a partir da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Correlatas. Considerando-se o uso da música como recurso didático e fonte histórica inserida no livro didático, as práticas de leituras sugeridas nestes materiais e a natureza dos mesmos, os aportes teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa vinculam-se à produção em torno dos estudos sobre práticas de leitura e a natureza dos livros didáticos. Compreende-se o livro didático como um objeto de múltiplas faces e dimensões técnicas, pedagógicas e ideológicas e, em sua materialidade, resultado cultural da interferência de vários sujeitos. Dentre os objetivos da pesquisa, estão a reflexão sobre as formas de apropriação da música popular e seus usos sugeridos pelos Livros Didáticos de História, bem como um aprofundamento nas discussões teórico-metodológicas sobre as possibilidades interpretativas da canção como recurso didático e fonte histórica com possíveis contribuições à discussão sobre metodologias renovadas para o ensino de História. Assim, priorizando em um primeiro momento a análise das apropriações da música de forma geral e, posteriormente, de forma mais centrada nos episódios da história afro-brasileira, a investigação é tributária não apenas dos estudos do livro e da leitura, mas também dos estudos que visam à análise do potencial educativo da música e também, de maneira crítica e reflexiva, dos pressupostos inseridos no ensino da história afro-brasileira.

Palavras-chave: música; história afro-brasileira; livro didático.

## **ABSTRACT**

This work has proposed research as analysis of how the music has been full of problems as a document of historical and significant educational resource potential particularly in the teaching of history afro-brazilian in this textbook. The analysis prioritizes the best of history textbooks approved and adapted by most teachers of history among those approved by PNLD 2008. In short, interested in understanding as suggested in the textbooks the use of music for teaching and learning of this issue in Brazilian education already flagged in PCNs of history, but stated in the assertion of the law 10.639/03 and related guidelines. Considering the use of music as an educational and historical source inserted in the textbook, the practices of the suggested readings and materials of the same nature the theoretical and methodological contributions that underlie the search is linked to production around the studies of practice making and the nature of textbooks. We understand the textbook as an object of many faces and dimensions technical, educational and ideological, and its materiality, culture result of the interference of various subjects. Within the research objective are the reflection on the forms of appropriation of popular music and its uses suggested by the history textbooks and an in depth theoretical and methodological discussion on the possible interpretations of the song as an educational and historical source of possible contributions to the renewed discussion on methodologies for the teaching of history. This focusing on a first moment analysis of the appropriation of music in general and, later, more focused on episodes of the afro-brazilian history, the investigation is not only the studies aimed at examining the educational potential of music and, of critical and reflective way, the assumptions included in the teaching of history afro-brazilian.

Keywords: music; history afro-brazilian; textbook.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO I: ENSINO DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E A MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Ensino de História.....	18
1.2 Livros didáticos: concepções e caracterização do moderno manual escolar.....	24
1.3 Música como documento histórico e recurso didático no Ensino de História.....	29
<b>CAPÍTULO II: REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>42</b>
2.1 Elementos para problematização das apropriações didáticas da produção cultural negra.....	42
2.2 História afro-brasileira na escola e no livro didático de História.....	48
<b>CAPÍTULO III: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS COLEÇÕES, APROPRIAÇÕES DA MÚSICA E A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>59</b>
3.1 Caracterização geral das coleções.....	59
3.1.1 Caracterização geral - História em Projetos.....	59
3.1.2 Caracterização geral - História – Projeto Araribá.....	61
3.2 Comparecimentos da música e da História e cultura negra e afro-brasileira.....	62
3.2.1 Comparecimentos da música e da História afro-brasileira na Coleção História em Projetos.....	63
3.2.1.1 Música como documento histórico e recurso didático na Coleção História em Projetos.....	64
3.2.1.2 História afro-brasileira na Coleção História em Projetos.....	70
3.2.1.3 Apropriações da música voltadas para a História afro-brasileira na coleção História em projetos.....	81
3.2.2 Comparecimentos da música e da História afro-brasileira na Coleção Projeto Araribá – História.....	91
3.2.2.1 Música como documento histórico e recurso didático na Coleção Projeto Araribá – História.....	91
3.2.2.2 História afro-brasileira na Coleção Projeto Araribá – História.....	100
3.2.2.3 Apropriações da música voltadas para a História afro-brasileira na coleção Projeto Araribá – História.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo integra-se às investigações que propõem uma perspectiva analítica na pesquisa educacional, em que campos teóricos diferentes se encontram em uma tentativa de ampliar o foco sobre as práticas educativas. Neste sentido, utilizando de empréstimo noções oriundas da História da disciplina, dos estudos sobre prática de leitura e sobre manuais didáticos, bem como as contribuições sobre novas linguagens e documentos na produção historiográfica contemporânea e suas repercussões didáticas e dos Estudos Culturais, os propósitos que norteiam esse trabalho referem-se à análise de como a música tem sido apropriada e problematizada enquanto um recurso didático de significativa potencialidade, sobretudo no ensino da História afro-brasileira. O interesse é por compreensão de como estão sugeridos, nos livros didáticos, o uso e a apropriação da música para o ensino-aprendizagem dessa temática na educação brasileira já sinalizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História<sup>1</sup>, mas afirmada de forma assertiva a partir da Lei 10.639/03<sup>2</sup> e das Diretrizes Correlatas (2004).

O contexto político e educacional em que essa investigação está situada é delineado pelo aspecto da necessidade de mudança e de renovação nas políticas públicas de educação e nos objetivos dos saberes escolares, associando escola, cultura e sociedade a um discurso de ampliação da democracia e da tentativa de corrigir desigualdades históricas construídas na sociedade brasileira.

Dentre as mudanças que foram sinalizadas a partir da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), assiste-se à incorporação à legislação e ao discurso educacional da necessidade de discussão da questão racial no país; a ampliação das fontes e recursos didático-metodológicos para o ensino de história, que entre seus objetivos está o de compreender práticas culturais marginalizadas pelo discurso histórico hegemônico; e a

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem-se em uma série de documentos legais elaborados no período posterior à Ditadura Militar, em um contexto de redemocratização do país e que se relacionam aos conteúdos a serem disseminados nas escolas brasileiras. Deve-se ressaltar que esse conjunto de documentos foi marcado pela inserção no contexto escolar de perspectivas de construção de uma educação mais democrática e participativa.

<sup>2</sup> A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições do ensino básico no Brasil. Já a Resolução 1/2004 do CNE cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É importante a consideração de que a referida lei tenha sido alterada pela Lei 11.645/2008. Porém, neste trabalho, considero a Lei 10.639/03 e as diretrizes relacionadas a ela por considerar que sua implementação fora um ato de força política e de redefinição simbólica na discussão em natureza étnico-raciais na educação brasileira.



criação e adoção, pelo Estado brasileiro, de pressupostos qualitativos nas avaliações dos livros didáticos adotados no país através do Programa Nacional do Livro Didático<sup>3</sup> (PNLD).

A partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, com a Lei 10.639/03 e a Resolução 1/2004 do CNE, verifica-se a inclusão, respectivamente, das noções de cultura e diversidade cultural<sup>4</sup>, e da reflexão sobre identidades e uma educação das relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica.

A partir de sua proposta de uma educação comprometida com a cidadania, os PCNs elegeram princípios segundo os quais a educação escolar iria se organizar. Desta forma, a reflexão sobre a diversidade cultural aparece perpassando todas as áreas do conhecimento, através do tema transversal sobre “Pluralidade Cultural”. Nesse eixo transversal, a diversidade cultural é, em alguma medida, compreendida como elemento constitutivo da identidade nacional e componente do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, prevê-se que essa diversidade seja respeitada como um pressuposto para a ampliação da vivência da cidadania em uma sociedade multirracial como a brasileira.

Já o caminho escolhido pela Lei 10.639/03 e pela Resolução 1/2004 do CNE, que institui no campo educacional a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, respectivamente, apresenta como centralidade a história e cultura dos afro-brasileiros. A partir dessa escolha, chamo a atenção para a importância dada à noção de identidade, em diálogo, mas em alguma medida também em contraposição à idéia de diversidade cultural pressuposta de forma inclusiva e estendida a todos os segmentos e grupos identitários do país.

Neste trabalho, ao se referir ao que, no corpo da Lei 10.639/03, é denominada História e Cultura Afro-Brasileira, opto pela noção de História afro-brasileira. Esta opção decorre do entendimento de que história e cultura são conceitos correlatos, sendo que não é possível o entendimento do *devir* histórico desconectado das manifestações culturais. Neste sentido, a pluralidade da produção cultural afro-descendente produzida no Brasil, assim como os

---

<sup>3</sup> Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 e caracteriza-se por ser responsável pela política do Estado sobre a qualidade dos livros didáticos produzidos, elaborando os critérios avaliativos de tais manuais a serem utilizados no país e a posterior distribuição dos mesmos para as escolas públicas brasileiras.

<sup>4</sup> As noções de cultura e diversidade cultural expressas nos referidos parâmetros buscam enfatizar em seus objetivos uma educação que possibilite o convívio entre tradições e práticas culturais diferenciadas através do respeito à diferença. Comparece a esse documento a compreensão da pluralidade cultural brasileira, sem, entretanto, ocorrer a problematização de uma educação das relações étnico-raciais. Desta forma, sem uma definição específica, a educação das relações étnico-raciais torna-se um pano de fundo da discussão.

episódios históricos em que o grupo étnico em questão encontra-se na centralidade, são no âmbito desta pesquisa, denominados de História afro-brasileira.

Mesmo com perspectivas teóricas e políticas distintas, as questões iniciadas nos PCNs, que se estendem à Lei 10.639/03, vêm ao encontro de reflexões já em curso há décadas nos campos do ensino de história e da educação em geral, além da discussão empreendida pelos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, a respeito da necessidade de incorporação das questões sobre diversidade cultural no currículo da educação básica. Assim, sobretudo com a Lei 10.639/03, a História, junto à Educação Artística e à Literatura, é considerada uma área disciplinar privilegiada para a efetivação de uma educação voltada para as Relações Étnico-Raciais, em uma clara definição do “Lugar da História” enquanto *locus* privilegiado para a formação de valores e atitudes indispensáveis ao exercício da cidadania, mesmo que essa seja entendida como um compromisso de todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar.

O processo de redemocratização levado a cabo durante a década de 1980 e a inserção de novos agentes político-sociais na cena política com propostas de uma nova configuração para a sociedade brasileira, trouxeram impactos e inquietudes à comunidade dos que tem por ofício o “fazer” histórico. Entre esse, assiste-se uma preocupação quanto à necessidade de renovação da concepção de História e das fontes para “o fazer” historiográfico e a História escolar renovada através de novas propostas curriculares. Nas comunidades de historiadores e professores de história, assiste-se à apropriação, em seus ofícios, de teorias, métodos e fundamentos preconizados pelas tendências historiográficas que marcam o século XX com propostas de renovação historiográfica em que a problematização da concepção de História e de apropriação de documentos, bem como do ofício do historiador passam a ser desafios fundamentais. Neste sentido, é importante ressaltar que essa tendência de incorporação de renovações historiográficas e didáticas no ofício do historiador e professor de história não se deu de forma monolítica e simétrica, ao contrário, deve ser entendida como um dado a ser problematizado, uma vez que, para a execução desse ofício, quando direcionado para o ensino de História, sobretudo em contextos escolares, este está imerso em uma teia de questões de ordem prática, cotidiana, de formação, funcional, etc., geralmente muito impar do fazer profissional limitado à investigação historiográfica e à divulgação acadêmica dos resultados de pesquisa.

Como será pontuado mais a diante, as discussões relativas à incorporação da canção em suas dimensões historiográficas e suas repercussões didáticas para o ensino da história escolar começam a ocorrer no contexto escolar e no trabalho do historiador neste período. Tal

alargamento da concepção de documento histórico passou a ser justificado, e o é aqui também, a partir de uma noção de História como disciplina de referência que considera em sua investigação aspectos sociais, culturais e políticos protagonizados por sujeitos históricos não contemplados pelas concepções hegemônicas anteriores entre a comunidade de historiadores e pela ascensão a objeto de investigação social de artefatos e linguagens voltadas para a circulação cultural.

Mesmo com consideráveis lacunas e uma produção rarefeita, a música ascende ao *status* de documento histórico, tanto com fins de pesquisa acadêmica quanto com fins didáticos, porém nessa incorporação observa-se comumente que esta linguagem vem sendo geralmente utilizada de uma forma fragmentada e como recurso ilustrativo no ensino de história. Dessa maneira, geralmente as análises e propostas didáticas privilegiam a letra, diferentemente de uma idéia de aprendizagem histórica que se realiza também pela fruição, pela apreciação estética e pela aprendizagem dos elementos constituintes de uma composição cultural como é a música. O que se afirma, aqui, é que o uso de linguagens - como a musical - pode sugerir uma compreensão melhor da natureza peculiar desses objetos e que seus usos e apropriações podem possibilitar um maior diálogo no processo interativo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar também, que a melhor compreensão da singularidade da linguagem musical como objeto da investigação histórica, mantém um relacionamento direto com o “lugar” renovado que a música ocupa como fenômeno sócio-histórico contemporâneo. Neste sentido, como afirma Napolitano (2002:07):

Lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais.

Outras justificativas de natureza acadêmica e social relacionam-se à temática da História afro-brasileira e deve-se a um diagnóstico antigo de que seria necessária a superação de abordagens eurocêntricas no ensino de história. Mais recentemente, a emergência do tema diante da obrigatoriedade do ensino de História da África e história e cultura afro-brasileira na Educação Básica e da perspectiva aberta, a partir daí, de construir um “outro olhar” sobre a influência dos africanos na cultura brasileira, entendendo tal influência como parte constituinte do patrimônio cultural brasileiro. É importante considerar que a obrigatoriedade não significa um novo “olhar”, abordagem ou enfoque sobre a temática, mas sim uma adequação do material didático a parâmetros prescritos pelo poder público a partir das de

demandas sociais encampadas por pressões oriundas de seguimentos da sociedade civil que se configuram no campo de lutas simbólicas do currículo.

Articulando o exposto acima à música como um artefato cultural significativo na cultura afro-brasileira, encontra-se outra justificativa deste trabalho. Dito em outras palavras, diante das lacunas encontradas nas pesquisas sobre ensino de História quanto ao uso da música como recurso didático, bem como à importância da música como um dos elementos significativos da cultura afro-brasileira, justifica-se a pesquisa pelo fato de que a aprendizagem da cultura afro-brasileira e de sua ancestralidade também se faz pelo acesso a ritmos e melodias peculiares.

Outra motivação é a necessidade de investigar os materiais direcionados para o contexto escolar. Desta forma, a opção recaiu sobre os livros didáticos, uma vez que estes são considerados os principais materiais voltados para a escolarização formal e portadores de uma concepção de escola e educação, assim como de uma cultura escolar. Esta opção relaciona-se à importância do espaço escolar como ambiente formativo privilegiado diante da discussão posta com a Lei 10.639. Assim, mesmo que a “fabricação” do racismo - bem como seu combate - esteja imbricada a múltiplas instâncias do social, a escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela organização, transmissão, produção e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços formativos indispensáveis para a promoção de valores, posturas e identidades, e é, nessa medida, tomada como um *locus* privilegiado de promoção de uma educação anti-racista.

Complementando as justificativas sobre o manual escolar, deve-se ressaltar a importância desse artefato na política nacional de educação nas últimas três décadas. Com a criação do PNLD, o Estado brasileiro se transformou no maior comprador de livros didáticos da história e essa política, dentre seus múltiplos desdobramentos, equacionou parcialmente um dos problemas quanto à distribuição de recursos mínimos no ambiente escolar, supostamente ampliando as oportunidades educacionais, e propiciou um vínculo mercadológico essencial para a sobrevivência da indústria editorial no Brasil, que tem no Estado seu principal comprador.

Na produção de materiais didáticos voltados para o ensino de História no contexto escolar, verifica-se que esta vem dialogando com os novos objetivos prescritos para a educação brasileira e com algumas novidades didático-metodológicas do ensino da disciplina de referência e da historiografia contemporânea. Esse diálogo deve-se parcialmente à avaliação dos livros didáticos pelo MEC, que através do PNLD estabelece critérios que configuram a produção didática brasileira.

Deste sentido, algumas inserções, por força de lei ou não, presentes no livro didático hoje, como por exemplo, a música como fonte para a história escolar e a temática afro-brasileira, são resultados desse campo de interferência, onde o Estado, as editoras, movimentos sociais, meios de comunicação, agentes circunscritos ao contexto escolar, etc. lutam pelo controle simbólico da construção de uma narrativa histórica e de leituras do passado impressas e expressas nos manuais didáticos. Como nos alerta Laville<sup>5</sup> (1999:134), as lutas no campo do ensino de história dizem respeito às disputas políticas por legitimação, uma vez que “a narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder”.

Ultrapassando as relevâncias sociais, políticas e acadêmicas mais amplas em que a pesquisa está inserida, pessoalmente, o interesse pelos campos que a investigação percorre, se entrelaça às experiências e inquietudes de minha trajetória pessoal e profissional. Em minha experiência profissional na educação básica<sup>6</sup>, venho tentando incorporar ao meu trabalho docente as novas concepções de documento histórico e a prática renovada do historiador já muito comum no meio acadêmico, como também venho trabalhando com História da África e aspectos da História afro-brasileira, com o uso de fontes e linguagens de natureza variada.

Quanto à minha trajetória pessoal, para além da experiência profissional, esta é marcada pelo encontro no contexto escolar, do lugar quase sempre anônimo do aluno afro-descendente, proveniente de uma família de poucos recursos financeiros, nascido nas últimas décadas do século XX, e que, vivenciou no contexto da escola pública brasileira durante os anos 1980 e 1990, o lento aparecimento, e com vieses variados, nas páginas didáticas dos afro-descendentes, bem como as transformações do manual escolar, entendidas no contexto de massificação da educação como nos remete Gatti Jr. (2004). Naquele contexto, não sabia que o livro didático era um território de tantos interesses e disputas simbólicas; era somente um dos poucos recursos didáticos e acesso à cultura escrita que tinha...

Dentre os objetivos da investigação empreendida, as dimensões que mais interessam aqui referem-se à incorporação de novos documentos, especialmente a música, e como veículo de um sistema de valores, neste caso a temática da História afro-brasileira. É importante, em relação ao livro didático de História, a reflexão sobre: 1) a natureza, finalidade e usos sociais da música enquanto fonte para a compreensão da História afro-brasileira comparecidos neste material; 2) O tipo de comparecimento e uso da música e, sobretudo da

---

<sup>5</sup> LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, Vol.19, nº:38, São Paulo: Humanistas Publicações, 1999: 125-138.

<sup>6</sup> Sou professor de História da rede municipal, estadual e em instituições privadas de João Monlevade (MG).

sugerida música afro-brasileira, nas dimensões de linguagem e produtos culturais; 3) O lugar do comparecimento e uso (convencional ou não) da música no livro didático.

Assim, considerando-se o uso da música como recurso didático e fonte histórica inserida no livro didático, as práticas de leituras sugeridas nestes materiais e a natureza dos mesmos, e, também o cruzamento destas questões com a história afro-brasileira, o trabalho se mostrou, a partir de sua natureza complexa e multifacetada, irredutível a uma única abordagem teórica, tradições acadêmicas variadas orientaram este trabalho: A produção de Roger Chartier, Gomes Batista, Circe Bittencourt e Alain Choppin, entre outros, ajudou-me a compreender o livro didático como um objeto de múltiplas faces e dimensões técnicas, pedagógicas e ideológicas e, em sua materialidade, como resultado cultural da interferência da ação de vários sujeitos. Os aportes teórico-metodológicos que auxiliam na reflexão sobre a identidade, cultura e história afro-brasileira em uma perspectiva não-essencializada têm como referências os Estudos Culturais e estudos pós-coloniais, sobretudo as contribuições de Stuart Hall, Paul Gilroy e Lívio Sansone. Além de algumas reflexões teóricas sobre o uso da música como fonte histórica e recurso didático, com destaque para as contribuições de historiadores que privilegiam a canção como documento histórico como por exemplo, Arnaldo Contier, Marcos Napolitano e Adalberto Paranhos.

Nesse sentido, esta dissertação é tributária tanto das renovações na produção histórica escolar - que trazem em seu bojo a necessidade de utilização de linguagens e fontes de natureza variada, legítimas para compreensão da história - quanto dos desdobramentos advindos da recente oficialização da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e de uma educação das relações étnico-raciais. No primeiro caso, tem na música, em especial na música popular<sup>7</sup>, a fonte privilegiada e, no segundo caso, visa à compreensão dos desafios, limites e potencialidades da renovação observada no ensino de história, com ênfase na abordagem da história e cultura afro-brasileira.

Para atingir os objetivos propostos, o universo de livros em análise foi composto por duas coleções didáticas de História dos anos finais do ensino fundamental que foram dentre as coleções aprovadas as mais adotadas pelos professores<sup>8</sup> e melhor classificadas na última

---

<sup>7</sup> De forma geral, entre os estudiosos de diferentes origens acadêmicas e os teóricos que se interessam pelo campo investigativo em torno da música, entende-se por música popular o tipo de música que se configurou a partir do final do século XIX de origem urbana e mediada pela indústria cultural.

<sup>8</sup> Para definição das obras mais escolhidas pelos professores, consultamos o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, onde estão as planilhas de recursos negociados e destinados às editoras em cada edição. Esse dado, combinado a pesquisas de campo desenvolvidas pelo Labepeh, nos apontou para as coleções mais escolhidas pelos professores. Para a Edição 2008 ainda não foram divulgados os valores negociados com as Editoras, mas pesquisa exploratória realizada pelo Labepeh e confrontada com dados obtidos por outros pesquisadores do Brasil no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Natal, julho 2007,

edição do PNLD (2008). Desta forma, a análise se ocupou das coleções *História em Projetos e Projeto Araribá- História*, respectivamente a melhor classificada e a mais adotada pelos professores dentre as aprovadas no PNLD 2008.

Considerando-se o problema de pesquisa, os objetivos perseguidos e as questões teóricas que as sustentam, essa investigação fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e pretende ter como referências de procedimentos metodológicos as contribuições da análise de documentos impressos e das práticas de leitura<sup>9</sup>.

O percurso metodológico foi desenvolvido a partir de mapeamentos exploratórios que buscavam encontrar as passagens do comparecimento da música e dos episódios da História afro-brasileira. Assim, inicialmente, foi realizada uma análise panorâmica do comparecimento da música no universo de análise selecionado, indiferente da temática relacionada a essa fonte documental, paralelamente às capturas dos episódios da história afro-brasileira. Isto feito, num segundo momento, ainda de forma exploratória, dois mapeamentos foram realizados: um levantamento do comparecimento da música no desenvolvimento da temática da história afro-brasileira, a partir de capítulos em que, tradicionalmente, ela se faz presente<sup>10</sup> e um levantamento do comparecimento da música no desenvolvimento de outras temáticas classificadas pelos autores como pertencentes ao universo da história afro-brasileira e à pluralidade cultural brasileira, evidentemente, quando isso ocorrer. Concomitantemente, ocorre a análise das instruções, recomendações e orientações relativas ao uso da música como recurso didático para o ensino-aprendizado da história expressos nos Manuais do Professor das coleções analisadas.

Posteriormente, em uma nova etapa, com um foco mais definido, foi realizado o cruzamento entre o material selecionado no primeiro momento, em que avaliarei dados de uma análise mais abrangente do comparecimento da música como recurso didático neste universo de livros didáticos e o resultado do segundo levantamento, que enfoca mais especificamente a abordagem das temáticas da pluralidade cultural e da história afro-brasileira pela música.

O universo de análise foi composto, dessa forma, a partir da compreensão das apropriações da música na abordagem da história afro-brasileira num quadro geral em que

---

confirmam a coleção Projeto Araribá como a mais escolhida pelos professores. Todos os dados ainda serão checados com as informações disponibilizadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos.

<sup>9</sup> O instrumental teórico de que nos apropriaremos na investigação quanto das práticas de leitura originam-se nos contribuições teórico-metodológica de Roger Chartier (1996).

<sup>10</sup> Como no caso da América Colonial Portuguesa, do processo de abolição da escravatura e de questões relacionadas ao Brasil contemporâneo.

comparece a música como recurso didático e também, as concepções dos autores a respeito do que compreendem como diversidade cultural e história afro-brasileira. Porém, é interesse compreendê-las imersas na lógica de organização do discurso histórico presente no livro didático, no sentido atribuído a ela por Chervel (1990: 202-203), que assim a considera:

[dentre os] diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. (...) A tarefa primeira do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar. (...) todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano com corpus de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos<sup>11</sup>.

Tendo esse pressuposto como possibilidade teórico-metodológica e dialogando com Chartier (1996), é interesse a compreensão do comparecimento da temática afro-brasileira e a apropriação da música no livro escolar de História inseridos na “ordem dos livros”. Ou seja, investigar como as apropriações que se explicitam no seu comparecimento no corpo do texto (dentro de um capítulo, no momento de realização de exercícios, de forma a compor a parte complementar do texto, sozinha ou acompanhada de observações e sugestões do autor) e a partir dos “protocolos de leitura<sup>12</sup>”, pressupostos no corpo dos livros e criados pelos autores e editores no tratamento da música e do tema da história afro-brasileira.

Considero esses procedimentos fundamentais, pois a análise reflexiva sobre a forma que os autores selecionam, recortam e introduzem o texto da música, sugerem ou não a investigação sobre a sonoridade do documento e prevêem o seu uso no ensino da história afro-brasileira, compreendendo, ao mesmo tempo, que representações sobre essa história são afirmadas, silenciadas ou ressignificadas nas apropriações da música como componente do livro didático e como recurso sugerido em sala de aula pela narrativa do livro.

---

<sup>11</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação* n.º. 2. 1990: 202-203.

<sup>12</sup> Na perspectiva proposta por Roger Chartier, os protocolos de leitura compreendem tanto as opções pressupostas nos livros, em especial no sentido dos textos produzidos pelos autores, que trazem incorporadas algumas imagens acerca de um “leitor ideal” quanto aqueles relacionados à edição ou impressão dos livros e que configuram, também, registros fundamentais para a determinação de efetivação de determinadas práticas de leitura, algumas delas não pressupostas pelos autores, mas proporcionadas, sugeridas e, em alguns casos, condicionadas pela materialidade do suporte dos livros. Nosso trabalho alimenta-se, portanto, dessa perspectiva, que compreende a reflexão sobre os protocolos de leitura já pressupostos nos livros, que, evidentemente, se não determinarão direta e inevitavelmente as leituras e usos dos livros, comporão o universo à disposição dos leitores e, no nosso caso, o universo material privilegiado que comparece ao campo do ensino de história. (CHARTIER, 1996).



Mesmo que a opção por privilegiar como objeto de investigação os livros didáticos, consequentemente, implique certas restrições quanto ao entendimento das múltiplas formas como a história afro-brasileira e a linguagem musical são tratados no contexto da História escolar, e também considerando que as condições de produção da pesquisa tenham inviabilizado a inclusão de uma investigação sobre como esses manuais escolares vêm sendo apropriados em sala de aula no estudo da temática e da fonte didática selecionada, a proposta investigativa se mantém atual e substancial. Sem desconsiderar o processo operatório de múltiplas estratégias de apropriação dos textos e impressos e seu ilimitado potencial de captura e “rebeldia” leitora, focam-se aqui as trilhas e os caminhos propostos nos protocolos de leitura que sugerem uma determinada construção de sentido.

Quanto à estrutura desta dissertação, ela organiza-se em três capítulos. O primeiro deles é dedicado à discussão sobre ensino de história, livros didáticos e a música como documento histórico e recurso didático-pedagógico. Desta forma, serão discutidos os pressupostos teóricos considerados relevantes para essa pesquisa quanto ao entendimento aqui posto sobre a história enquanto disciplina escolar, à configuração do moderno manual didático e às especificidades da linguagem musical quando tomada como objeto da investigação histórica e recurso de ensino-aprendizagem da história escolar.

No mesmo sentido do capítulo inicial, buscando uma ampliação das questões teóricas que sustentam esse trabalho, o segundo capítulo volta-se para a discussão sobre as noções de cultura e identidade que apresentam-se como sustentáculos elementares no debate sobre a história afro-brasileira e para a investigação de como tal noção tem comparecido no ensino de história, sobretudo no livro didático de história.

O capítulo três é composto pela caracterização geral das duas coleções analisadas, a apresentação de como a música de modo geral e a história afro-brasileira comparecem nessas coleções e pelas a análise das apropriações das músicas relacionadas à temática afro-brasileira. Para tanto, serão consideradas as fontes e as formas de apropriação da música e as sugestões de uso e abordagem desta fonte na história afro-brasileira, tanto em sua enunciação como em seu silenciamento. Os “lugares” de comparecimento e os tipos de usos são previstos/enunciados nos livros também são partes constitutivas da análise explicitada nesse capítulo.

Por fim, nas considerações finais, temos alguns apontamentos para a prática docente no uso dos livros didáticos de história com vistas ao ensino-aprendizagem da história afro-brasileira e algumas possibilidades de compreensão da música como fonte e recurso didático. Esses apontamentos e possibilidades não devem ser tomados como campos de práticas

monolíticas, definitivas e unilaterais, mas como parte dos múltiplos caminhos possíveis para a compreensão da canção em sua apropriação no manual didático de história, bem como para a inteligibilidade dos diversos olhares sob a próxima e distante História afro-brasileira.

## **CAPÍTULO I: ENSINO DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E A MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.**

No primeiro capítulo deste trabalho serão discutidas questões sobre o ensino de história a partir da constituição da disciplina histórica entre nós, brasileiros, e algumas mudanças sofridas neste campo e nesta prática nos últimos anos, sobretudo as relacionadas ao moderno manual escolar de História e a incorporação da música como documento na disciplina de referência e na prática da história escolar.

Com esse objetivo, o repertório teórico adotado referenda-se em alguns teóricos da história das disciplinas e contribuições de teorias do currículo na investida quanto à constituição da História como disciplina escolar.

Em seguida, ampliando a discussão inicial, far-se-á necessário um aprofundamento da reflexão teórica sobre a natureza dos livros didáticos de História, uma vez que estes são, neste contexto, tomados como objetos de grande centralidade no contexto de ensino-aprendizagem da escolarização formal que, potencialmente, carregam em si as marcas da prática disciplinar e da cultura escolar, bem como das renovações curriculares, em suas mediações com atores sociais que agem dentro e fora da escola na configuração das disciplinas escolares.

Um desses atores é representado pela produção acadêmica da disciplina de referência. Nesse sentido, serão analisados ao fim do capítulo alguns apontamentos sobre a música como documento histórico e recurso didático-pedagógico, tentando compreender como essa fonte documental vem sendo problematizada no conhecimento histórico produzido na academia e a forma em que essa construção da canção na operação historiográfica comparece nos livros didáticos.

### 1.1. Ensino de História

O percurso do ensino da História escolar é marcado por uma disputa simbólica em torno do lugar ocupado pela disciplina no currículo. Dessa forma, seus objetos, métodos e finalidades tornam-se territórios mapeados pela construção de um discurso sobre as narrativas do passado dirigidas para o contexto escolar.

Considerando-se esse pressuposto, um dado a ser problematizado para a melhor compreensão do ensino de história como campo de pesquisa é o entendimento sobre como se

deu a configuração da História como disciplina escolar, acreditando-se que seja relevante que a compreensão de como as concepções de disciplinas escolares são historicamente construídas.

A concepção de disciplina escolar é um tanto polêmica, uma vez que tal conceito articula-se a uma discussão que ultrapassa as dimensões epistemológicas, acadêmicas e teóricas. A polêmica principal gira em torno da ideia de disciplina como “transposição didática<sup>13</sup>” e disciplina como campo de conhecimento autônomo<sup>14</sup>.

Este trabalho alinha-se à perspectiva teórica de entendimento da disciplina escolar como campo de autonomia relativa em que os sujeitos, através de suas práticas, no decorrer histórico, renovam as finalidades, os conteúdos e os métodos das disciplinas escolares, em um diálogo, ora tenso, ora ameno, entre o saber escolar didatizado, as práticas cotidianas vivenciadas pelos sujeitos históricos e os saberes provenientes das ciências de referência. Ou seja, entende-se que a história como disciplina escolar estabelece uma relação complexa e dinâmica em relação à história acadêmica, uma vez que a disciplina escolar torna-se um lugar do intercruzamento entre as interferências dos saberes provenientes das pesquisas acadêmicas, do método de análise e dos constructos instituídos pela comunidade acadêmica na disciplina de referência, bem como a interferência da indústria editorial, dos saberes socialmente produzidos, da produção de seus materiais didáticos, das políticas públicas e das práticas realizadas pelos alunos e professores.

Compartilhando dessa perspectiva, Moniot *apud* Monteiro (2005: 438), ao investigar a história escolar francesa, nos esclarece sobre as especificidades da disciplina e a tensão entre a história praticada nos bancos escolares e pelos historiadores:

(...) na França, o ensino de história (ao final do século XIX) acaba por assegurar uma existência mais afortunada para a história universitária. (...) Não há dúvida de que no século XX a história escolar passa a ter seu próprio caminho, com um perfil próprio, e fortemente instalado na sociedade. Se a história ensinada vive em uma dependência moral da história dos historiadores, ela produz também, por esta razão, uma

---

<sup>13</sup> Em linhas gerais, Yves Chevallard (1991), principal teórico que defende a ideia de “Transposição didática”, e demais autores que corroboram suas proposições consideram a existência prévia de uma hierarquia de conhecimentos em que o saber acadêmico legitima as disciplinas escolares através do fornecimento, a partir da vulgarização, dos conteúdos escolares advindos da produção científica, sendo os métodos compreendidos como técnicas pedagógicas, que didatizam o saber científico para o contexto escolar. A relação que estabelece entre o chamado “saber sábio” e o “saber a ser ensinado”, nesta tradição, é hierárquica, sendo que o saber a ser ensinado tem no saber sábio a sua origem, ancoragem e referência.

<sup>14</sup> Nesta perspectiva analítica, Ivor Goodson (1995) e André Chervel (1990) merecem destaque. Para eles, a constituição de uma disciplina escolar mantém uma constante tensão com a noção de cultura, uma vez que a constituição das disciplinas está inserida em uma teia de conhecimentos externos ao científico e que relevam a prática e o cotidiano escolar como algo significativo na constituição das disciplinas. A escola e seus sujeitos passam a remodelar e redefinir historicamente as disciplinas escolares.

reverência e uma segurança pública, pela cultura e pelos sentimentos que ela fornece: de fato, há um intercâmbio de legitimações entre duas entidades específicas<sup>15</sup>.

A fisionomia inicial da história como disciplina escolar entre nós ocorreu no contexto da organização do Estado brasileiro durante as últimas décadas do século XIX<sup>16</sup>. O lugar da História na trama curricular e a criação dos manuais escolares como artefatos culturais voltados para o público escolar, com a finalidade de construir e difundir uma cultura escolar foram elementares para as políticas da nascente nação.

Os objetivos do ensino da História naquele momento estavam voltados para a criação de um passado recomposto, que representasse os interesses de cunho nacionalista e integracionista. Segundo Bittencourt (2004), há uma presença constante do ensino de História nas escolas primárias no Brasil e um significativo aumento da importância social da disciplina a partir da década de 1870,

(...) sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior.

Naquele período, a institucionalização da história escolar no Brasil dá-se em um diálogo direto com os interesses da nascente nação e com as práticas historiográficas comuns aos historiadores do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Tais práticas pressupunham um modelo de “fazer” histórico da “Escola Histórica alemã”, caracterizada pela divisão cronológica, pelo privilégio dos “grandes” fatos da história política nacional, pela linearidade, pela confiança prioritária no documento escrito e pela opção da história-narrativa. Essa perspectiva historiográfica marcou e ainda apresenta traços de permanências na História escolar brasileira, em especial, porque a disciplina passou a ser instrumento de criação de tradição de história oficial, oriunda do século XIX, nacionalista e integracionista, como nos mostra Monteiro (2005: 442),

A constituição de uma História do Brasil pautada em princípios definidos com base em metodologia científica se deu em meados do século XIX, no contexto de uma

---

<sup>15</sup> MONTEIRO, Ana Maria F. C.. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In.: SOIHET, Rachel, BICALHO, Maria Fernanda B. e GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org.). Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de historia. Rio de Janeiro: Mauad, 2005: 433-52

<sup>16</sup> Estudos importantes sobre esse campo encontram-se em Fonseca (2004) e em Bittencourt (2008).

instituição acadêmica que era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A elaboração da *História Geral do Brasil* em 1854, por Francisco Adolfo de Varnhagen, constituiu a primeira versão que atendia aos princípios de uma História “científica” escrita a partir de documentos e que serviu de base para a elaboração de livros didáticos, entre eles aquele intitulado *Brasil em lições*, de Joaquim Manuel de Macedo, usado durante décadas no Colégio Pedro II, e servindo de referência para a História do Brasil ensinada em todo o país.

Considerando-se o trânsito entre a produção do IHGB, o início da organização do sistema escolar no Brasil e os interesses do Estado brasileiro ao final do século XIX, o patriotismo passou a ser o objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de História e as finalidades do ensino dessa disciplina dirigiam-se para a formação moral e cívica dos estudantes. Portanto, um dos traços elementares do ensino da história escolar entre nós aponta para a tradição da construção identitária nacional e o conteúdo - patriótico, moral e o cívico - tornando-se parte constitutiva do discurso pedagógico da história escolar.

No decorrer do século XX, alguns traços iniciais da história escolar permaneceram, mas a configuração dessa disciplina sofreria alterações consideráveis em decorrência de uma multiplicidade de influências dos processos sócio-culturais dos contextos históricos e das dinâmicas econômicas dos períodos em questão, que acarretariam renovações teóricas internas à disciplina de referência e nas teorias do currículo<sup>17</sup>, bem como na dimensão didática que envolveria tais renovações. Dessa forma, nota-se o aparecimento de maior problematização em torno dos objetos e métodos de pesquisa, dos objetivos e finalidades das disciplinas e dos conteúdos a serem ensinados e das noções de currículo.

Dentre as renovações circunscritas aos “campos da História”, destaca-se, a partir da década de 1930, a produção da chamada “Escola dos *Annales*”. O conjunto de trabalhos desse grupo fora marcado pelo deslocamento na concepção de História e no ofício do historiador. Com a noção de História-problema foi imposta a necessidade de formulação de questões para orientar a pesquisa documental e ao historiador, assistiu-se à necessidade de diálogo com outras ciências humanas e sua subjetividade passou a ter lugar na produção do conhecimento histórico. Houve o reconhecimento da multiplicidade de fontes históricas como vestígios da produção humana, além de que em sua pluralidade de formas e expressões. Assim como as contribuições dos *Annales*, tentando ampliar a compreensão da historicidade da vida social, pode-se entender a continuidade das renovações historiográficas que se afirmaram na historiografia contemporânea na segunda metade do século XX, trazendo ao cenário da produção histórica a História Social Inglesa, a Nova História Política e a História Cultural.

---

<sup>17</sup> Com o objetivo de ter uma introdução às teorias do currículo, conferir: Silva (2002).

De maneira tensa e não linear, mesmo considerando a relativa autonomia do conhecimento histórico escolar em relação ao conhecimento acadêmico, essas transformações do campo da historiografia compareceram, de certa forma, também ao campo do ensino de história, trazendo novas fontes, novas abordagens, novos objetos. É considerável a lembrança, que o conhecimento histórico escolar alimenta-se, dialoga e insemna-se de outros conhecimentos que têm sua origem não exatamente vinculada ao mundo acadêmico, tampouco ao ensino formal. Como disciplina do social, à história escolar comparecem outros saberes, práticas, produtos culturais e percepções, muitas vezes vinculados à vivência do cotidiano das sociedades.

Essa reflexão é de suma importância para a compreensão dos propósitos deste trabalho, em especial porque a música é uma produção cultural inserida numa dinâmica própria de produção e circulação, ao seu contexto de uso e veiculação e que, no nosso caso, comparece, de maneira ressignificada, no interior de um impresso didático de história, que tem como finalidade a produção de conhecimento histórico escolar. Sinal de utilização de uma linguagem renovada no ensino de história (talvez indício do diálogo entre o ensino de história e as transformações do campo da história), a presença da música traz a esse campo novos questionamentos, novos problemas e desafios. Sinaliza, também, para a capilarização sofrida pelo ensino de história, que passa a estabelecer diálogo mais profícuo com a produção cultural da sociedade em que se insere.

Além das renovações na História e historiografia contemporânea, para a análise da História como saber escolar, a renovação no campo da sociologia do currículo, a partir da década de 1970, mostra-se de grande relevância. As contribuições das ciências pedagógicas e dos estudos sobre o currículo ampliaram o olhar sobre as relações entre educação e sociedade e entre educação e poder, uma vez que o currículo passou a ser compreendido como um território minado por conflitos, embates e contradições e um campo de criação simbólica e cultural inserido em uma complexa rede de influências, interesses e saberes, que competem por lugares na sua formulação. Ou seja, a construção do currículo, e, por extensão, das disciplinas, torna-se um campo de luta por legitimidade, em que a escola e seus sujeitos são dotados de novos significados. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (alunos, professores, editores de materiais didáticos, etc.) são entendidos como participantes ativos dessa rede e a escola, “deixa de ser considerada apenas local de instrução e transmissão de saberes para ser compreendida como espaço educacional, configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos, culturais.” (MONTEIRO, 2005: 440)

Conquanto tenham ocorrido renovações nas tradições historiográficas e didáticas – com reflexos no ensino de história – o impacto dessa renovação seria sentido mais assertivamente a partir dos anos de 1980 no Brasil. Naquele momento, o país viveria um contexto político e social de abertura política e redemocratização com forte presença da sociedade civil nesse processo e de expansão da pós-graduação no contexto acadêmico. O ensino formal, sobretudo da História, tomaria significados que dialogariam com ambos os contextos e que seriam configurados a partir de reformas curriculares que se iniciariam em alguns estados do país.

Tais reformas curriculares foram marcadas pela influência dos movimentos sociais, que participaram da abertura política, e, como já foi dito, pela renovação historiográfica e didática do século XX. A escola passou a ser compreendida como um espaço para a construção de um mundo mais justo e igualitário e o sentido da História escolar foi ressignificado como instrumento de denúncia social em que, a partir de uma nova matriz teórica na historiografia brasileira, passou a analisar os conflitos sociais e as relações de dominação que movimentam e lhe conferem sentido.

Uma consideração importante para as discussões empreendidas aqui, relaciona-se à função atribuída à História escolar no Brasil, como dimensão de construção de valores relacionada ao contexto político. Em uma perspectiva de longa duração, avalia-se que, se durante a gestação da ideia de nacionalidade brasileira, no século XIX, a história ensinada nas escolas era um dos pilares para a fundação da nova nação que se constituía, durante o processo de redemocratização do país e de reforma constitucional, depois de 21 anos de ditadura, as funções atribuídas à História escolar passariam a ser profundamente marcadas por um discurso de construção de valores democráticos.

No contexto atual, em que essa investigação se insere, a função da História como instrumento de construção de valores, comparece, dentre outras formas, através da legislação, já mencionada, que considera essa disciplina escolar uma das áreas disciplinares privilegiadas para a efetivação de uma educação voltada para a garantia dos direitos humanos, em uma clara definição do sentido e do “Lugar da História” como *locus* para a formação de valores indispensáveis à conformação do espírito de cidadania.

É evidente que, historicamente, mesmo que a escola tenha um papel indispensável para o entendimento das sociedades contemporâneas e de suas representações, o contexto escolar não pode ser considerado o único ou principal lugar de construção e transmissão social e intelectual de uma dada sociedade.



Nesse sentido, a História escolar torna-se lugar de intercruzamentos e de luta simbólica. Nesse território de saberes em que consiste essa disciplina escolar assiste-se a disputa simbólica entre os saberes oriundos das pesquisas acadêmicas e dos saberes construídos nas práticas sociais, criadas pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O comparecimento e a forma do intercruzamento dos saberes citados acima em torno de uma temática, como a afro-brasileira, e das leituras e as representações presentes em diferentes e específicas práticas sócio-culturais – como a música – fazem-se presentes à escola através dos diferentes meios de comunicação apropriados pelos alunos, professores etc.

Nesta investigação, interessa o diálogo existente (ou não) nos livros didáticos, entre História como disciplina escolar com instâncias originárias de outros contextos de produção e circulação externas ao contexto escolar (as que interferem neste através da produção de visões, narrativas e representações sobre a historicidade da vida social) é de suma importância para realização dos objetivos de pesquisa.

Em síntese, é relevante problematizar algumas questões: como a simbologia produzida pela música, em sua especificidade e complexidade documental, tem sido incorporada ao livro didático com a finalidade de promover uma aprendizagem significativa para o ensino da História afro-brasileira? Que lugar ela (a música) ocupa na ordem dos livros e o que essa posição significa? Quais as finalidades atribuídas ao uso da música nos materiais didáticos destinados para o contexto escolar no campo da História? Como ocorre a apropriação e a didatização desse artefato cultural, que é a música, *a priori* não destinado ao contexto da educação formal, para seu uso em um dos principais instrumentos de promoção de conhecimentos da escola, o Livro didático?

## 1.2. Livros didáticos: concepções e caracterização do moderno manual escolar.

A produção atual do livro didático de História tem sofrido uma série de mudanças em sua materialidade e aspectos formais, bem como em sua organização textual com a inserção de novas temáticas e a introdução de possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos. Pode-se dizer que ocorre um relativo hibridismo quanto à apropriação de documentos na construção dos modernos manuais de História escolar, uma vez que em sua configuração como textos com fins escolares é verificado uma constante seleção de fontes de informações originalmente destinadas a outros espaços sociais, não necessariamente

associados ao contexto escolar. A iconografia, a imprensa escrita, a música, o cinema, assim como outras instâncias do fazer humano são alguns exemplos dessa seleção. Essa reflexão incita a pensar-se em como a música e a História afro-brasileira encenam nos livros didáticos, na configuração dos manuais escolares de História na contemporaneidade e no que ocorre a partir de intensa apropriação de textos produzidos em (e para) comunidades de discurso não escolares, além da manipulação de diferentes fontes de informação retiradas de diferentes suportes e contextos sociais de produção e de circulação (BATISTA, 1999).

A construção do modelo moderno de manual didático articula-se com a institucionalização e a ampliação dos sistemas educacionais no ocidente em meados do século XIX<sup>18</sup>. Considerando-se que os países ocidentais passaram por um processo de relativa escolarização a partir do século XIX, os manuais que portavam os valores, os currículos, as funções designadas pelos Estados Nacionais neste contexto ganharam importância na cultura escolar que emergia.

Por manuais escolares, se entende aqueles que se constituem pelo manual do professor e pelo livro do aluno, reunidos na forma de uma coleção produzida com vistas ao uso sequencial ao longo de um grau de ensino. Essa categorização ancora-se nas contribuições de Choppin (2004), que compreende os manuais escolares e seus satélites (nesse caso, o que chamamos de manual do professor). Ou seja, faz-se indispensável aqui, a análise do livro do aluno e do livro do professor. No caso do Brasil, deve-se acrescentar que, na política do PNLD, há a obrigatoriedade do vínculo entre livro do aluno e livro do professor como critério de aprovação das coleções didáticas.

Dentre as disciplinas escolares, a História destaca-se entre os estudos sobre livros didáticos na contemporaneidade. Essa posição do manual didático de História escolar na pesquisa deve-se ao “lugar da História e do livro de História” no contexto do pós-guerra e à própria proeminência da disciplina na construção de valores que dialogam com a historicidade da vida social (BITTENCOURT: 2004).

A partir do lugar ocupado pelo livro didático na contemporaneidade, ocorre sua transformação em fonte de pesquisa sobre o contexto escolar já a um período substancial<sup>19</sup>. Mas, as pesquisas sobre os livros e impressos sofreram um aumento quantitativo e qualitativo a partir dos anos 1960. O campo de pesquisa que se configurou a partir daí em escala mundial

---

<sup>18</sup> Cf. Choppin, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, vol 30 no.3, set-dez 2004: 554.

<sup>19</sup> Cf. Choppin, A. Op. Cit. : 551.

possui, apesar de dispersa, uma considerável bibliografia<sup>20</sup>, mostra-se diversificado quanto às perspectivas de análise, sendo que, geralmente, os aspectos que norteiam suas abordagens apontam para o predomínio dos estudos sobre os conteúdos.

Em linhas gerais, esse campo de investigação vem se debruçando sob a produção didática com um olhar que privilegia a abordagem cultural. As abordagens atuais recaem sobre o esclarecimento quanto às relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, sobre as mediações entre conteúdo e manual didático como mercadoria, sobre os processos de escolha dos livros pelos professores, as diferentes apropriações que os sujeitos fazem desse material, os distanciamentos e aproximações entre a produção acadêmica de História e História escolar, as relações entre políticas públicas de distribuição de livros didáticos e a indústria cultural e as representações de grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira<sup>21</sup>.

Mesmo com a relativa diversificação quanto às investigações em torno do livro didático, porém, identifica-se um ponto de convergência entre os estudiosos e teóricos do campo a respeito da natureza polissêmica do manual escolar. De forma geral, o livro didático é considerado um objeto “polissêmico”, de difícil e complexa definição em decorrência de suas múltiplas faces e dimensões técnicas, pedagógicas e ideológicas e, em sua materialidade, da marca de interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Dito em outros termos, o livro didático tem, em sua constituição, as faces de mercadoria a partir de sua dimensão material associada à lógica da indústria cultural e do mercado editorial; de suporte de conhecimentos escolares marcado pelos traços da cultura escolar e em diálogo com políticas oficiais, propostas curriculares e de avaliação; de suporte de concepção de ensino-aprendizagem na configuração do que deve ser ensinado e apreendido em um saber escolar; e de veículo de um sistema de valores, pois, torna-se um lugar de difusão de pressupostos ideológicos e culturais historicamente construídos.

Alain Choppin (2004), em um levantamento de longa duração sobre a produção didática francesa, analisa uma variedade de textos e impressos que compõem essa produção e identifica “graus de destinação pedagógica”, compreendendo as dificuldades para se estabelecerem indicadores editoriais e textuais explícitos dessa destinação e contribuindo para localizar o livro didático num patamar de clara destinação pedagógica. Em seu levantamento, notou que a produção didática francesa é permeada por uma diversidade dos modos de inserir a leitura e o uso dos conteúdos, diferentes estruturas e organizações do material didático, bem

---

<sup>20</sup> Cf. Choppin, A. Op. Cit. p.549-551.

<sup>21</sup> Em Bittencourt (2004) encontra-se uma boa exposição do panorama atual de pesquisas sobre o livro didático de História no Brasil, entre outras temáticas relevantes no ensino de História.

como diferentes modos de articulação didática nos processos de ensino-aprendizagem e grande diversificação nas funções que os livros e impressos procuram atribuir à sua leitura ou utilização.

Nesta mesma perspectiva, porém, tendo como foco o livro didático de Língua Portuguesa produzido no Brasil, Batista (1999) nos traz grandes contribuições ao promover uma problematização relativa ao texto escolar e ao livro didático como objeto de pesquisa. Para o autor, o livro didático é um objeto de natureza efêmera voltado para o mercado escolar e que se desatualiza rapidamente ao sabor do intervalo de tempo escolar. Contribui também para reflexão sobre o lugar de desprestígio que o livro ocupa na investigação acadêmica ligada à pesquisa educacional e às investigações histórica e sociológica<sup>22</sup>.

Dando continuidade à caracterização do livro didático, no Brasil contemporâneo, essa caracterização não pode ser feita descolada das políticas públicas de distribuição e avaliação dos livros.

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pela ação do Ministério da Educação, o governo brasileiro transformou-se no maior comprador de livros do mundo e a indústria do livro no país tem no manual escolar seu segmento majoritário nos aspectos quantitativos de vendas, faturamento e volume de exemplares.

Na tentativa de melhor adequar a produção didática às metas estabelecidas para a Educação e às transformações teórico-metodológicas das disciplinas de referência e suas inserções pedagógicas a partir do final da década de 1980, além ampliar o controle estatal sobre o que é veiculado nos manuais escolares, e a partir de 1995, essa perspectiva mercadológica de proximidade entre poder público federal e indústria editorial, passa a sofrer a clivagem da avaliação das coleções didáticas colocadas no mercado. Os critérios de avaliação dos livros de História são a existência de metodologia de ensino-aprendizagem consistente e coerente, adoção de metodologias próprias da disciplina história, qualidade e consistência do manual do professor e, por fim, aspectos editoriais. No que tange ao tema, os livros didáticos passam a serem proibidos de vincularem estereótipos e mensagens preconceituosas em seu conteúdo.

A respeito da problematização do conceito de livro didático, esta traz consigo a necessidade de compreensão do conjunto de fenômenos envolvidos em sua produção, circulação e utilização e as funções atribuídas ao manual escolar. Nessa perspectiva, o suporte torna-se um dos fatores essenciais para definição dos modos de ler e de se relacionar com o

---

<sup>22</sup> (BATISTA, 1999: 530-31)

texto. Assim, uma distinção elementar para o entendimento do Livro didático como texto escolar remete-se tanto à natureza dos suportes informativos e dos documentos nele inseridos, quanto às sugestões de leitura e uso em sala de aula.

Por suporte informativo é entendido todo discurso produzido com a intencionalidade de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares, ou seja:

os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. (BITTENCOURT, 2004:296)

Os documentos compreendem os elementos textuais ou de outra natureza (visual, iconográfica, etc.) que foram, *a priori*, produzidos com intencionalidades exteriores ao contexto escolar e sem uma finalidade didática implícita, porém a escola passa a incorporá-los como fontes para suas finalidades específicas. O caso do uso da música com a finalidade de compreensão da história afro-brasileira através do livro didático pode ser um bom exemplo dessa incorporação.

Antes de dar prosseguimento, deve-se ressaltar que a configuração das diferentes tipologias documentais nas páginas didáticas está diretamente condicionada à materialidade dos livros didáticos. Ou seja, a apropriação de uma pintura, um documento escrito, uma música, etc., como documento incorporado ao livro didático faz com que tais artefatos culturais fiquem limitados às potencialidades do material impresso que suporta o manual didático. No caso analisado nesta dissertação, a música configura-se como letra nos manuais, porém sua apropriação, como será discutida no capítulo 3, pode sugerir uma ampliação de suas potencialidades documentais para além dos limites impostos pela materialidade do impresso.

Nesta reflexão sobre o livro didático, outra perspectiva que se faz necessária é a compreensão das funções deste artefato, uma vez que este é um território de múltiplas interferências.

De acordo com Choppin (2004), as funções do manual escolar dividem-se em quatro.

A primeira, de natureza cultural-ideológica, tem como meta a construção de valores dos que controlam a produção didática e inscrevem, a partir de seus interesses, as narrativas sobre o passado. Ou seja, a inscrição de valores patrióticos, nacionalistas e identitários nos livros voltados para a formação das futuras gerações no contexto escolar são referenciados nessa função.

A função referencial, a segunda, discute o comparecimento das propostas oficiais e currículos pré-ativos (Goodson, 1995). Partindo desta função, os conhecimentos socialmente selecionados como relevantes ganham circulação nas páginas didáticas.

A terceira função, consequência da anterior, é a função instrumental. As expressões das concepções de ensino e aprendizagem e seus métodos fazem parte desta. A forma, o lugar, o sentido prescrito dos encaminhamentos pedagógicos de uma disciplina no livro didático integram essa função.

Por fim, pela função documental, observa-se o livro como um conjunto supostamente integrado e ordenado de textos, imagens e outros recursos didáticos direcionados para o uso no contexto escolar.

Pensando acerca das relações entre o tema deste trabalho, seus objetivos e os pressupostos das funções dos livros didáticos que, no impresso, configuram-se de forma inter-relacionada faz-se necessário a reflexão sobre, o intercruzamento das funções do livro didático na incorporação de novos documentos, especialmente da música, como veículos de um sistema de valores, neste caso, a temática da história afro-brasileira. É importante, em relação ao livro didático de História, refletirmos sobre: 1) a natureza, finalidade e usos sociais da música como instrumento para a compreensão da história afro-brasileira presentes neste material; 2) O tipo de comparecimento e uso da música nas dimensões de linguagem e produtos culturais; 3) O lugar do comparecimento e uso (convencional ou não) da música no livro didático.

### 1.3. Música como documento histórico e recurso didático no Ensino de História

Embora a produção acadêmica sobre o ensino de História tenha ocorrido de forma relativamente substancial a partir dos anos 1980, com um conjunto de obras que se constituiu em uma produção historiográfica fundamental<sup>23</sup> para a análise da institucionalização dos saberes escolarizados no Brasil, sobretudo em história, desde sua constituição como disciplina escolar no período imperial até investigações sobre a construção do conhecimento na contemporaneidade, momento de redefinição do papel do profissional docente, da escola e dos saberes escolarizados, a investigação sobre o uso didático de linguagens renovadas e

---

<sup>23</sup> Conferir: Bittencourt (2004), Citron (1990), Fonseca (1993), Fonseca (2004) e Siman (2001).

alternativas não se deu na mesma proporção, incluindo as investigações com a música como documento histórico voltado para o contexto escolar.

Em síntese, os trabalhos desenvolvidos sobre o ensino de história<sup>24</sup>, a partir da década de 1980, demonstraram a importância da História como disciplina e seu papel na organização escolar, lugar que ocupa, em grande parte, pelo seu significado como instrumento de reflexão e interpretação social.

A incorporação da música como objeto da pesquisa histórica e seu uso como documento e recurso didático voltado para o ensino da História Escolar mantém um diálogo com movimento de renovação e ampliação das fontes que comparece ao “fazer” historiográfico a partir da segunda metade do século XX e a importância atribuída à manifestação musical no mundo contemporâneo. Contudo, é o indício também de que a história escolar passa também por transformações próprias, que sinalizam para um diálogo com os saberes, práticas e percepções em curso nas sociedades e no cotidiano.

No contexto brasileiro, deve-se precisar que a apropriação da música como documento para a pesquisa acadêmica, bem como seu uso como documento não-escrito na sala de aula de História escolar, ocorreu, de forma mais assertiva, sobretudo a partir das três últimas décadas.

Grande parte do debate historiográfico sobre a música popular no Brasil tem por objeto a discussão sobre as “origens da música popular brasileira<sup>25</sup>”. A maioria dos trabalhos até os anos 1980 é constituída sem muita preocupação analítica. São trabalhos de cunho bibliográfico em forma de crônicas e memórias. Nesse contexto, a produção de José Ramos Tinhorão ocupa um lugar destacado na historiografia da música brasileira, não só pelo volume de sua grande produção bibliográfica<sup>26</sup>, como também por sua argumentação polemista. A idéia básica de suas análises está em definir um tipo de nacionalismo com base num pensamento folclorista que enfatiza a ligação direta entre "autenticidade" cultural e base social (grupos de "negros e pobres"). À medida em que os mecanismos de dominação cultural (o mercado internacionalizado) foram se sofisticando, houve uma intervenção contínua no processo evolutivo da música urbana, tornando-se mais forte à medida em que a classe média foi se apropriando dos gêneros criados pelas camadas populares das cidades, que se nutria do material folclórico estruturado em grande medida após quatro séculos de vida rural. Ou seja, a

---

<sup>24</sup> Nesta área de conhecimento, temáticas e objetivos como a formação do professor de História; a História do ensino de História; os usos e saberes instituídos pelo livro didático; as propostas curriculares; a construção da memória e a preservação do patrimônio histórico vêm dando o norte das investigações.

<sup>25</sup> Para o aprofundamento neste assunto e o melhor entendimento das questões em torno desta definição, vide Napolitano (2000).

<sup>26</sup> Entre os livros propriamente historiográficos de José Ramos Tinhorão, destacamos: *Pequena História da Música Popular*. São Paulo, Ática, 1978; *Música Popular: do gramofone ao rádio e TV*. São Paulo, Ática, 1981.

estruturação da indústria cultural internacionalizada no Brasil descaracterizou a música “autenticamente” brasileira e a transformou em um produto comercialmente viável aos gostos da audição mediada pelo mercado.

A produção ensaística ligada ao meio acadêmico, que se consolidou nos anos 80, procurou enfatizar os novos padrões e identidades que os gêneros musicais urbanos tomaram, à medida em que foram configurando-se como músicas para consumo, voltadas para o mercado urbano. Nesse viés, o eixo central de análise não era mais a busca das origens, mas a crítica às origens. Entre as reflexões acadêmicas marcadas por esse viés, produzidas a partir dos anos 1980, destacamos alguns autores: José Miguel Wisnik e Hermano Vianna. As Letras e as Ciências Sociais já haviam descoberto a canção e consagrado algumas abordagens antes dos historiadores utilizarem a música como fonte para seus estudos e, somente nos últimos anos, assiste-se a uma crescente valorização das linguagens audiovisuais e musicais como fontes históricas e instrumentos para o ensino-aprendizagem.

Nessa renovação no campo historiográfico, que alarga as fronteiras da investigação histórica e introduz a música como fonte histórica deve-se destacar as contribuições de historiadores como Arnaldo Contier, Marcos Napolitano e Adalberto Paranhos.

Tais contribuições ocorreram em dois sentidos. Um, quanto ao método de análise, ao entender a música como um documento portador de uma linguagem específica e uma forma peculiar de produzir e veicular as informações, gerando a necessidade da construção de um procedimento de análise que dê conta da natureza desse documento. O outro sentido está em compreender a teia de sujeitos (autor, intérprete, músicos, produtores e técnicos, distribuidores e consumidores) que estão associados à produção, circulação e consumo desse artefato cultural.

Partindo desses pressupostos, uma das principais críticas feita ao uso documental ou didático da música, e, no nosso caso, no livro didático, é a análise da letra “desencarnada” de sua sonoridade e o autor desconectado do contexto social em que produziu a obra. Napolitano considera que essa prática investigativa deve-se, em alguma medida, à forma como se deram as primeiras análises da música no meio acadêmico:

No Brasil, a área de Estudos Literários e as Ciências Sociais consagraram certas formas de analisar a canção ainda nos anos 1970 que acabaram influenciando os primeiros trabalhos historiográficos – a primeira destacou o parâmetro poético da canção – a ‘letra’ – como foco privilegiado de análise, enquanto a segunda enfatizou o estudo dos atores sociais envolvidos na canção, produção e consumo da música. (2006: 257)



Arnaldo Contier foi um dos primeiros historiadores a pensar acerca da natureza indissociável na estrutura da linguagem musical (letra – verbal e música- não-verbal) como objeto de investigação nos Estudos sobre Música popular e a criticar a ênfase dada ao componente lingüístico-verbal na análise da produção musical. Segundo ele,

a música não exprime conteúdo diretamente (...) mesmo quando acompanha da letra, no caso da canção, o seu sentido está cifrado em modos muito sutis e quase sempre inconscientes de apropriação dos ritmos, timbres, das intensidades, das tramas melódicas e harmônicas dos sons. (CONTIER, 1991: 155)

Corroborando com Contier, Napolitano (2006) considera muitas das análises da música, “a ‘letra’ funciona como simulacro de um documento escrito – crônica de época ou tentativa de crítica social feita por uma autor - , sendo analisada em sua significação puramente verbal, com alguns elementos de análise poética” (p. 257)

Uma reflexão importante apontada de forma geral pelos historiadores que se dedicam aos documentos de natureza não-escrita diz respeito às armadilhas da abordagem subjetivista e da abordagem objetivista das fontes áudio-visuais e musicais na historiografia. A primeira tendência seria mais frequentemente aplicada no caso de fontes áudio-visuais, o que decorre, segundo a avaliação de Napolitano (2006), do efeito de realidade causado muitas vezes por essas fontes. A segunda tendência, subjetivista, vê-se mais frequentemente atribuída a fontes musicais. Segundo o autor,

“Em relação à visão ‘subjetivista’, o exemplo mais nítido seria o documento musical, dada sua natureza estética e polissêmica, que sugere certa ‘ilusão de subjetividade’, cujos significados sociológicos e históricos seriam produto de uma dose de especulação por parte do historiador, na medida em que a obra teria um conjunto de significados quase insondáveis e relativos, variável de acordo com a fruição do ouvinte. Prova disso é a supervalorização da ‘letra’ na abordagem da ‘canção’ como documento histórico, dominante até bem pouco tempo entre historiadores e outros cientistas sociais, ou seja, a crença de que o sentido histórico da canção estaria restrito ao seu conteúdo verbal, muitas vezes tomado em si mesmo e apartado da estrutura musical que lhe acompanha e, como experiência estética, lhe é inseparável” (NAPOLITANO: 2006: 236).

Outras observações comuns aos historiadores voltados para a tipologia documental tratada aqui, as quais nos auxiliam como contribuições elementares, são a necessidade de compreensão da natureza polissêmica da música, a necessidade de articulação do documento com seu contexto de produção e circulação e a tentativa de superação da visão tradicional de História da Música.

Nesse sentido, a produção de Adalberto Paranhos situa-se na preocupação em manter um diálogo interdisciplinar entre História e música e na crítica documental ao objeto musical. Em suas análises, a canção, entendida como artefato cultural, não possui um sentido fixo, ao contrário, ela é ressignificada a partir de sua apropriação, ou seja, possui diversos sentidos históricos no decorrer do espaço e do tempo. Portanto, seu olhar recai sobre a *performance* musical, ou seja, chama a atenção para o fato de que uma mesma composição pode ter sentidos diversificados a depender da leitura do intérprete, alterando o andamento original, bem como do período histórico em que é interpretada. Assim, “Do meu ponto de vista, interpretar implica também compor. Inevitavelmente, quando alguém canta e/ou apresenta uma música sob essa ou aquela roupagem instrumental, atua igualmente, num determinado sentido, como compositor. O agente opera, em maior ou menor medida, na perspectiva de decompor e/ou recompor uma composição.” (PARANHOS, 2004: 25)

Quanto à relação contextual da canção, enquanto elemento da investigação da música como fonte documental, as reflexões de Napolitano (2006) expressas nas seguintes instâncias se fazem essenciais:

- “criação – as intenções, as técnicas e as ‘escutas’ que informam e influenciam o compositor ou o intérprete
- produção – a transformação da obra criada em produto materiais e, no caso da canção comercial, em artefato industrial (a *performance* gravada em estúdio ou ao vivo, o trabalho dos técnicos e produtores, as estratégias empresariais que norteiam a cadeia de produção musical)
- circulação – os circuitos e espaços sociais, culturais e comerciais pelos quais passa uma canção, como *performance* ao vivo ou artefato musical. Essa instância inclui não apenas os espaços públicos e privados tradicionais (teatros, clubes, instituições), mas também as mídias eletrônicas que veiculam a música popular em geral (televisão, rádio, cinema, internet);
- recepção – instância que é muitas vezes confundida com a anterior na análise de objetos artístico-culturais. Enquanto a ‘circulação’ envolve os espaços e mídias socialmente identificáveis, a ‘recepção’ envolve os processos culturais (de base sociológica, antropológica ou psicossociológica) que norteiam as formas e sentidos da apropriação da canção (e de qualquer produto cultural) em uma determinada época e sociedade. Nesse caso, o pesquisador deve mapear os grupos sociais específicos (faixa etária, gêneros e identidades sexuais; filiações ideológicas e estratos sociais, entre outras)”. (p.273)

A necessidade de superação da perspectiva tradicional quanto à História da Música, manifesta-se entre os historiadores através da crítica ao privilégio das análises que recaem sobre as biografias de grandes artistas, que personificam o “gênio criador e realizador”, a obra de arte individual e desconectada de seus contextos de produção e focando a explicações dos estilos, gêneros ou escolas artísticas, que se sucedem e se superam em uma lógica de evolução e progresso em uma trajetória temporal linear e ordenada.

O universo popular, na produção tradicional, quando comparece, vem envolto de uma perspectiva romântica, nacionalista ou folclórica, ou seja, com objetivos alheios a sua própria natureza como objeto estético e cultural. A partir dos lugares ocupados pelos universos popular e erudito, uma reflexão importante a respeito dessa produção historiográfica é a hierarquização dos objetos, uma vez que as expressões coletivas, populares, subalternas são relegadas ao silenciamento.

Em contraposição a isso, a recente produção que toma a música como objeto de investigação histórica considera capilar a necessidade de compreender a história da arte integrada aos movimentos sociais e históricos, sendo que as manifestações culturais devem ser vistas a partir de uma perspectiva interdisciplinar que pressuponha as produções do mundo cultural como artefatos situados no tempo e no espaço, expressando valores e produzindo sentidos em suas formas, os quais são compartilhados em seus espaços de circulação. Em síntese, os objetos culturais devem ser entendidos como parte constitutiva de um malha contextual em que se cruzam e intercambiam múltiplos diálogos, ora de proximidade, ora de afastamento, que são tecidos na historicidade da vida social, e não a partir de uma essência inata do fazer cultural, alheio às tensões dos embates sociais.

Uma das justificativas contundentes ao uso da produção musical para a superação dessa visão tradicional da história da música e de seu uso como fonte documental renovada está em seu poder de comunicação, sobretudo em meio urbano, e em sua circulação nos setores menos escolarizados (como criador e receptor), onde é manipulada informalmente, à margem da escrita musical e constroem-se sonoridades próprias e especiais que acompanham suas trajetórias e experiências. Essa assertiva, no caso da música compreendida como afro-brasileira faz-se de suma importância, como nos alerta Moraes (2000: 204-205), a música pode:

constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos. Ou seja, a canção e a música popular poderiam ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia.

Por fim, quanto às contribuições historiográficas em torno do documento musical, um ponto comum entre os historiadores da área relaciona-se aos riscos na apropriação da música. Comumente são apontados dois. O anacronismo ou a perenidade. Por anacronismo, credita-se à época contemporânea o sentido da historicidade do passado. No caso da canção no ensino de história, implica pensar que a sua audiência e estudo na contemporaneidade garante a

compreensão do passado, acessado através de sua fruição. Por perenidade, supõem que as fontes históricas fonográficas sempre tiveram o mesmo significado em todas as épocas, ignorando que a canção, assim como outros artefatos culturais, devem auxiliar no entendimento do significado do episódio para os homens que as vivenciaram tendo como ponto de partida a tentativa de desvendar os signos, compreender o valor simbólico que tal acontecimento teve para os seus contemporâneos. Ou seja, a compreensão da música como documento histórico, tanto na pesquisa acadêmica como no contexto escolar, pressupõe que sua historicidade seja considerada, uma vez que, a

“organização musical não ocorre nem se estabelece num vazio temporal e espacial. As escolhas dos sons, escalas e melodias feitas por certa comunidade são produtos de opções, relações e criações culturais e sociais, e ganham sentido para nós na forma de música. (...) O que denominamos de música, portanto, pressupõe condições históricas especiais que na realidade criam e instituem as relações entre som, criação musical, instrumentista e o consumidor/receptor.” (MORAES, 2000: 211)

As relações entre educação e música comparecem já há um tempo relativo no contexto escolar através da Educação Infantil e uma reflexão que faz-se necessária quanto à produção editorial de paradidáticos e materiais impressos dirigidos a essa disciplina escolar. Tal produção didática é marcada por um discurso em torno do “fazer” musical propriamente dito, ou seja, o que se pretende através dela é introduzir a criança no mundo da música<sup>27</sup>. É interessante a observação de que a linguagem musical comparece na fase inicial da escolarização e gradativamente vai se tornando mais rarefeita no que tange à produção paradidática voltada para o ensino fundamental, mesma que circunscrita a uma disciplina ou a um tema<sup>28</sup>.

O uso de linguagens alternativas como importantes recursos didáticos para a aprendizagem de história incorporaram, em algum grau, a produção editorial local e as reflexões acadêmicas sobre o Ensino de História a partir do início deste século<sup>29</sup>. Dentre as

---

<sup>27</sup> Uma amostra desta produção pode ser conferida em: Jeandot (1997), Brito (2003) e França (2008).

<sup>28</sup> A esse respeito, uma exceção encontrada foi em Santos (2003), porém neste material não foi encontrado nenhum direcionamento para um determinada faixa etária ou disciplina escolar.

<sup>29</sup> São exemplos desta produção Abud (2005) e Fonseca (2003), especialmente o capítulo “A incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História.”, nele, a autora expõe várias experiências didáticas a partir de fontes e linguagens alternativas para a aplicação em sala de aula. Desta forma, a partir de experiências realizadas e uma relativa bibliografia sobre cada uma destas fontes é traçado as possibilidades de ampliação das fontes históricas no contexto escolar.

linguagens emergentes, a música passou a ser vista como uma possibilidade prática didática prazerosa e como evidências da vida cotidiana e do contexto social de seus produtores.

Nesse mesmo contexto, verifica-se o aparecimento de algumas produções acadêmicas que têm como centralidade investigativa o comparecimento da música nos livros didáticos. Essa produção ainda é tímida quanto ao volume – no que, espera-se, esse trabalho possa contribuir – concretiza-se com a análise da linguagem musical nos manuais escolares de História ou de outras áreas do conhecimento escolar. Mesmo mostrando-se como um campo ainda pouco explorado, uma vez que, no mapeamento para essa investigação foram encontrados apenas três dissertações que consideram essa temática. Essas pesquisas apontam algumas possibilidades investigativas para os pesquisadores que se aventurarem por esse caminho e para as apropriações da música nos livros didáticos de história, como documento histórico, e de língua portuguesa, como gênero textual.

No ensino da língua materna, a presença da música no manual didático também passou a ser uma preocupação nos livros de língua portuguesa. Em Gada (2005), a análise do comparecimento da linguagem musical ocorre a partir do suporte teórico na Linguística Aplicada e os critérios utilizados para as análises são o contexto e o uso das músicas com as questões que as acompanham, visando propiciar a reflexão e a interação no ato da leitura. A partir desse pressuposto, a música é considerada um gênero textual voltado para o desenvolvimento da leitura.

Assim como neste trabalho, a autora considera que a produção musical é pouco explorada pelos autores de livros didáticos e que, apesar de a música constituir-se como uma fonte riquíssima para o ensino-aprendizagem da língua materna (em nosso caso, para o ensino-aprendizagem de história), como gênero textual, o seu uso pode ficar limitado, pois os autores, ao levarem-na para o livro didático, desprezam a linguagem musical que também compõe o gênero e não exploram abundantemente o texto verbal através das questões, descaracterizando essa linguagem.

Na pesquisa de Gada (2005), as reflexões que contribuem para a análise da música nos livros didáticos apontam que as canções analisadas são um material escolhido de acordo com a idade dos alunos leitores, advindo de compositores renomados da música popular brasileira e que, apesar de serem contempladas na produção didática de Língua Portuguesa, o seu caráter pragmático não é abordado. O desconhecimento da linguagem musical associado à obrigação de cumprir a sugestão dos PCNs em relação à diversidade dos textos, é fator determinante da inclusão do recurso em questão no livro didático, sem a clara preocupação em explorá-lo e tratá-lo como tal.

Na tentativa de superação desta última constatação, a autora sugere a adição à equipe técnica de um especialista da área musical e o acompanhamento aos livros didáticos por CDs, fitas ou qualquer material audiovisual que serviria para complementar a exploração da linguagem musical, facilitando o trabalho do professor com a linguagem musical.

Por fim quanto ao trabalho de Gada, uma reflexão importante inserida na tentativa de superação da forma como a música configura-se no livro didático de Português, - podendo se estender aos materiais de história escolar - relaciona-se à falta de formação dos profissionais dessas áreas de conhecimento no tratamento da canção e à força da prescrição na inserção da canção nos livros didáticos.

Ao passo que as prescrições legais estabelecidas nos PCNs recomendam que os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplem uma grande diversidade de gêneros textuais, inclusive a música, a fim de enriquecer e oferecer ao aluno as mais diversas experiências de leituras e vivências do mundo<sup>30</sup>, não percebemos, no caso da música, a adoção de um enfoque que considere a complexidade e peculiaridade estrutural do objeto musical. Ao que percebemos, há uma lacuna na formação do professor de língua portuguesa e de história no trato dessa tipologia, tanto como gênero textual quanto como documento histórico, lacuna que relativamente é deixada na produção didática de ambas as áreas.

No campo do Ensino de História, as investigações consultadas sobre a forma como a música comparece no manual escolar apresentam-se a partir de uma perspectiva histórica. Partindo desse pressuposto, Calissi (2003) analisa o manual didático considerando as transformações pelas quais passou o campo da historiografia do ensino de História, destacando a música como parte das incorporações de novas linguagens no ensino-aprendizagem da História escolar no decorrer das décadas de 1980 e 1990. Em síntese, a autora, a partir da forma como foram empregadas as músicas populares nos livros didáticos (como documento, instrumento metodológico, recurso didático ou exemplo de manifestação cultural), buscou-se detectar a dimensão das mudanças ocorridas na historiografia didática.

Em suas reflexões, Calissi apresenta contribuições importantes ao perceber a influência que os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com as transformações dos contextos político-sociais de então, tiveram na historiografia didática de História com o surgimento de novas tendências historiográficas e a utilização de novas linguagens nos manuais produzidos, sobretudo, a partir da década de 1990. Dentre essas contribuições está a crítica ao conceito de “novas” linguagens em educação. Para a autora,

---

<sup>30</sup> A mesma tendência ocorre com os PCNs e o PNLD de História em relação a inserção de documentos e fontes renovadas, já comuns na disciplina de referência, na História escolar e em seus materiais.

“O que está se tornando quase cotidiano ou convencional na educação, denominado “novas linguagens” são na verdade tipos de linguagens “pré-existentes” ao sistema escolar, no sentido de que já existiam fora da escola, ou pelo menos não eram considerados próprios dela, que são em geral referentes à informática, à música popular, ao cinema, ao teatro, às artes plásticas etc. Também um texto escrito, considerado uma linguagem tradicional, pode ser utilizado sob um novo olhar do próprio historiador que escreve sobre a história. O “novo” nesse caso, não é a linguagem em si, mas a forma e o lugar em que se pretende utilizar essas linguagens.” (Calissi, 2003: 90)

A reflexão citada acima, permite analisar que os limites tênues entre educação e cultura são considerados em sua investigação. O que a educação contemporânea denomina como “novas” linguagens são, de fato, as linguagens disseminadas no cotidiano, quer seja pelas tradições culturais, quer pela força do mercado que transforma tudo em mercadoria. Se, em um momento anterior, essas culturas externas ao contexto escolar eram desconsideradas como possíveis recursos didáticos ou fontes de conhecimentos, agora elas se elevam à categoria de linguagens “novas e renovadas” em uma assertiva de que a cultura e as práticas cotidianas dialogam e alteram os cursos das disciplinas de referência e as práticas educativas já cristalizadas como tradicionais.

A criação de categorias da música pela autora na tentativa de compreender como essa linguagem insere-se nos manuais didáticos, delimitam essa tipologia documental. Dessa forma, são adotadas as categorias de documento; recurso didático, instrumento metodológico e simples ilustração para os comparecimentos da canção nas páginas escolares.

As conclusões auferidas por Calissi criam possibilidades interpretativas relevantes para o entendimento do comparecimento da música no livro didático.

Se, por um lado, constataram-se avanços a partir das abordagens renovadas prescritas nos PCNs, neste caso da presença da música nos manuais escolares voltados para o ensino de História, ocorreu de forma assertiva no decorrer do recorte temporal adotado<sup>31</sup>, verificaram-se permanências no que se refere aos limites sobre a utilização da canção nesses manuais didáticos não foi superado: a canção foi apresentada apenas através de sua letra. A maior parte

---

<sup>31</sup> “Na primeira metade da década de 1990 as mudanças em relação à utilização de novos tipos de documentos históricos aos moldes da Nova História e dos PCNs ainda não foram muito frequentes. A partir da segunda metade dessa década, esse quadro começou a se modificar. As propostas metodológicas se atualizaram parecendo querer seguir as tendências do momento, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e alguns livros didáticos passaram a apresentar o que chamamos aqui de novas linguagens. Nesse período, estes manuais passaram a apresentar com mais frequência, as letras das músicas populares como uma linguagem alternativa para o ensino de História.

A canção popular foi mais empregada não somente como documento e instrumento metodológico, mas principalmente como recurso didático para o enriquecimento de análises históricas desses livros, indicando um possível desenvolvimento de habilidades como comparação, reflexão crítica e visão plural de um determinado momento histórico.” (Calissi, 2003: 165)

dos livros didáticos não propõe a escuta nem realiza a análise melódica das músicas por eles apresentadas. Dessa forma, cabe o questionamento se existe de fato, na utilização destes documentos, diferença ou renovação da canção em relação à poesia.

O último trabalho analisado em que a música e o manual escolar de história são objetos centrais de investigação dedica-se ao comparecimento da música caipira no livro didático de história. A proposta investigativa contida em Chaves (2006)<sup>32</sup> parte do pressuposto da importância no âmbito da cultura brasileira desse gênero musical e da assertiva de que suas letras podem ser entendidas como elementos históricos contextualizados e de que é necessário discutir quais as formas mais adequadas de se incorporar a música nas aulas de História. Em síntese, os objetivos da investigação é analisar a presença e/ou ausência de letras de canções brasileiras nos livros didáticos de História, de maneira específica as letras de músicas caipiras/sertanejas e investigar algumas formas pelas quais os jovens relacionam-se com esse gênero musical.

Dentre as reflexões propostas pelo autor, destacam-se seus apontamentos para os gêneros musicais, períodos e temas históricos que comparecem nos manuais e também a tentativa de articular as múltiplas dimensões do livro didático.

Apesar da quase ausência da música caipira em todo material investigado, Chaves (2006) contribui ao constatar a recorrência de estilos musicais, temáticas e períodos históricos em que a canção faz-se presente.

“De forma genérica, o exame das coleções mostrou que o conjunto de canções encontradas nos manuais didáticos revela uma perspectiva dos autores em dar maior ênfase a canções produzidas dentro de regimes de exceção (Estado Novo e Regime Militar), e os gêneros apresentados pertencem a categorias como o Samba e a Música Popular Brasileira. De forma genérica, ainda, pode-se afirmar que são canções que possuem temáticas relacionadas ao cotidiano urbano e que a música rural foi excluída do contexto de estudo nos manuais didáticos analisados.

Das 215 canções presentes nos manuais didáticos aprovados pelo PNLD 2002 e 2005, - e se considerar que algumas têm mais de uma incidência esse número vai a 326 - há apenas duas citações de música caipira.” (Chaves, 2006: 57)

Em síntese, o autor afirma que o resultado geral do comparecimento da canção por gênero musical apresenta-se da seguinte forma:

---

<sup>32</sup> CHAVES, Edilson Aparecido. A música caipira em aulas de História: Questões e possibilidades. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.



- “a) MPB: incluem-se aqui as canções identificadas como Bossa Nova, Tropicalismo e Música engajada);
- b) Samba, incluindo os de exaltação e de protesto;
- c) Rock produzido por bandas brasileiras, de renome nacional, que ascenderam no mercado após o fim da ditadura militar – 1985 – cujas letras apresentam críticas sociais;
- d) Outros gêneros (também contemplados pelos autores, mas com baixa incidência) entre os quais o RAP e as músicas da Jovem Guarda (não propriamente como gênero, mas como movimento musical)”. (p.59)

Na investigação feita por Calissi (2003), corroborada por Chaves (2006), pode-se dizer que essa produção recorrente nos livros didáticos de História seria uma produção canonizada pela prática da produção editorial voltadas para a área de conhecimento da história escolar, uma vez que ela configura-se como restrita para determinados períodos, temáticas e produção musical.

As articulações das múltiplas faces dos livros didáticos, como já foi exposto anteriormente, é outra característica do trabalho de Chaves (2006). Ao analisar a influência dos PCNs na produção didática de História escolar, assim como Calissi (2003: 157), ele considera que houve um aumento da presença da música no livro didático, porém, ao contrário de Calissi, o autor relativiza as contribuições dos PCNs em relação ao comparecimento da mesma na produção didática de história:

“Ainda que se devam reconhecer as influências das discussões historiográficas contemporâneas nas orientações curriculares nacionais, isto não significa, necessariamente, que as propostas de ensino nos manuais didáticos tenham incorporado tais contribuições. Nesse sentido, o acréscimo de canções nos manuais didáticos pode não ter representado uma nova maneira de olhar a história, dado que, pelas análises inicialmente feitas para a elaboração do projeto de investigação, constatou-se que alguns autores incluíram essas canções apenas como ilustração de um determinado período ou contexto histórico.” (Chaves, p.4)

Ao contrário da proposta da inserção de novos documentos voltados para o ensino-aprendizagem de História, o autor considera que o comparecimento de objetos alheios às páginas didáticas não exerceram a função de vestígios que auxiliassem as possíveis leituras do passado, ao contrário, seriam meras ilustrações, superficialmente confortadas às novas necessidades prescritas por uma nova legislação (os PCNs) em torno das matérias escolares.

Essa reflexão torna-se importante, pois o livro, apesar de pertencente ao universo da cultura escolar, não se restringe a essa característica, ao contrário, é um objeto multifacetado. O manual escolar é também uma mercadoria submetida às determinações do mercado e, portanto, tem que se adaptar às suas imposições. Como nos alerta Bittencourt:

“O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução dos técnicos de fabricação e comercialização pertencente à lógica do mercado. Como mercadoria, ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização”. E completa, afirmando que “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1998: 71-72).

Considerando os objetivos deste trabalho em diálogo com as reflexões contidas nas discussões sobre música como documento histórico no contexto escolar, seja na sala de aula, seja como manual didático, bem como as reflexões acerca da disciplina de referência sintetizadas nesta parte do texto, interessa-nos compreendermos as configurações sugeridas no texto do livro didático para uso da música em sala de aula: Audiência? Interpretação? Leitura? Compreensão de suas contribuições históricas? Investigação de contexto de produção? Observação da composição, do ritmo e da sonoridade? Avaliação dos significados políticos da música? Investigação de autoria e interpretação? Análise literal da letra? A música comparece em confronto ou comparação a outras fontes históricas? A música é compreendida como produto cultural e histórico? Em suma, que significados se reafirmam e que novos significados ganha a música no livro didático de história no desenvolvimento de uma história afro-brasileira?

## **CAPÍTULO II: REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA**

Neste capítulo, em um primeiro momento, serão discutidos alguns elementos para problematização das apropriações didáticas da produção cultural negra nos manuais escolares de história, sobretudo as noções de cultura e identidade negra e afro-brasileira que compõem o repertório teórico selecionado para a realização da pesquisa. Em seguida, encaminhar-se á a análise de como tais noções e também, da chamada História Afro-brasileira, têm se configurado no ensino de história, sobretudo no livro didático de história.

### **2.1 Elementos para problematização das apropriações didáticas da produção cultural negra.**

Nesta seção do texto será feita a análise de aspectos conceituais, políticos e educacionais envolvidos no uso e apropriações da ideia de história afro-brasileira, presente nos livros didáticos de história. Essa reflexão é, em especial, relevante para esta pesquisa, sobretudo porque diz respeito tanto à forma como os autores vêm a conceber e se apropriar dos registros culturais afro-brasileiros, quanto à maneira como estes mesmos autores aconselham o seu uso e apropriações diversos em sala de aula no trabalho com o livro didático. Partindo do pressuposto de que a edição da Lei 10.639/03 representa um “divisor de águas” na discussão identitária no ensino de história, sobretudo porque institui o que passa a ser chamado explicitamente de “História e cultura afro-brasileira e africana”. Essa reflexão é justificada neste trabalho também por conta do fato de os livros analisados serem parte da geração de obras – no âmbito do PNLD – imediatamente produzida no pós Lei 10.639/03 e também no imediato pós-edição das Diretrizes correlatas.

As reflexões relativas à cultura e identidade negra e afro-brasileira são relevantes nesta investigação para o aprofundamento nas discussões sobre o lugar e a forma como a história afro-brasileira vem se configurando nos materiais didáticos destinados à escolarização formal em circulação no país. A problematização parte das contribuições dos “Estudos Culturais” e dos “Estudos pós-coloniais”, na perspectiva de que as identidades são construídas a partir de pressupostos relacionais, culturais e históricos.

Contribuições de autores como Stuart Hall, Paul Gilroy e Lívio Sansone interessam na medida em que, em suas reflexões, as categorias de raça e etnia são abordadas por um viés não-essencializado e a identidade é entendida como historicizada e experienciada. As críticas

à noção essencialista de cultura e identidade étnico-racial e à concepção, em contraposição, de identidade como uma construção histórica e da cultura como local de tensões, nos possibilitam pensar que a identidade étnica não se dá pelas “origens” em um sentido naturalizado e a-histórico. Dito em outras palavras, o preconceito e a hierarquização social, que têm como motes as características raciais, são histórica e culturalmente produzidos e, não consequência de um processo natural, biológico e genético.

Nesse sentido, a identidade torna-se um conceito contextualizado, frequentemente apropriado politicamente, em que as “sobrevivências” da África na diáspora são entendidas, muitas vezes, como um essencialismo estratégico para a afirmação político-cultural diferente e, em contraponto ao conceito de “tradição”, em que há uma concepção fechada, não-dialógica, traduzida, não raro, através de termos como tribo, comunidade ou pátria. A formação social que se estruturou no “Novo Mundo” ocorreu na convergência, evidentemente marcada por tensões, negociações e disputas materiais e simbólicas, das mediações entre as culturas europeia, indígena e africana, gerando então, o que se chama por cultura híbrida<sup>33</sup>.

Para Hall, que localiza sua análise nos contornos da cultura e da identidade configuradas a partir da diáspora negra para o Caribe:

:

retrabalhar a África na trama caribenha tem sido o elemento mais poderoso e subversivo de nossa política cultural do século vinte. E sua capacidade de estorvar o “acordo” nacionalista pós-independência ainda não terminou. Porém, isso não se deve principalmente ao fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual um cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a “África”, dentro da narrativa caribenha. (HALL: 2003, 40)

Outra contribuição essencial de Hall para a reflexão corrente está relacionada à noção de “política de representação”. Em seus estudos sobre a História dos movimentos anti-racistas no Reino Unido, a partir dos 1960, esse autor observa que a categoria “*black*” passa a ser apropriada como uma construção política e cultural pelo próprio movimento anti-racista. Desta forma, a resistência cultural ao racismo passou a adotar tal categoria em seu discurso de forma positivada, a considerando como parte da estratégia de uma política de representação que remetia à constituição discursiva do social e implicava compreender as representações como elementos constitutivos das relações sociais.

---

<sup>33</sup> CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2000. Essa reflexão será contraposta e aproximada também às contribuições de Serge Gruzinski, em sua obra *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Nesse mesmo contexto de produção, outro expoente dos chamados estudos culturais negros, Paul Gilroy, em suas investigações, aponta para o processo de formação da identidade afro-americana e as articulações entre os contextos locais e de ação transnacionais em que essa identidade estava inserida.

Para Gilroy (2001), o nascimento da chamada identidade afro-americana, fator significativo nas reflexões que interessam aqui, insere-se na discussão contemporânea sobre uma identidade negra de dimensão atlântica. De acordo com o autor, essa teria surgido no contexto das lutas por direitos civis, ocorridas a partir das décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, estando estreitamente relacionada “aos ganhos translocais advindos do movimento Black Power nos Estados Unidos”, e à sua ressonância e ampliação nas sociedades racialmente mestiças e assimétricas da América Latina, potencializando a construção de novas identidades negras. Gilroy considera este processo como construção de uma política cultural e identitária fundamentada nas múltiplas trocas que o trânsito cultural estabelecido desde o início da colonização do Novo Mundo, que se faz de forma mais intensa no mundo contemporâneo, entre culturas africanas, americanas e europeias.

O trânsito das identidades através do Atlântico é compreendido por Gilroy como elementos inseridos em contextos de transnacionalização das identidades. Assim sendo, as ações identitárias e as agendas políticas comuns a determinados grupos passaram a ter uma abrangência e lógica interna não limitada à relação direta com as fronteiras dos Estados-Nação, como é o caso da luta anti-racista e sua política de representação.

Por fim, quanto às contribuições de Gilroy que são elementares aos propósitos desta investigação, a música, dentre as outras ações identitárias apontadas por ele, é considerada um dos elementos fundamentais da cultura política negra desde o período escravista. Por extensão, a música, para esse autor, teria sido o principal canal de manifestação cultural, política e identitária dos escravos e de seus descendentes.

Pensando sobre esse movimento de transnacionalização das identidades negras, pode-se considerar que, no caso do Brasil, não ocorreu a incorporação do modelo norte-americano de movimento negro de forma acrítica, nem tornou-se uma cópia vulgarizada do movimento de lá, e tampouco esqueceu-se das contribuições locais na construção da noção de afro-brasileiro.

Como alerta Costa (2006), os movimentos negros no Brasil desempenharam e desempenham um papel essencial na esfera pública brasileira, sobretudo a partir da democratização. A agenda política de reivindicações desse grupo organizado passa a

incorporar, ao debate público, questões relativas à luta anti-racista, ampliando as complexas articulações de discursos no âmbito nacional e transnacional acerca do tema.

Dessa forma, alguns resultados parciais da luta anti-racismo, empreendida, sobretudo, pela atuação dos movimentos negros no Brasil, podem ser sentidas através do combate às consequências socioeconômicas do racismo - com as políticas de ações afirmativas; contra as consequências político-culturais do preconceito - com a introdução dos conteúdos anti-racistas no currículo e criminalização do racismo; bem como com a colocação no centro do debate político-cultural da discussão sobre a identidade racial brasileira e as formas brasileiras de racismo.

Antes de dar prosseguimento, faz-se necessário ressaltar que o trânsito transcultural trata-se de um espaço não-hierarquizado e de mão-dupla para a passagem das mais diversas culturas. Dessa forma, apesar de sofrer a influência de forças do mercado que direcionam - sobretudo nas últimas décadas do século passado e neste que se inicia - as correntes de novos objetos identitários quase sempre no sentido do norte para o sul do planeta, “já há algum tempo, a *cultura negra* brasileira tornou-se parte de um contexto cultural transnacional, que, ao mesmo tempo, incorpora e inspira as manifestações que emergem nas fronteiras geográficas brasileiras.” (Costa, 2006: 12)

Lívio Sansone, em suas reflexões a respeito de como a identidade e cultura afro-descendente se manifesta entre nós, problematiza o uso do conceito “cultura negra”, no singular. Segundo o autor, “cultura negra”, na forma singular, é um conceito taxonômico básico, que se refere a diversos traços comuns na produção cultural das populações negras, em diferentes contextos. ‘Culturas negras’, no plural, refere-se, ao contrário, às variantes locais ou aos subgrupos da cultura negra básica. (Sansone, 2003: 300). Defende o uso da categoria “produção cultural negra” como forma de evitar a homogeneização cultural ou a transformação da cultura em registro estático e fixo. Chama a atenção ainda para o fato de ser a ideia de negritude uma construção culturalmente dada, construída de forma relacional e circunstanciada pelos elementos de dado contexto. “É claro que a negritude, assim como a branquidade, não é uma entidade dada, mas um constructo que pode variar no espaço e no tempo, e de um contexto para outro” (Sansone, 2003: 24).

Alerta o mesmo autor para o fato de ser a categoria negritude de largo uso político, uma categoria também forjada no campo das relações de poder e de afirmação num universo cultural e político de sub-representação. Para o autor,

“Na América Latina, a maioria das definições de negritude empregada pelos estudiosos e pelos órgãos de governo e grupos políticos tem uma correspondência

muito pequena, se é que a tem, com as definições usadas na vida cotidiana pela gente comum, tanto negra quanto não-negra. Além disso, o que é ‘negro’ para uma pessoa de fora não significa necessariamente a mesma coisa para quem está dentro do grupo, e vice-versa” (Sansone, 2003: 25)

Adverte, contudo, para os riscos do uso da rotulação “negro” - como um registro cultural ou prática social - sobretudo para as armadilhas da essencialização das diferenças e para transformação de algo que é processual, relacional e contextual em algo estático e fixado no tempo e no espaço. Assim, diz o autor que:

“Não é apenas no terreno da cultura que a rotulação de grupos e práticas como ‘negros’ traz o perigo de essencializar a diferença e tornar estático aquilo que, na verdade, constitui um processo. As categorias dos negros e da negritude são constructos culturais que refletem e distorcem a posição dos negros na sociedade e no sistema local de relações raciais. No Brasil, a negritude não é uma categoria racial fixada numa diferença biológica, mas uma identidade racial e étnica que pode basear-se numa multiplicidade de fatores: o modo de administrar a aparência física negra, o uso de traços culturais associados à tradição afro-brasileira (particularmente na religião, na música e na culinária), o status ou uma combinação destes fatores”. (Sansone, 2003:25)

Essa reflexão é de especial interesse para este trabalho. O movimento de pesquisa aqui realizado previu não exatamente desvendar o que, de verdadeiramente “afro-brasileiro”, “negro” ou “africano”, se expressa na apropriação da música nos livros didáticos. Ao contrário, o que nos interessa é perceber o que se considera afro-brasileiro no universo musical e que apropriações os autores fazem e prescrevem no uso do livro de história para tratar a história afro-brasileira e conseqüentemente a educação das relações étnico-raciais. Assim, o movimento não é de apreciação de uma “África” originalmente presente nas músicas selecionadas pelos autores, mas de que forma os autores criam, inventam e reinventam o que seria, na sua acepção, a história afro-brasileira, a história negra e a África expressas na musicalidade presente nas obras de história e com apropriações pedagógicas específicas.

O mesmo autor chama a atenção em sua obra para o seu interesse em avaliar de que forma a “África” é reinventada por razões políticas e não exatamente pela capacidade de ver preservada a cultura africana original ou verdadeira através do que foram séculos de distanciamento e privação. O que de alguma forma ocorre é que os negros criaram sua cultura e sua “África” na diáspora, sob pressão severa, sob privação e sob constrangimento cultural. Nessa medida, a África é também invenção pela via da afirmação da ancestralidade negada e subjugada. Nesta dissertação, o que se avalia não é exatamente o grau de pureza – no sentido de uma similaridade à África ancestral – das produções musicais que os autores selecionam em suas obras didáticas. Diferentemente, o que se avalia é que registros musicais são

considerados afro-brasileiros (por suposto, negro ou africano) neste diálogo com uma História africana e afro-brasileira e que usos estes autores fazem dessas produções musicais na narrativa histórica que elaboram.

Nessa medida, o par pureza-impureza não é exatamente operativo na análise que se realiza. De outra forma, compreende-se o caráter intrinsecamente misto e híbrido da produção cultural e da história auto ou hetero denominada “negra” ou “afro-descendente” no Brasil.

“A demarcação de culturas ‘negras’ criou os contornos de uma área cultural transnacional, multilíngüe e multi-religiosa – o Atlântico Negro. Estas ligações transnacionais conferem às culturas e etnicidades negras um status especial no mundo das relações interétnicas. É que, ao enfatizar e reconstruir a “África”, a cultura negra é também, em grau elevado, interdependente em relação à cultura ocidental popular e de elite. No Brasil, essa interdependência inclui os discursos intelectuais e científicos sobre a ‘raça’, a etnia e a nação, e as teorias da dominação (racial) e da resistência (racial). O papel assumido por certos aspectos da produção cultural negra na disseminação da cultura dos jovens e na indústria da música também confere às culturas e identidades negras um status especial no mundo das relações interétnicas. Esse status interdependente das culturas e identidades negras destaca, talvez de modo mais convincente do que em relação a outros grupos, o caráter intrinsecamente híbrido e misto do pensamento étnico e nacionalista negro” (Sansone, 2003: 28).

Pergunta-se Sansone o seguinte: “Mas o que é realmente tido como ‘Africano’ no Brasil? Leiamos sua resposta.

“Durante três períodos antes mencionados [antes de 1888, no pós 1890 e no pós 1960], a determinação do ‘africano’ era sobretudo calcada em impressões. Os objetos, o léxico e o ritmo musical rotulados de ‘africanos’ baseavam-se mais na observação e na associação superficial do que na determinação do status através de uma pesquisa criteriosa. Esse tipo de pesquisa ainda é raro. ‘Parecer africano’ ou ‘soar como africano’ são, na verdade, o que torna as coisas ‘africanas’. Um grupo de negros musculosos, trabalhando no mercado central de Salvador, transforma-o num mercado ‘africano’, nas legendas de muitos álbuns de fotografias vendidos aos turistas e a antropólogos itinerantes. A África, portanto, é o continente em que a cultura substancialmente se repete – um grande congelador cultural em que os artistas ficam reduzidos a ser artesãos reprodutores de uma cultura material e não um lugar em que a inovação esteja presente como noutros”. (p. 100)

Nesse caso, o que é considerado africano no Brasil, para o autor, tem relação primeiramente com uma imagem congelada da África reproduzida em expressões tidas como negras, diga-se, de forma estereotipada. Complementa ainda o autor que esta representação do que é ser africano no Brasil tem relação com a hierarquia colonial racializadora dos africanos e de seus registros culturais em que se proclama a superioridade da cultura ioruba (considerada, nessa acepção, “pura”) sobre a cultura de origem banta (tida como “impura”). Nesse caso, a polaridade pureza-impureza cultural se converte na supervalorização do que



seria o registro cultural “mais avançado” da África Atlântica, segundo a ótica dos colonizadores, transformando os iorubas em “os verdadeiros negros”, com desdobramentos visíveis no sistema religioso afro-americano e no que virão a ser consideradas (para o que interessa aqui) as matrizes “genuínas” da música afro-brasileira.

Essa questão também comparece no que veio a ser considerado o processo (complexo e tenso) de mercantilização das formas afro-brasileiras no Brasil, sendo o samba uma de suas expressões consideradas mais “típicas” ou “genuínas” (Sansone, 104-115), resultando especialmente no fato de ter se tornado equivalentes a “cultura negra” tocar samba (em particular a percussão), compor sambas e sambas enredos e ser passista nos desfiles das escolas de samba (Sansone, 105), especialmente em algumas regiões do país.

## 2.2 História afro-brasileira na escola e no livro didático de História

Para o que se discute nesta dissertação, interessam particularmente as reflexões acerca da configuração da História afro-brasileira no livro didático de História, do conteúdo e repercussões da Lei 10.639/03 e Diretrizes correlatas no tocante ao tratamento dado à idéia de identidade (negra e afro-brasileira) e às relações que se estabelecem, neste contexto, entre os conceitos de cultura e identidade, bem como seus desdobramentos no ensino de história.

Na tentativa de promover reflexões sobre a configuração da História afro-brasileira, foram analisadas, neste trabalho, algumas produções acadêmicas sobre o comparecimento da temática negra nas páginas didáticas.

Dentre as selecionadas, a primeira das produções investigadas foi Oliveira (2000)<sup>34</sup>, que, a partir de uma perspectiva diacrônica<sup>35</sup>, propõe o estudo das representações da população negra no ensino de história na segunda fase do ensino fundamental. Para atingir tais objetivos, a seleção do material empírico ocorre a partir das propostas curriculares, dos livros didáticos e das práticas de ensino entrecruzadas às manifestações de defesa dos direitos da população negra ocorridas na rede escolar de São Paulo no período de 1978-1998.

---

<sup>34</sup> OLIVEIRA, M. A. de. *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

<sup>35</sup> Segundo o autor, a adoção da perspectiva diacrônica faz-se necessária diante da dinâmica de permanências e mudanças ocorridas no ensino de história, relacionando-se às possíveis contribuições dos movimentos reivindicatórios, sobretudo o movimento negro no período estudado.

Nesse percurso temporal compreendido pela pesquisa, o autor considera que ocorreram mudanças significativas, que estão relacionadas aos questionamentos e contribuições trazidos pela militância negra no que diz respeito ao lugar do negro na sociedade brasileira nas propostas da CENP, nos livros didáticos e na prática docente.

Mesmo com mudanças significativas no livro didático, porém, conclui-se que ainda há pouco cuidado na elaboração dos textos e imagens no livro didático sobre os negros. A forma como são feitas a seleção e a organização dos conteúdos, a adoção de conceitos - como o de “civilização”, “pré-história” - e a ênfase em uma história ocidental e universalizada configuram-se como permanências no texto didático.

Outra continuidade são as formas de comparecimento da população negra nos livros escolares. A presença de pessoas negras é retratada sob uma ótica que as colocam sempre na condição de permanente marginalidade, a partir da anterior condição de seus antepassados escravizados. Uma reflexão importante relacionada a essa forma de comparecimento, que, diga-se de passagem, mantém-se atual, diz respeito à dificuldade de incorporar ao texto escolar a pluralidade de experiência vivenciadas pelos afro-brasileiros. Segundo Oliveira (2000),

Um dos maiores desafios dos livros didáticos parece ser o trabalho com a diversidade de situações vividas pela população negra. Para tanto, seria necessário sair da visão homogênea predominante, que senão apresenta o negro apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, cai em artificialismos ao retratar com traços sobejamente exóticos sua cultura. Seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentadas por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da História.” (2000:170)

A inserção da temática afro-brasileira nos livros didáticos também é um dado problematizado pelo autor. Para ele, tal inserção ocorre a partir de grande influência das demandas sociais encampadas pelo movimento social, neste caso, pelo movimento negro, mais do que pelas estratégias do mercado editorial.

No contexto investigado por Oliveira, - edições escolares produzidas entre 1978-1998 – sua argumentação relativamente sustenta-se, uma vez que não havia ainda uma obrigatoriedade de incorporação da História afro-brasileira ao currículo escolar.

Hoje, porém, em um contexto pós-lei 10.639, a inserção dessa temática possui ampla ressonância, com interesses mercadológicos reais, estando fortemente relacionada às demandas sociais e à agenda reivindicatória de grupos de pressão. Mas, a forma como a temática irá se configurar nesse material didático não expressa o cumprimento dessas

demandas; - o modo em que se operará o encaminhamento didático da temática e o tratamento que ela requer para que seja um dos meios para a efetivação de uma educação comprometida com uma educação das relações étnico-raciais.

Além dos apontamentos já indicados como relevantes, em Oliveira (2000), em relação ao livro didático, deve-se considerar também as dificuldades para tratar o tema racial brasileiro no contexto escolar. Em entrevistas, o autor constatou a resistência dos alunos, pais, professores, etc., na discussão de tal temática, o que segundo ele, necessitaria, para a superação dessa situação, a sensibilização dos docentes sobre a temática.

Partindo do descompasso entre as novas representações sobre os negros introduzidas nos livros paradidáticos, da ação política dos movimentos sociais e da renovação historiográfica sobre o papel do escravo na sociedade escravista<sup>36</sup> em um contexto marcado pelo centenário da abolição, o fim da ditadura no Brasil e a promulgação da Constituição Cidadã e a constatação da ausência dessas novas representações sobre os negros nos livros didáticos, Filho (2005)<sup>37</sup>, referendando-se em conceitos da História Cultural e explorando um *corpus* composto de textos, iconografia e atividades propostas para os alunos nos livros didáticos, investiga: qual história os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em suas salas de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional?

Em sua pesquisa, Filho constrói seu corpus<sup>38</sup> documental a partir da produção didática dos irmãos Piletti e opta pelo recorte longitudinal. Ou seja, interessa ao autor investigar como a produção didática da dupla (em uma perspectiva diacrônica) incorporou as rupturas e permanências da temática em questão em três décadas de atividade (1986, 1997 e 2001).

Uma das perspectivas relevantes analisadas na investigação dos discursos sobre os negros no manual didático relaciona-se à significativa importância dada ao contexto<sup>39</sup> de produção das obras didáticas. Considerando-se que esses discursos são construções históricas, e, portanto, edificam-se em contextos, o autor privilegia na discussão as impressões do europeu sobre o Novo Mundo e suas formulações sobre a escravidão em circulação a partir da disciplina de referência, as conformações que a História e educação tomaram no período de redemocratização no Brasil<sup>40</sup> e o aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático,

---

<sup>36</sup> FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

<sup>37</sup> FILHO, João Bernardo da Silva. *Os discursos verbais e iconográficos sobre Negros em Livros Didáticos de História*. Dissertação de Mestrado em Educação, FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2005.

<sup>38</sup> Coleção *História e Vida* – edições 1986(Nelson Piletti) e 1997 (Nelson e Claudino Piletti) e *História e vida integrada*, edição 2001(Nelson e Claudino Piletti)

<sup>39</sup> O primeiro capítulo da dissertação intitula-se “Contexto sociopolítico e cultural dos discursos verbais e iconográficos nos livros didáticos”.

<sup>40</sup> É considerado no resgate histórico do período da transição democrática e as transformações que a educação sofreu neste contexto, a importância dos professores como agentes sociais nas mudanças curriculares levadas a

com a introdução ao processo de avaliação do livro didático da valorização da cidadania e da ética, pressupostos da Constituição de 1988 e os Parâmetros Curriculares Nacionais que, em alguma medida, passam a valorizar as demandas de alguns movimentos culturais, políticos e sociais do pós-ditadura à legislação educacional.

Dentre as constatações do autor, ele pôde perceber que houve mudanças e permanências nos discursos verbais e iconográficos sobre os negros nas três gerações de livro analisados (1986, 1997 e 2001).

Na edição de 1986, observa que há “a coexistência de discursos verbais e iconográficos que privilegiam os movimentos de conscientização dos negros e as lutas contra a discriminação, no século XX, com o enfoque tradicional sobre o tráfico, a escravidão e a resistência.” (Filho: 78). Mas ainda permanece uma visão de vitimização e inferiorização do negro, enfocando o processo de escravidão na afirmação da violência e na transformação do escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz de dar sentido à sua existência no mundo dos homens livres e impedido de integrar-se à sociedade de classes.

Já em 1997, os irmãos Piletti incorporam, ao já tradicional enfoque do escravismo com foco sobre o tráfico, a escravidão, a resistência, a abordagem do preconceito racial e a discriminação, passando a dar maior visibilidade em sua narrativa à participação dos negros na formação econômica do país – mudança em relação à edição anterior que simplesmente constata a presença do negro no Brasil.

Na edição de 2001, por fim, verificou-se a continuidade do discurso da vitimização dos negros, da ausência de um discurso verbal sobre o cotidiano dos escravos e negros livres e da resistência e “heroicização” de personagens negros.

Em síntese, dentre os apontamentos feitos por Filho (2005), buscando responder seu questionamento: “em que medida a história que vem sendo narrada articula-se com uma identificação positiva de base étnica para reforçar a identidade e a integração dos negros na sociedade brasileira?” Filho (126), constata que, apesar dos avanços, os autores não estão respondendo de forma satisfatória ao questionamento levantado, uma vez que a posição de privilegiar durante o período colonial e imperial o escravismo, o tráfico negreiro e a resistência dos negros à escravidão e negligenciar o cotidiano e as múltiplas vivências socioculturais dos negros, bem como manter o esquema interpretativo do século XIX sobre a inserção do negro na esfera pública – com alguns avanços – auxiliam na manutenção de

estereótipos e de posições fixas a respeito do papel do negro na sociedade brasileira. Segundo Filho:

“Reunimos, pois, em nosso percurso investigativo, um conjunto de dados – observados nas edições analisadas e comparados com trabalhos similares, de outros pesquisadores (RIBEIRO, 2004; OLIVEIRA, 2000; ARRUDA, 1998; CRESTANI, 2003, entre outros) – que nos permite dizer que o livro didático mudou na aparência, no layout; assimilou determinados avanços pedagógicos, mas pouco se modificou no que diz respeito ao campo historiográfico e à incorporação de pesquisas já conhecidas sobre os negros, o que levaria à construção de um novo saber escolar.” (p.128)

e

“verificamos que os negros sempre estiveram, pela história contada, a reboque dos processos econômicos, sociais e culturais; coisificados e, posteriormente, inferiorizados pela recorrência de mecanismos discursivos de vitimização. Podemos finalizar atestando que a permanência, em livros didáticos, de representações que apenas têm reprisado o escravismo vem negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos de sua vida, para além da condição de escravos; um discurso que possibilite a reconstrução de uma história em que os negros, como etnia reconhecida em suas especificidades, possam integrar-se de fato à sociedade brasileira como participantes ativos da formação cultural, econômica e social do nosso país.” (p.134-35)

Em uma perspectiva análoga à de Oliveira (2000), Boim<sup>41</sup> (2008) investiga, em um rol de 146 obras didáticas, o processo de mudanças e permanências no tratamento quanto à caracterização da cultura afro-brasileira do livro didático da criação do PNLD (1985) à publicação da lei 10.639 (2003).

Esse percurso de quase vinte anos, em que a pesquisa está inserida, sofre dois recortes. O primeiro limita-se da criação do PNLD à nova LDB (1985-1996) e o outro, da Nova LDB à Lei 10.639 (1996-2003). É importante ressaltar que essas divisões trazem em si uma preocupação de pesquisa, que foi além da compreensão de um conteúdo no livro didático, dialogando com um amplo quadro, no qual outros sujeitos aparecem como protagonistas: o Estado, as políticas públicas, as editoras, os autores, as escolas etc.

As conclusões sobre o comparecimento da cultura afro-brasileira do primeiro momento da pesquisa (1985-1996) demonstraram que, no período que antecede à LDB, a presença do tema afro-brasileiro é numericamente considerável, embora os textos, em muitos casos, sejam questionáveis quanto às suas abordagens.

---

<sup>41</sup> BOIM, Thiago Figueira. *Cultura afro-brasileira nos livros didáticos brasileiros de ensino de história no ensino fundamental: do PNLD a lei 10.639-03*. Anais do VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, São Paulo, SP: FEUSP, 2008.

Dentre as oitenta e cinco obras de História do Brasil e História Geral analisadas, Boim, além de constatar a descaracterização da particularidade cultural africana e a escassez de referências da História africana, classifica os comparecimentos da cultura dos negros brasileiros em três formas. Na primeira, a cultura é associada às experiências escravistas e, a figura do negro, à herança colonial. Em seguida, a cultura é interpretada como uma forma de resistência à opressão escravocrata<sup>42</sup>. Por fim, a cultura afro-brasileira é inserida no panorama das influências culturais que proporcionaram a formação da identidade nacional.

Apesar das semelhanças de abordagens da cultura afro-brasileira, é verificado um movimento de diferenciação entre os manuais de história do Brasil e de História Geral.

Nos livros voltados para a História Geral, o espaço dedicado a temas referentes à cultura negra é quase inexistente, e quando há comparecimento da África em suas páginas, esta vem sob um olhar de negativização da história do continente, através da descolonização africana e da pobreza gerada pelo capitalismo nos países da África negra.

Já nos manuais de História do Brasil é apontada uma mudança significativa, que consiste na frequência de comparecimento de capítulos específicos, ou seja, que abordam a temática negra. De forma geral, segundo a pesquisa, o “lugar” da cultura afro-brasileira circunscreve-se a episódios da América Colonial Portuguesa, em menor grau ao Império e é ocultada na República. Além disso, “Os números de páginas específicas correspondem em até 10% do total de páginas do livro. Imagens representam o negro em alguns casos se libertam da associação com a escravidão.” (Boim, 2008: 03).

Apesar das mudanças sofridas pelos manuais didáticos na introdução da cultura afro-brasileira, o autor nos alerta:

Essa vastidão de capítulos expressa a importância em rever a qualidade dos textos impressos em livros didáticos sobre a presença negro-brasileira na História do Brasil. Da mesma forma, um estudo iconográfico correspondente à mesma importância. A maioria dos livros contém imagens, mas o questionamento continua aberto. A presença da imagem não garante um respeito à singularidade da cultura negra. (p.04)

No segundo momento da investigação (1996-2003), as tensões entre permanências e mudanças ocorrem no seguinte sentido: As continuidades caracterizam-se pela proximidade das abordagens do primeiro momento, em que a compreensão da cultura afro-brasileira limita-

---

<sup>42</sup> Segundo o autor, essa forma comparece geralmente em textos complementares (não no texto básico) e através de imagens que remetem ao quilombo de Palmares, à figura heróica de Zumbi e à prática de cultura corporal, a capoeira.

se a abordagens centradas em alguns tópicos da História, como a abolição e a escravidão, tratando-se da História do Brasil. Quanto a História Geral, o espaço para a temática negra permanece quase inexistente.

Para Boim, a novidade situa-se nas perspectivas abertas pelos manuais de História Temática, uma vez que tais livros promoveram uma maior consideração da cultura afro-brasileira, elevando-a a um tema elementar de discussão, não limitado aos enquadramentos históricos tradicionais da história política (Colônia, Império e República). Além disso, ele aponta que, nesses manuais, os textos e as atividades possibilitam o estabelecimento de diálogos com a realidade imediata e com situações cotidianas do aluno e adotam um alto grau de incorporação da renovação historiográfica derivada de pesquisas recentes.

Comungando com Boim quanto à perspectiva aberta pela História temática, Hebe Mattos (2003) aponta para novidades no tratamento da questão racial nesses materiais. Para a autora, essa produção didática analisada por ela, em conformidade com os PCNs, tece um discurso que considera as finalidades da escolarização fundamental na formação do cidadão, compreendendo o tema transversal “pluralidade cultural” como um caminho possível para, no contexto escolar, empreender-se à luta anti-racismo no Brasil.

Para que esse caminho de luta e de ressignificação identitária seja percorrido de forma positiva nas práticas escolares, sobretudo naqueles momentos referentes à “pluralidade cultural” e a suas incidências no ensino de história, Mattos considera elementar a discussão de questões teóricas a respeito das noções de identidade e cultura<sup>43</sup>, tendo a História como disciplina-chave para essa discussão, com a adoção de uma perspectiva não essencializada do tema “pluralidade cultural”, que considere as identidades coletivas como construções históricas e relacionais e ideia de “identidades plurais”.

Partindo desses pressupostos e ancorada nas reflexões de Gilroy, a autora defende que a compreensão das identidades e culturas negras foram construídas historicamente na diáspora negra nas Américas sob experiência sobre o racismo e, portanto, configurada na relação histórica que se estabeleceu nesse processo, não essencializada nas “heranças” das origens.

Corroborando com Mattos (2003), alguns autores têm chamado a atenção para a tonalidade essencialista assumida pela ideia de identidade negra especialmente nas Diretrizes correlatas à lei 10.639/03 (ABREU & MATTOS, 2008; PEREIRA, 2008).

---

<sup>43</sup> Para uma discussão sobre os limites e potencialidades do texto dos PCNs em relação à pluralidade cultural, verifique Mattos: 2003, 127.

“A reflexão sobre os dilemas do essencialismo identitário e dos usos sociais da idéia de raça é pertinente também para o Brasil, em especial neste momento. Num país em que é incômodo falar em “identidade branca”, sendo isso quase um tabu ou, a depender do contexto, praticamente uma expressão de racismo, é curioso que se pretenda imputar ao ensino de história a tarefa de promover uma identidade negra (compreendida, em grande medida, de forma estática). Nesse caso, o que supomos é um cenário educativo repleto de mitificações acerca dessa tarefa de configuração identitária de crianças e jovens e, de novo, uma preocupação com a crença de que, pelo ensino de alguns conteúdos, seja possível configurar identidades, reconfigurar memórias ou mobilizar pessoas para uma consciência cidadã. Se não há uma identidade humana universal, como corretamente pressupõem as “Diretrizes” (p. 11), tampouco é possível vislumbrar configurações identitárias mitificadas, fixas ou pressupostas (sejam elas brancas, negras, mestiças ou outras), ou ainda, o que é mais sério, assumidas como metas formativas da ação pedagógica de professores de história” (PEREIRA, 2008, p. 41).

Ou, ainda:

“Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer [do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais...] fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à ‘essencialização’ dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideraram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira. Para esses críticos, a aprovação do parecer podia acabar por favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, até então tidas como pouco expressivas na maior parte do país. De fato, em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível. Por outro lado, em muitos outros trechos, o documento esclarece que entende a noção de raça como construção social e histórica produzida pelo advento do racismo moderno, optando por abordar historicamente a construção da noção de identidade negra”. (MATTOS, ABREU, 2008, p.9).

Uma das questões fundamentais apontadas neste caso advém, em especial, dos riscos implicados na essencialização da noção de identidade negra, neste contexto pressuposta, não raro, como estática, imutável e fixada no tempo. No campo educativo, mesmo que seja admitida a potencialidade política de tal concepção, sobretudo pela possibilidade e força no processo de positivação de identidades negadas, é possível que se vislumbrem também os desdobramentos que tal concepção incorpora em particular no ensino de história. Alerta-se, sobretudo, para o congelamento de registros culturais tidos como afro-brasileiros, no nosso caso a música, definida de maneira estática, fixa e imutável, com registros ditos genuinamente africanos.

No ensino de história, é possível chamar a atenção para as implicações de concepções



fixadas do conceito de registro cultural afro-brasileiro, com desdobramentos que geram, por exemplo, a suposição de ser a cultura afro-brasileira um acervo homogêneo, fixado no tempo e no espaço, estruturada pela imutabilidade. Ademais, é bom que se chame a atenção, como fizeram alguns autores, para as sobreposições geralmente construídas na efetivação e prática da Lei 10.639, entre os conceitos de cultura e identidade.

A este respeito, elucida o etnólogo Denys Cuche que:

“Não se pode, pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum como que ela era anteriormente” (Cuche, 2002: 176)

Ressalta ainda o autor que “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações” (2002:182). Na esteira de Barth (1969), Cuche auxilia a problematizar esta confusão tão freqüente entre cultura e identidade. Para o autor “participar de certa cultura particular não implica automaticamente ter certa identidade particular. A identidade étnico-cultural usa a cultura, mas raramente toda a cultura. Uma mesma cultura pode ser instrumentalizada de modo diferente e até oposto nas diversas estratégias de identificação”. (200-201). Cabe, neste caso, também a pergunta feita por Sansone a respeito da questão identitária negra no Brasil contemporâneo: “Precisamos da identidade étnica para combater o racismo?” (p.282).

Concebendo a identidade em função de seu caráter multidimensional, relacional, estratégico e dinâmico (Cuche, 2002: 196), o autor chama a atenção para o fato de que “a identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais” (185). Sansone lembra que “a dinâmica que cerca os processos de identificação étnica é sempre mais variada do que a política efetiva da identidade, que tende a não conseguir abranger toda a variedade e a diversidade existentes num dado grupo” (2003: 294). Essas acepções parecem interessantes, em especial, porque possibilitam, de um lado, entender e problematizar as razões político-identitárias envolvidas no contexto de formulação e aprovação do texto das Diretrizes curriculares em questão (e seu conteúdo identitário engajado); por outro, possibilitam lançar um olhar reflexivo sobre os livros didáticos de história em análise, refletindo sobre a forma como cada um deles lança mão dessa discussão para conceber e selecionar o que seria característico do que cada um deles vem a considerar significativo e representante da história

afro-brasileira, particularmente da música afro-brasileira.

Dessa forma, o que se realizou neste trabalho não é exatamente uma avaliação dos acertos ou erros em torno do que seria uma “genuína” expressão da música afro-brasileira ou de valorização da chamada identidade negra; pelo contrário, o que se realizou foi uma análise reflexiva das escolhas dos autores para definir e selecionar os registros considerados por eles como representantes da chamada música afro-brasileira e no âmbito de suas obras para o tratamento da história afro-brasileira.

Essa é uma questão importante, tendo em vista especialmente o fato de compartilhar com o que o antropólogo Lívio Sansone chama de “fluidez e heterogeneidade das identidades negras e afro-brasileiras” (2003: 249). Nesse caso, procuro seguir as pistas dadas pelos autores das coleções didáticas analisadas para compreender como se configuram os perfis do que seria a “música afro-brasileira” no interior de cada uma dessas obras. Pode-se acreditar que, cada autor, naquele contexto de produção de livros didáticos, esteve em diálogo com o imperativo da Lei 10.639/03 e com o texto e conteúdo expresso das Diretrizes correlatas.

Não se trata, porém, neste trabalho, de avaliar se as obras cumprem ou não as determinações das Diretrizes. Trata-se de avaliar de que maneira os autores lançam mão dessa discussão - que tem como pano de fundo uma questão identitária e marcada pela afirmação étnico-racial, além de uma ruptura com o silenciamento histórico imposto à história afro-brasileira - como selecionam as músicas e o que acabam configurando, nas narrativas compostas pelos seus textos, como representativo registro histórico e cultural afro-brasileiro.

Nessa medida, não apenas as escolhas que fazem – as músicas que selecionam – mas, também aquelas que não são lembradas, configuram sinais de suas concepções e do diálogo que esses autores estabelecem com estas reflexões sobre a história afro-brasileira neste contexto. Se pensarmos, que o que se considera “identidade negra” no atual contexto brasileiro é algo que, por definição, gira em torno da narrativa inventada de uma nítida polarização branco *versus* negro (Sansone, 284), o que é possível perceber, no tratamento dado pelos autores de livros didáticos analisados acerca desta questão quando escolhem determinadas músicas como representativas da chamada história afro-brasileira?

Ao que chamo a atenção, portanto, é para o fato de ser este um contexto especial, em que ocorre a edição de uma lei, que aponta para uma obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e uma educação das relações étnico-raciais na educação básica, seguida de Diretrizes Curriculares Nacionais que têm um viés marcadamente militante e engajado na luta afirmativa, tendo como pano de fundo uma política de reparações de danos e posituação de heranças culturais africanas. Tanto a obrigatoriedade imposta pela lei, quanto

o conteúdo expresso pelas Diretrizes são indicativos influentes na configuração das coleções didáticas que chegam à escola brasileira.

### **CAPÍTULO III: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS COLEÇÕES, APROPRIAÇÕES DA MÚSICA E A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.**

A apresentação das coleções investigadas, a análise sobre como a música e a história afro-brasileira estão presentes de forma geral nas páginas desses modernos manuais didáticos de História e, por fim, a investigação de forma específica das apropriações da fonte musical como documento histórico e recurso didático destinado ao estudo da história afro-brasileira são os objetivos deste capítulo.

No primeiro momento, serão apresentadas as características gerais das duas coleções quanto à sua “ordem” e suas especificidades editoriais. Ou seja, a centralidade analítica recairá sobre as seções internas e os objetivos desta organização em cada coleção didática, bem como sobre as “marcas editoriais”<sup>44</sup> que pretendem orientar o caminho dos leitores.

No segundo momento, o foco investigativo voltar-se-á para o comparecimento da música como fonte e recurso didático para o ensino-aprendizagem da história escolar em toda a coleção, indiferente da temática relacionada, e para a análise de como a história afro-brasileira apresenta-se nessas produções didáticas.

Concluindo o capítulo, investigar-se-á de forma específica alguns episódios em que a música é apropriada e sugerida para a compreensão da história de ascendência africana que se configurou entre nós brasileiros em cada uma das coleções didáticas.

#### 3.1 Caracterização geral das coleções.

##### 3.1.1 Caracterização geral - História em Projetos

---

<sup>44</sup> Compreende-se, nesta análise, as marcas editoriais a partir das contribuições de Chartier (1990) e (2006). Todas as intervenções inscritas no texto durante o trabalho de fabricação do impresso (tipografia, disposição editorial, etc.) passam a ser consideradas como elementos importantes na análise dos impressos didáticos. Chamo a atenção também para o fato de que o livro didático não é um impresso qualquer – ele é idealizado prevendo-se o uso em sala de aula, com a mediação do professor e num contexto de interações.

A coleção organiza-se a partir dos pressupostos da História integrada e é dividida materialmente entre livro do aluno e livro do professor.

A perspectiva metodológica adotada considera relevante a discussão de temas transversais ao ensino de história. Desta forma, temas como a cidadania, o meio-ambiente, a orientação sexual, a diversidade cultural, etc. fazem-se constantes em suas páginas didáticas.

As atividades propostas são direcionadas para a construção do conhecimento pelos alunos, considerando os imperativos do construtivismo associado aos elementos da renovação historiográfica, sobretudo a apropriação de fontes renovadas de conhecimento histórico.

Considerando-se as funções dos livros didáticos e sua materialidade, em diálogo com o exposto no parágrafo anterior, a coleção cria possibilidades de ampliação da discussão do conhecimento histórico no contexto da História escolar, fazendo com que o aluno possa questionar as relações sociais em diferentes temporalidades e uma possível formação crítica voltada para sua participação na sociedade.

A estruturação gráfica dessa coleção é caracterizada pelo grande comparecimento de legendas. Tais marcas editoriais destacam-se pela quantidade e pela qualidade das informações, além de haver integração entre as informações do corpo do texto e os documentos incorporados, seja no texto para a leitura do aluno, seja nas propostas de atividades.

A estrutura apresenta uma padronização fixa cujas seções são: *Nosso itinerário* – abertura do capítulo, explorando as temáticas que serão desenvolvidas; *Ponto de Partida* – apresenta referências do tempo presente em relação a aspectos temáticos desenvolvidos em cada capítulo; *Orientando-se no tempo e no espaço e Panorama* – trabalha com diferentes suportes documentais e mapas, associados ao quadro cronológico; *As Paradas* – conceitos centrais são discutidos, aprofundados e relacionados; *Ponto de Chegada: projeto* – sugestões de pequenos projetos. Ao final dos capítulos constam *Vocabulário* e *Glossário*, no qual se explicam mais termos usados na História ou conceitos históricos específicos. *Indo Além* – apresenta indicações de leituras para cada capítulo sob os seguintes subtítulos: *Lendo* (com indicação de obras acadêmicas), *Vendo* (com indicação de filmes) e *Navegando* (contendo indicações de sites relacionados aos assuntos dos capítulos).

Acompanhando cada volume, há o manual do professor, intitulado Caderno de Orientações Pedagógicas (COP). Nele consta o Sumário, com o título e os subtítulos e a série correspondente, as Orientações gerais, as Sugestões de respostas das atividades e orientações didáticas. Uma outra contribuição relevante ao ensino de História presente no livro do

Professor é a indicação de leituras para atualização do docente, tanto na área histórica quanto em áreas afins.

### 3.1.2 Caracterização geral - Projeto Araribá – História

A perspectiva pedagógica de desenvolver a competência leitora, a organização do conteúdo a partir de pressupostos da História integrada, a estruturação em livro do aluno e livro do professor são os eixos estruturadores desta coleção didática. Nesse sentido, os episódios da História são apropriados como meios para a efetivação do desenvolvimento da leitura.

A estrutura do livro do aluno faz-se organizada a partir do texto principal, com a seção *Estudos dos Temas*, para a seção *Em Foco*, que aborda temas relevantes e interligados com o conteúdo abordado.

A ordem interna a cada capítulo mantém a seguinte padronização: Inicia-se com a *Página de Abertura* com uma imagem representativa do conteúdo central da unidade; seguida das seções *Análise as Imagens* – (nas últimas séries da coleção, é substituída pela seção *Questões para responder* no final da Unidade); *O que você sabe?* – com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio do aluno; *Organize o conhecimento* – retoma o conteúdo estudado; *Explique* – para analisar e interpretar textos e imagens. *Pesquise*.

Na seção *Linha do tempo* encontram-se atividades de ampliação dos conhecimentos que são agrupadas em outras seções menores como por exemplo *Personagens*, *Ontem e Hoje*, *Mapas Históricos*, *Arte e História*, *Ciência e Tecnologia*, *De Olho no Presente e Conceitos Históricos*.

Sobre o Manual do Professor, este está dividido em *Apresentação Geral* – idêntica em todos os volumes – apresenta a visão de História da coleção e seus pressupostos metodológicos; e *Orientações Específicas* – divididas em vários blocos: *Esquema da Unidade*, *O Tema e sua Relevância*, *Objetivos da Unidade*; *Desenvolvimento Didático*; *Leitura Complementar*; *Sugestões de Atividades*; *Ampliação*; *Sugestões de Leituras*; *Filmes e Sites*; *Respostas das Sugestões de Atividades*.

### 3.2 Comparecimentos da música e da História afro-brasileira.

Na tentativa de compreender a forma como a música e a história afro-brasileira conformam-se nas páginas dos manuais didáticos, foi considerada a necessidade de construção de uma metodologia para esse fim. Em decorrência da extensão do material empírico investigado, das formas diversas de manifestação das apropriações da produção musical presente no livro didático, bem como da diversidade de momentos em que temas relacionados à história afro-brasileira emergem nos manuais, buscou-se construir uma metodologia que articula a perspectiva quantitativa com a qualitativa.

Para tanto, inicialmente, foi mapeado o comparecimento da música de uma forma mais ampla. Neste caso, o enfoque quantitativo foi primeiramente usado por possibilitar uma visão geral deste comparecimento nestes manuais escolares, contabilizando-se o número de comparecimentos da canção. Este percurso metodológico gerou a construção de quadros em que todas as apropriações da música nas coleções estão presentes. Este quadro geral fundamenta a análise neste capítulo<sup>45</sup>.

No mapeamento empreendido, alguns aspectos importantes da apropriação da canção como documento histórico e seu lugar na ordem interna dos manuais didáticos são considerados dados elementares para a investigação proposta. Dessa forma, o mapeamento dos comparecimentos da música nos manuais didáticos, que toma forma através dos quadros, vem permeado de informações importantes, tais como: a fonte da canção<sup>46</sup>; se a canção está associada a outra categoria documental; se é relacionada a alguma atividade didática<sup>47</sup>; se seu comparecimento ocorre acompanhado de texto explicativo/informativo, de legenda ou de título; se a letra está na íntegra; se há alguma referência à sonoridade<sup>48</sup>; se há a sugestão de audição ou a dados extra-musicais<sup>49</sup> e em que lugares ocorre o comparecimento da música, se no livro do aluno ou do professor.

---

<sup>45</sup> Para uma visão mais detalhada do comparecimento da música em cada um dos volumes das coleções, verifique os Anexos I e II.

<sup>46</sup> Neste caso, interessa apreciar de que maneira o(s) autor(s) do manual didático recorrem à música – na verdade, de onde ela a retira – se, por exemplo, de um fonograma como um LP ou de um site na internet, ou ainda de um livro ou revista.

<sup>47</sup> O que aqui se considera atividade didática é aquela orientada ao aluno, em que exige-se um certo grau de protagonismo do aluno, com ou sem supervisão do professor, com confecção, via de regra, de um registro escrito, de uma ação em sala de aula, como reflexões, comparações e análise.

<sup>48</sup> Compreende-se aqui como referência à sonoridade, alguma informação sobre o estilo ou gênero musical sugerido a uma canção.

<sup>49</sup> A partir do NAPOLITANO, (2006), entendemos como dados extra-musicais informações sobre o gênero musical, o compositor, o intérprete, etc.

Isto feito, na tentativa de compreender a configuração geral da forma como a música vem sendo apropriada nos livros didáticos, início as análises e reflexões gerais de tal padrão de comparecimento. Como nesta primeira parte, a investigação se faz de forma genérica, opto por tecer reflexões gerais, nas quais, por vezes, haverá a explicitação das apropriações através da seleção de alguns episódios.

Por outro lado, as investigações sobre a História afro-brasileira nos manuais didáticos foram abordadas, considerando os lugares reservados a essa temática nos manuais escolares, sendo que as representações construídas a partir dessa “ordem” inserem-se “em um campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” e em “lutas de representação”<sup>50</sup>. Em síntese, o recorte investigativo dado neste capítulo à História afro-brasileira privilegia a análise de como os lugares reservados e circunscritos a essa temática, através da “ordem dos livros” e de seus “protocolos de leitura”, configuram-se em discursos de poder. Vale lembrar o contexto em que esta pesquisa se realiza, sobretudo de afirmação de rompimento com silenciamento das histórias afro-brasileiras no ensino de história.

Partindo deste pressuposto, a seleção de uma música pelo autor como representativa do que seria “música afro-brasileira” constitui-se uma forma de conceber parte da História afro-brasileira neste atual contexto de afirmação/positivação no ensino de maneira geral, em particular no ensino de história, configurando-se também como parte da luta contra o racismo e a discriminação. Esta seleção parece-me, então, norteadas por fundamentos políticos, explicitando concepções acerca do que se considera parte significativa, representativa do que seria uma manifestação cultural afro-brasileira.

Por fim, as apropriações da música relacionadas à temática afro-brasileira serão analisadas de forma episódica na tentativa de centralizar o entrecruzamento desse tipo peculiar de fonte histórica com a história afro-brasileira.

### 3.2.1 Comparecimentos da música e da História afro-brasileira na Coleção *História em Projetos*.

---

<sup>50</sup> CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In *A História Cultural – entre práticas e representações*, Lisboa: DIFEL, 1990.



### 3.2.1.1 Música como documento histórico e recurso didático na Coleção *História em Projetos*.

A configuração geral das formas de apropriação da música como documento histórico e recurso didático nas páginas da primeira coleção analisada não ocorre de uma forma uniformizada e monolítica. Pode-se dizer que há, porém, alguns elementos relacionados aos lugares de comparecimento “na ordem dos livros”, às finalidades sugeridas, etc. que se repetem nessa configuração, o que pode-se considerar como um padrão de comparecimento nesta coleção.

Como recurso analítico e didático para a exposição geral da presença da música nos manuais escolares, como já foi exposto anteriormente, foram construídos quadros de comparecimento da música nas coleções. No quadro abaixo, quadro 1, verifica-se que a canção se faz presente 21 vezes no decorrer das páginas da “História em projetos”.

## QUADRO 1

Formas de comparecimento da canção na coleção História em Projetos

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	8
Fonte: Internet	8
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	5
Canção associada a outro tipo documental	13
Canção com título	15
Canção sem título	6
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	21
Canção acompanhada por texto ou legenda	20
Canção relacionada à temática afro-brasileira <sup>51</sup>	5
Letra na íntegra	13
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	8
Comparecimento no livro do aluno	21
Comparecimento no livro do professor	0
Presença de dados extra-musicais	20
Indicação da sonoridade	10
Sugestão de audição em sala de aula	4
Total de comparecimentos na coleção	21

Para além das múltiplas formas quanto ao tipo de fonte, temáticas relacionadas às músicas e outros dados tomados como parâmetros de análise, de antemão, constata-se a existência de pontos pacíficos em quase toda a coleção, como, por exemplo, o lugar de comparecimento do documento musical na “ordem do livro”: neste caso, o acompanhamento da canção por outros textos e dados extra-musicais em forma de legendas e a sua vinculação direta, ou seja, seu uso vinculado às atividades sugeridas ao aluno.

<sup>51</sup> Os critérios usados para encontrar a relação entre as canções e a temática afro-brasileira foram as sugestões de uso das músicas a partir de seus comparecimentos em capítulos e passagens voltadas para o ensino-aprendizagem da História afro-brasileira.

Esses dados apontam para a forma como essa coleção compreende a música, ou seja, como documento histórico e recurso pedagógico constituído como parte de uma cultura escolar<sup>52</sup> circulante nos livros didáticos de História.

Explicitamente pode-se dizer que a música, nessa coleção é apropriada com finalidades didáticas claras, uma vez que todas as suas apropriações estão relacionadas a atividades propostas ao aluno. Observa-se, portanto, que a música é sugerida como um meio, um recurso didático destinado à execução das atividades sugeridas. Dessa forma, na construção desse sentido para esse tipo de fonte histórica nessa coleção didática, ela comparece exclusivamente no livro do aluno e somente nas seções destinadas à execução das atividades. Pode-se dizer que a apropriação da canção nesta coleção é feita obedecendo-se fundamentalmente o que se poderia chamar de “forma escolar” (FARIA FILHO, 2007: 194), que, nesse caso, pode-se conceber como o processo de prescrição de análise de uma fonte histórica peculiar aos imperativos escolares.

Tais comparecimentos também são, geralmente, acompanhados por marcas editoriais que os destacam como boxes e o acompanhamento por texto ou legenda. A introdução de legendas é um protocolo significativo para a compreensão da música como documento nos livros didáticos. Como a letra da música não comporta outras informações a respeito de seu contexto de produção e circulação, e como a materialidade do livro é limitada para a incorporação da música em sua totalidade documental, reduzindo-a à letra impressa, as legendas passam a ser estratégias significativas para que dados extra-musicais (como as informações sobre a autoria, o contexto histórico de produção e circulação, o público destinatário, a proposição de sua audição em sala de aula, dentre outros), possam ampliar o significado histórico desta fonte histórica e criar possibilidades interpretativas do contexto histórico para alunos e professores num contexto de interações que é a sala de aula.

Uma passagem que sugiro para essa reflexão encontra-se reproduzida abaixo:

---

<sup>52</sup> Assim como Faria Filho, o conceito de cultura escolar é entendido aqui como “a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (FARIA FILHO, 2007: 195).

## Episódio 1: Samba O orvalho vem caindo

Doc. 3	
O orvalho vem caindo	Meu cortinado é o vasto céu de anil
O orvalho vem caindo	É o meu despertador
Vai molhar o meu chapéu	É o guarda-civil
E também vão sumindo	Que o salário ainda não viu
As estrelas lá no céu	[...]
Tenho passado tão mal	
A minha cama é uma folha de jornal	
	Rosa, Noel e Pepe, Kid. Disponível em: < <a href="http://www.geocities.com/locbelvedere/Musicas/Oorvalhovemcaindo.htm">www.geocities.com/locbelvedere/Musicas/Oorvalhovemcaindo.htm</a> >
	Acesso em: 13 jan. 2005.
Esse samba foi gravado originalmente pelo cantor e radialista Almirante, em 1933, e desde então teve dezenas de gravações na voz de vários cantores. Noel Rosa (1910-1937), um dos grandes nomes de nossa música, trouxe para o mercado musical a expressão marginalizada dos morros cariocas, seus conflitos sociais e sua boemia.	

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. Oitava série, 2007: 64.

Acredito que, sem esse protocolo de leitura construído na fabricação do manual, que é a legenda, dificilmente os leitores saberiam que se trata de uma música, muito menos, provavelmente, de seu contexto de produção e circulação. A presença da legenda sugere que a letra da música, transformada em documento, necessita de informações complementares para que seu sentido histórico seja ampliado, possibilitando vestígios mais amplos do passado, como a disponibilização de dados de contexto de produção, outros contextos de audiência da música no tempo.

Pressupondo-se que o sentido histórico da música faz-se com a compreensão da natureza indissociável entre sonoridade e letra da canção, importantes marcas para a construção desse senso histórico estão presentes nas indicações de sonoridade e sugestões de audição. Apesar de não serem sugeridas ou indicadas em todas as apropriações, tais estratégias demonstram uma preocupação das autoras desta coleção em considerar a canção mais do que simplesmente a letra da música. Ao contrário, os cuidados tomados nesse sentido fazem com que, mesmo com os limites da materialidade deste impresso que é o manual didático (para incorporação deste complexo tipo de fonte), a música possa ser sugerida durante a exploração do manual didático na prática em sala de aula de uma forma mais complexa e mais significativa para o entendimento dessa tipologia documental. Neste sentido, são muito interessantes as sugestões de prescrições de práticas de análise e uso da música em sala de aula.

No meu entender, a natureza específica da linguagem musical, quando apropriada para o contexto escolar e especialmente no texto do livro didático, deve ser considerada em duplo sentido. Um, relacionado à configuração da música no próprio manual escolar, sobretudo com sugestão de audição e auxiliada por informações extra-musicais através de textos, legendas,

etc. O segundo, relacionado à fonte de apropriação do documento musical pelo autor do livro. Neste caso, o lugar de captura do documento pode dar limites para suas formas de apropriação no impresso e para a apropriação didática.

Partindo-se desse pressuposto, verifiquei que as fontes de captura das canções utilizadas em *História em projetos* são três: os fonogramas, os sites da internet e os materiais impressos, sendo que os dois primeiros tipos dividem - com oito comparecimentos - cada a principal forma da fonte de apropriação encontrada na coleção.

As reflexões sobre esses dados são importantes para o entendimento das apropriações da música no manual didático de História, uma vez que o acesso ao documento e a forma como ele está disponível possibilitam determinadas formas de apropriação da canção no uso do livro didático em sala de aula.

Nesse sentido, uma música consultada a partir de seu fonograma (cd, lp, etc.) poderá dar ao autor um entendimento maior do conjunto indissociável de letra e sonoridade que compõem a linguagem musical e, dessa forma, a possibilidade de sugerir aos leitores (alunos e professores) a apreciação do documento, não se limitando à leitura da letra da música, mas, ao contrário, ampliado em suas potencialidades documentais e didáticas. Não custa lembrar que o aprendizado também se dá pela apreciação estética e a musicalidade configura-se como um dado temporalmente mapeado e culturalmente construído.

Se o acesso à letra da música isoladamente não possibilita, talvez por desconhecimento, a indicação da sonoridade e da audição, enquanto um fonograma possibilita tal acesso, deve-se refletir que, mesmo se tratando de uma mesma letra, não se trata de um mesmo documento histórico. Ou seja, o percurso de captura de um documento é uma das partes definidoras do próprio documento e da forma de sua apropriação (incluindo-se, neste caso, as prescrições de uso da canção por alunos e professores). Definitivamente a captura – pelo autor do livro didático - da letra isolada ou do fonograma, em sua natureza híbrida sonora-poética, não são gestos de procura do mesmo documento. Ao contrário, reafirmam a tendência do aprisionamento das potencialidades da música como objeto de análise do social ao simulacro representado pela ilusão criada de que a música se faz (ou se reduz) por sua parte literária-poética. Neste caso, toma-se a música pela palavra impressa e destituída de indicativos componentes intrínsecos a esta fonte histórica de natureza híbrida e complexa.

Dentre os encaminhamentos didáticos construídos que submetem a tipologia documental investigada aqui a finalidades didáticas, elementos importantes presentes são, a meu ver, a apresentação do título, da letra na íntegra e a associação a outro tipo documental. A incorporação dessas referências, em conjunto com as legendas, são importantes no sentido

de criar uma rede de informações para dar suporte à letra da música na tentativa de construção da historicidade da canção e seu diálogo com outras fontes documentais, proporcionando, no uso do livro didático por alunos e professores, a relativização do documento e a visão multifacetada dos contextos históricos em que este documento foi produzido e enunciado.

Mesmo não considerando a História Escolar um simples apêndice da sua disciplina de referência praticada na Academia, mas uma disciplina voltada para o cotidiano escolar que mantém diálogo com a produção acadêmica no campo historiográfico e com a história como vivência social, deve-se considerar que a perspectiva aberta com a apropriação da canção através do fonograma, adotada pelos historiadores que privilegiam o documento musical como fonte de pesquisa, traz contribuições importantes para a história escolar.

Vale lembrar que uma das peculiaridades desta fonte histórica é que ela pode ser interpretada em diferentes momentos da vida social e por diferentes intérpretes. De acordo com Paranhos e Garcia, 2007,

“Em meio aos avanços vivenciados na pesquisa histórica com música popular, (...) apontou para a necessidade de atribuir o devido peso analítico à performance. Ganhou força a idéia de que interpretar também significa compor. Por outras palavras, quando alguém canta e/ou apresenta uma música, sob essa ou aquela roupagem instrumental, atua, num determinado sentido, não como simples intérprete, mas igualmente como compositor. O agente, no caso, opera, em maior ou menor medida, na perspectiva de decompor e/ou recompor uma composição, o que ocorre de modo consciente ou inconsciente (...)”

Ou, ainda

“Evidenciou-se que o sentido das letras das canções é cambiante, muda, por vezes, como o tempo, na dependência do contexto histórico-musical em que ressurgem. Enfim, quando não permanecemos reféns da mera literalidade das letras, estamos aptos a compreender que nenhum significante se acha irremediavelmente preso a um significado único, esvaziado de historicidade”.

Esta reflexão é especialmente importante para o ensino de história, sobretudo em função de que o comparecimento desta fonte histórica no livro didático pode proporcionar ao aluno um protagonismo não apenas relacionado à análise da fonte (em suas características formais e de conteúdo), mas aquele relacionado às potencialidades de (re)criação da fonte na dinâmica da aprendizagem histórica, pela via da audiência ativa, da comparação entre diferentes formas de interpretação de uma mesma música e em especial da (re)interpretação. Neste caso, vale notar que não houve comparecimentos nesta coleção didática desta forma de apropriação e prescrição de uso da música em sala de aula, o que pode sugerir, em alguma medida, também os limites de comparecimento desta fonte documental no ensino de história.

No caso da história afro-brasileira, os desdobramentos desse perfil de comparecimento são ainda pouco palpáveis.

Em relação às músicas associadas à temática afro-brasileira, que serão tratadas com maior profundidade nos próximos itens, comparecem em uma proporção de quase 25% em relação ao total das apropriações. Tal proporção aponta para a importância sugerida dessa fonte documental no tratamento da História afro-brasileira.

Além das apropriações, faz-se necessário ressaltar que referências à música comparecem no corpo do texto, sobretudo no último volume da coleção. Essas referências sinalizam para o fato de que a música tornou-se, no decorrer do século XX, uma caixa de ressonância da dinâmica social e cultural no mundo contemporâneo.

Arrisco dizer que mesmo com o desconhecimento de estudos que tenham mapeado quantitativamente o comparecimento de outras tipologias documentais no mesmo material empírico analisado e não sendo esta a preocupação que movimenta esta pesquisa, entende-se que, através do exposto no quadro 1, a música com apenas 21 comparecimentos ainda tende a ser um tipo documental secundário na disciplina histórica e no livro didático de História Escolar.

### 3.2.1.2 História afro-brasileira na Coleção *História em Projetos*.

A abordagem da História afro-brasileira nas páginas investigadas não se dá da mesma forma em toda a extensão desta coleção. Seu comparecimento manifesta-se tanto nos capítulos já comumente reservados a essa temática, como em outros que estão voltados à análise de períodos históricos mais amplos.

Verifica-se, desta forma, que, mesmo considerando o fato de a coleção ter uma estrutura integrada, que se inicia em seu primeiro volume com um percurso das primeiras culturas humanas, impérios e religiões monoteístas e finaliza, em seu último volume, com temas contemporâneos, o tratamento dado à temática afro-brasileira perpassa a extensão da coleção e se relaciona aos conteúdos inicialmente não reservados à temática investigada.

Deve-se considerar também como um dado a ser problematizado, a concentração do comparecimento da história afro-brasileira nos volumes da sexta e sétima séries. Nesses volumes são tratadas as transformações ocorridas na passagem do mundo moderno até a construção do mundo contemporâneo. Desta forma, os episódios da história afro-brasileira

encontram-se em passagens como a organização das sociedades africanas, o processo de escravidão moderna, os trânsitos culturais estabelecidos com as grandes navegações do mundo moderno, a constituição da primeira república negra na diáspora e o processo de lutas pelo fim da escravidão no Brasil.

Mesmo com os limites óbvios à temática histórica afro-brasileira, verifica-se nesta coleção didática uma preocupação com o tema da diversidade cultural e as trocas possibilitadas por ela. Ou seja, essa coleção apresenta questões que têm como pano de fundo as discussões sobre a diversidade humana sob uma perspectiva educacional voltada para uma prática positiva das relações étnico-raciais e contendo uma narrativa descentrada de uma perspectiva eurocêntrica.

É de considerável relevância a apresentação dessa discussão, tanto pensando acerca de como essa veio a ser uma das características dessa coleção didática, como porque trouxe para a realidade do livro didático uma perspectiva de comparecimento que, transversalmente, perpassa toda a coleção.

Um episódio ilustrativo dessa característica pode ser observado na Unidade de abertura do primeiro volume da coleção. Na Unidade intitulada “Origens da humanidade, da agricultura e da urbanização<sup>53</sup>”, é utilizada uma estratégia pedagógica que, através de imagens de crianças das mais diversas características físicas, introduzem-se questões importantes sobre as origens da humanidade a partir da teoria evolucionista e a diversidade de fenótipos que a raça humana adquiriu a partir daí.

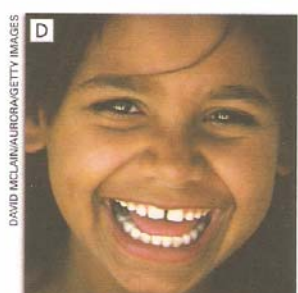
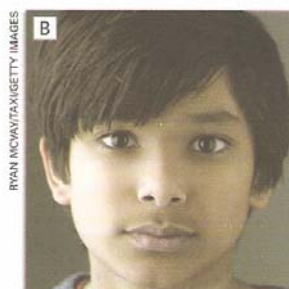
---

<sup>53</sup> Dividida em dois capítulos que abordam respectivamente o início da ocupação humana da Terra e os modos de vida das primeiras populações humanas no território brasileiro.



Episódio 2: Ponto de Partida - História em Projetos, volume: quinta série, p. 8.

2 Observe as imagens a seguir:



► Agora, discuta com seus colegas: Em que regiões do planeta você acha que essas pessoas vivem?

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. As primeiras culturas humanas, os primeiros impérios e as primeiras religiões monoteístas. Quinta série, 2007: 8.

É interessante que neste ponto de partida da primeira unidade de um volume destinado a quinta série, nenhuma menção à ideia de raça, cor ou etnia comparece como recurso discursivo ou protocolo de leitura para os objetivos propostos. Porém, como todo artefato cultural, quando o livro propõe uma certa disposição na exposição das fotos e na utilização deste recurso didático, além de sua introdução na seção Ponto de Partida, cria-se aí um protocolo de leitura.

Uma reflexão contida nesta passagem que se faz relevante relaciona-se à possibilidade de entendimento do viés associado à inclusão da temática afro-brasileira como uma necessidade de criação de estratégias de combate ao racismo e à discriminação que ultrapassa a simples adequação das páginas didáticas ao tema prescrito por uma legislação vigente.<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Outro encaminhamento pedagógico utilizado de grande importância para o entendimento de como as autoras compreendem a educação das relações étnico-raciais comparece na preocupação de proporem uma atividade composta de três documentos de diferentes narrativas sobre a origem do mundo (página 12). Trechos de um relato dos Kamayurá (indígenas que vivem no Parque do Xingu (MT)), um das várias narrativas dos povos africanos de língua ioruba e um do Livro do Gênesis do Antigo Testamento da Bíblia possibilitam ao aluno uma reflexão sobre como diferentes culturas experienciam os discursos da criação do mundo.

Verifica-se também que a presença da História da África e de sua diáspora ocorre de forma desigual entre os volumes da coleção, encontrando-se muitas vezes relacionada a episódios já tradicionais de tal comparecimento. Porém, um discurso empregado no volume que abre a *História em projeto* que, em alguma medida, estende-se a toda coleção, diz respeito ao comparecimento não hierarquizado de civilizações diversas do Ocidente e do Oriente.

Nesse sentido, o segundo volume de *História em projetos*, intitulado “Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII”, já em sua Unidade 1 discute os encontros e desencontros populacionais situados no contexto da Expansão Marítima empreendida a partir dos séculos XV e XVI<sup>55</sup>, na qual são abordados temas relacionados aos povos e culturas da América, África, Ásia e Europa, bem como ao encontro dos europeus com os povos desses continentes, com atenção especial ao Brasil, ao qual é dedicado o último capítulo da unidade.

As noções de Globalização e de cultura presentes nessa unidade apontam para a construção de um discurso pedagógico que, em diálogo com algumas discussões contemporâneas da historiografia, da antropologia e dos estudos culturais de uma forma mais geral, introduzem nesse manual escolar uma perspectiva de discussão do período histórico em questão, que ultrapassa o tradicional viés econômico geralmente utilizado como discurso sobre a Expansão Marítima Européia. A escolha das autoras privilegia as trocas culturais do processo histórico que se inicia nos séculos XV e XVI.

Uma passagem exemplar a respeito das apropriações conceituais desenvolvidas nesta coleção aparece no Capítulo 2<sup>56</sup>. Em sua seção introdutória (pg. 23-24), é demonstrada, de uma forma interessante, a discussão sobre a diversidade cultural e pretende-se expor a noção de cultura adotada. Para tanto, é construído um discurso pedagógico e são usados protocolos de leitura como legendas e textos que acompanham documentos iconográficos<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> A unidade 1 é intitulada *A Globalização não é de hoje: encontros e desencontros entre os mundos existentes há cerca de quinhentos anos*.

<sup>56</sup> Título do Capítulo 2, “Povos e culturas dos continentes africano e asiático: Quem eram e como viviam há cerca de quinhentos anos?”

<sup>57</sup> Outra passagem desta unidade que através de outros artifícios pedagógicos e protocolos de leitura possibilita pensarmos as trocas e encontros culturais durante o processo das Grandes Navegações da Época Moderna encontra-se na Seção: Ponto de chegada: projeto pg. 63.

Episódio 3: Ponto de Partida - História em Projetos, volume: sexta série, p. 23-24.

**Ponto de partida**



Algumas das culturas que veremos neste capítulo são milenares. Porém, ao longo do tempo, elas sofreram inúmeras influências e transformações, fruto da própria dinâmica cultural e do contato com outros povos. Mas por que será tão importante estudarmos essas culturas geograficamente tão distantes de nós? Será que recebemos algum tipo de influência dessas sociedades?

Você e seus amigos procurarão responder a essas questões ao conhecer um pouco mais alguns desses povos e suas culturas. Preparado/a? Então, vamos lá!

- 1** Em roda, descrevam oralmente as imagens a seguir e façam a leitura de suas respectivas legendas.



**Doc. 1** | Grupo de congada de Minas Gerais em festival de folclore realizado na cidade de Olímpia (SP), em 1995. A congada é uma festa afro-brasileira, que tem suas raízes no continente africano. Trazida e difundida no Brasil por africanos escravizados, durante o século XVII a congada recebeu influências também da religiosidade ibérica, ou seja, de Portugal e Espanha, uma vez que no século XV parte do reino do Congo havia se convertido à religião cristã, levada pelos portugueses.

**Doc. 2** | Quibes e esfirras: alimentos que remetem à cultura árabe.



**Doc. 3** | Bairro da Liberdade, no centro da cidade de São Paulo, em foto de 1998. Quem passa por esse bairro tem a impressão de que chegou ao Japão: há pilastras vermelhas com as inconfundíveis lanternas japonesas e os letreiros das lojas misturam o idioma japonês ao português.



- 2** Agora, discutam com os colegas e com o/a professor/a: Mesmo presentes no Brasil, a que povos ou culturas cada uma das imagens se relaciona?
- 3** Verifiquem suas respostas com o/a professor/a. Depois, localizem num mapa-múndi os países ou regiões com os quais se relacionam os elementos retratados nos documentos.

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII. Sexta série, 2007: 23-24.

Apesar de os Capítulos 2 e 4<sup>58</sup> estarem voltados parcialmente para a temática da História da África, verifica-se, nesses capítulos, apontamentos para a pluralidade e o trânsito cultural promovido pelo processo das Grandes navegações. Dessa forma, uma das estratégias verificadas na análise da coleção foi que a opção feita foi diluir a temática da lei 10.639 por toda a unidade através de atividades voltadas para a compreensão além da simples introdução da temática africana e afro-brasileira por força de lei. O que a Unidade provoca é a discussão de uma educação voltada para as relações étnico-raciais de uma forma mais ampla, usando o contexto da Época Moderna para seu desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, o comparecimento da música ocorre nessa unidade, mais precisamente no capítulo<sup>59</sup> dedicado ao encontro entre os europeus e os indígenas locais. Como pode-se analisar na passagem reproduzida abaixo, a música é apropriada de forma dissociada da temática afro-brasileira, mas com uma finalidade de discutir as trocas culturais e com um propósito educativo centrado na educação étnico-racial.

#### Episódio 4: Chegança

**10** Leia a seguir a letra de uma canção composta em 1997 por músicos brasileiros. Depois, com base nesta letra, resolva no caderno as atividades propostas.

<p>Doc. 13  </p> <p><b>Chegança</b></p> <p>Sou Pataxó, Sou Xavante, Cariri, Ianomâmi, sou Tupi, Guarani, sou Carajá. Sou Pancaruru, Carijó, Tupinajé, Potiguar, sou Caeté, Ful-ni-ô, Tupinambá. [...] Mas de repente Me acordei com a surpresa: Uma esquadra portuguesa Veio na praia atracar.</p>	<p>Da Grande-mãe, Um branco de barba escureta, Vestindo uma armadilha Me apontou pra me pegar. E assustado Dei um pulo lá da rede, Pressenti a fome, a sede, Eu pensei: “vão me acabar”. Me levantei De borduna já na mão. Aí, senti no coração, O Brasil vai começar.</p> <p style="text-align: right;"><small>Nóbrega, Antonio; Freire, Wilson. CD <i>Mulheres e culturas do Brasil</i>. São Paulo: Trama (gravadora), 1997.</small></p>
--	--

- a) De que trata a música?
- b) Na sua opinião, qual a importância de retomar esse tema depois de tantos séculos?

<sup>58</sup> Os capítulos são respectivamente intitulados: “Povos e culturas dos continentes africano e asiático: Quem eram e como viviam há cerca de quinhentos anos?” e “O encontro dos povos europeus com alguns povos e culturas dos continentes africano e asiático.”

<sup>59</sup> Capítulo 6 – O encontro dos povos europeus com os povos daqui: do contato à conquista. (p.78-91)

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII. Sexta série, 2007: 83.

O episódio acima apresenta uma das formas de apropriação adotadas em *História em Projetos*. Nessa apropriação, constata-se uma série de estratégias para que um artefato cultural - com uma provável finalidade diferente da didática e direcionada para um público não-escolar - torne-se um documento que compõe o manual escolar de história. Nesse sentido, nota-se que a música (ou sua letra) comparece através de um box; a letra apresenta-se fragmentada; está associada a atividades; é extraída de um fonograma (CD), há um enunciado que informa o tipo de documento em questão.

A partir dos apontamentos acima, nota-se que essa apropriação se deu com a criação de protocolos de leitura que possibilitam algumas reflexões importantes para o comparecimento da linguagem musical no livro didático. O destaque dado a essa tipologia documental pelo seu comparecimento em box e com um enunciado que destaca a letra transformada ali como documento histórico, é parte de uma música composta em um contexto (1997) por músicos brasileiros, proporcionando a reflexão de que além da letra conformada à materialidade do manual escolar, há uma sonoridade que constitui esse objeto. Como já fora apontado em estudos anteriores, a letra das músicas, majoritariamente, são apropriadas aos impressos didáticos sem nenhuma alusão à sonoridade, muito menos sugerindo-se a audição da mesma.

As perspectivas históricas da vida cotidiana, do mundo do trabalho, da administração colonial e da cultura das Américas no período histórico compreendido por esse manual didático, bem como as características da sociedade patriarcal e escravocrata que se estabeleceu no Brasil são tratados na Unidade 3<sup>60</sup>. Nessa unidade, sobretudo nos capítulos 13 e 14, que discutem a América Colonial Portuguesa, há uma grande incidência das questões relacionadas à história afro-brasileira<sup>61</sup>. O tratamento dispensado a essa parece incorporar perspectivas recentes da historiografia brasileira sobre a escravidão. Sendo assim, distanciando-se dos olhares que privilegiam análises voltadas para explicações econômicas sobre a escravidão, porém sem ignorá-las, as autoras aproximam-se das investigações de natureza cultural, que, por sua vez, privilegiam as rebeldias, resistências cotidianas, sincretismos, festas, religião, etc. como formas de resistências e reorganizações coletivas contra a escravidão.

---

<sup>60</sup> Mundo novo, novo mundo: os empreendimentos e as sociedades coloniais nas américas.

<sup>61</sup> essa temática é encontrada em várias seções dos capítulos 13 e 14, conferir: Parada 2 – p.176-7; Ponto de partida – p.182-3; Parada 1 – p.187 e Ponto de chegada – p.192



Dois outros aspectos importantes, para a reflexão sobre a história afro-brasileira, imersa na ordem do livro didático, presente nessa coleção, são, primeiro, a quase inexistência de capítulos exclusivos para presença africana no Brasil e suas continuidades e, segundo, a variedade de tipos documentais sugeridos para a exposição da história afro-brasileira.

Sobre o primeiro aspecto, a ordem criada internamente nesse conjunto de manuais escolares faz com que a presença afro-brasileira em suas páginas não fique restrita a guetos, a apêndices, em capítulos designados ao tratamento exclusivo das temáticas relacionadas aos negros<sup>62</sup>, seja na África, seja na diáspora. Ao contrário, a temática em questão encontra-se presente em vários momentos em que é possível tratá-la e de forma submersa a processos históricos de envergaduras e durações mais amplos.

A variedade de tipologias documentais é uma característica importante na configuração sugerida para a História afro-brasileira. Documentos escritos, iconografia, músicas, mapas, são exemplos dessa estratégia de criação de procedimentos de leitura do passado.

As passagens a seguir esboçam essa diversidade de fontes em torno da temática afro-brasileira e seus usos pedagógicos na tentativa da construção de uma perspectiva de investigação histórica próxima ao seu público consumidor. Dentre os episódios abaixo, voltarei a análise para o *Episódio 7*, que possui a música em sua centralidade.

## Episódio 5: O cotidiano e as relações sociais na colônia: influências e resistências culturais no mundo do açúcar

Para sobreviver em território americano na condição de escravizados, os africanos aprenderam a negociar e, quando isso não era possível, a resistir. Quanto maiores fossem suas habilidades e saberes, mais valiosos se tornavam aos olhos dos senhores e, muitas vezes, fizeram uso desses conhecimentos na tentativa de melhorar suas condições de vida em cativeiro.

**10** Examine os seguintes documentos:

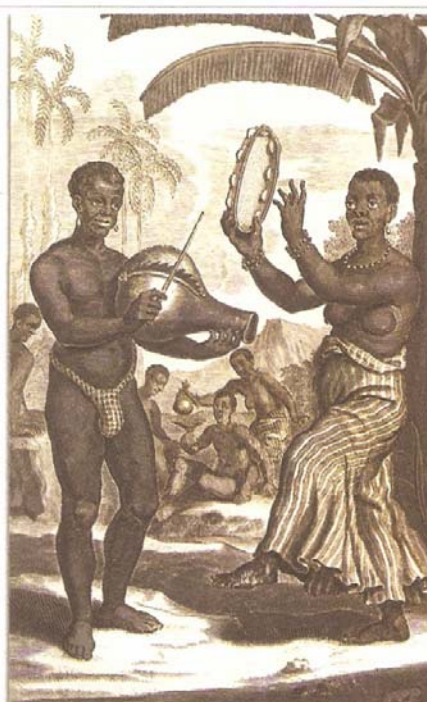
Doc. 16 |

Media-se a integração do negro aos valores brancos, além da submissão ao trabalho, pela prática do catolicismo. Ir à missa, entoar cânticos religiosos, seguir procissões, acompanhar o terço às tardes eram manifestações exteriores de adesão aos padrões dos senhores. A persistência nas práticas religiosas africanas representava rebeldia e era punida.

Ferlini, Vera Lúcia do Amaral. Op. cit. p. 88.

<sup>62</sup> Tradicionalmente a temática negra limita-se aos períodos da escravidão, descolonização africana, a imagem da situação atual da África, etc.

**Doc. 17** | *Negros*, quadro de Johan Nieuhof, do século XVII. Nele vemos uma representação de um batuque negro no cotidiano da colônia. Quando reunidos na senzala, os negros tentavam reviver e recordar a África e a liberdade perdida por meio de cantos e danças marcados pelo som mágico dos atabaques.



BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

▶ Responda no caderno: Há conflito entre as informações fornecidas pelos documentos 16 e 17 no que diz respeito aos cativos de origem africana e sua relação com os senhores de escravos de origem europeia? Justifique sua resposta no caderno.

■ Agora retome os documentos 15, 16 e 17. Com base neles e seguindo as orientações do/a professor/a, debata com os colegas a seguinte questão: De que forma se deram, na América Portuguesa, as influências entre as culturas europeia, nativa e africana e os movimentos de resistência cultural?

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, *História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*. Sexta série, 2007: 176-77.

## Episódio 6: A escravidão dos negros africanos na América Colonial: negociação e conflito.

7 Após a leitura da letra da canção abaixo (doc. 14), responda: Como a memória da escravidão está presente nos dias de hoje?

**Doc. 14** |

Um abraço negro, um sorriso negro traz felicidade. Negro sem emprego fica sem sossego, negro é a raiz da liberdade. Negro é uma cor de respeito, negro é inspiração. Negro é silêncio, é luto, negro é a solidão. Negro que já foi escravo, negro é a voz da verdade. Negro é destino, é amor, negro também é saudade.

Apud: Jacob, Adriana. *Templo da liberdade: igreja do Rosário dos Pretos permanece como símbolo da luta contra a escravidão*. *Correio da Bahia*, 29 jun. 2002. Disponível em: <[www.correiodabahia.com.br/2002/06/29/noticia.asp?link=not000055867.xml](http://www.correiodabahia.com.br/2002/06/29/noticia.asp?link=not000055867.xml)>. Acesso em: 6 jul. 2005.

Letra de uma música cantada na igreja da Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, na Bahia, na atualidade.

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, *História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*. Sexta série, 2007: 187.

A apropriação da música selecionada acima, está inserida na Seção: Parada 1, com o título – “A escravidão dos negros africanos na América Colonial: negociação e conflito”. Como é possível de se observar, há a existência de uma série de protocolos de leitura que encaminha sua inserção. Dentre esses, deve-se destacar a introdução de uma legenda, a

indicação da fonte de onde foi retirada, o box que a destaca e o enunciado que a direciona a uma determinada finalidade didática. O fato de intitular cada registro de documento (doc) também é significativo, no campo do ensino de história, do que se considera importante em uma situação de leitura-aprendizagem da história.

Dessa forma, a incorporação da legenda traz um dado significativo para a reflexão proposta, uma vez que os dados, nela contidos, possibilitam que a letra da música seja situada em um contexto de execução, ou seja, ela passa a ser circunscrita a uma determinada conjuntura e a determinados sujeitos históricos, uma vez que a música é um produto histórico e, como tal, desconectada de seu contexto, perde sua potencialidade como documento.

A discriminação da fonte aponta para a hipótese sobre o reconhecimento ou não da sonoridade do documento musical. Considerando que o autor ou o editor de um manual didático utilize para a apropriação de um documento musical *a priori* uma fonte em que a sonoridade não esteja presente, há de se supor que tal documento, por extensão, encena no livro didático da mesma forma. No caso analisado, a fonte de captura do documento ocorre a partir de um *site* de jornal na internet. Como esse suporte pode não dar acesso à sonoridade da música, automaticamente a forma apropriada desse objeto no manual didático poderá ocorrer excluindo sua natureza musical.

Por fim, neste episódio, a introdução do documento por uma legenda proporciona a condução didática da fonte. Nesse caso, vê-se que a proposta didática busca levar o leitor a discussões sobre como a escravidão é constituída como parte da memória na atualidade.

## Episódio 7: Feijoada completa

**12** Leia a seguir a letra da canção de um importante compositor brasileiro da atualidade (doc. 15) e o relato de um viajante que esteve no Brasil no início do século XIX (doc. 16).

Doc. 15	
<p>Mulher            Você vai gostar            Tô levando uns amigos pra conversar            Eles vão com uma fome que nem me contem            Eles vão com uma sede de anteontem            Salta cerveja estupidamente gelada prum batalhão            E vamos botar água no feijão            Mulher            Não vá se afobar            Não tem que pôr a mesa, nem dá lugar            Ponha os pratos no chão, e o chão tá posto            E prepare as linguiças pro tira-gosto            Açúcar, cumbuca de gelo, limão            E vamos botar água no feijão</p>	<p>Mulher            Você vai fritar            Um montão de torresmo pra acompanhar            Arroz branco, farofa e a malagueta            A laranja-bahia ou da seleta            Joga o paio, carne seca, toucinho no caldeirão            E vamos botar água no feijão            Mulher            Depois de salgar            Faça um bom refogado, que é pra engrossar            Aproveite a gordura da frigideira            Pra melhor temperar a couve mineira            Diz que tá dura, pendura a fatura no nosso irmão            E vamos botar água no feijão.</p>
	<p>Buarque, Chico. Feijoada completa. LP <i>Chico Buarque</i>, Polygram (gravadora), 1978.</p>



## Doc. 16 |

A refeição principal consta de jantar ao meio-dia, por ocasião da qual o chefe da casa, sua esposa e filhos às vezes se reúnem ao redor da mesa; é mais comum que a tomem no chão, caso em que a esteira do dono da casa é sagrada, ninguém se aproximando dela senão os favoritos reconhecidos. As virtualhas constam de sopa, em que há grande abundância de legumes, carne-seca e feijão de várias qualidades. Em lugar de pão, usam farinha de mandioca; esta, quando úmida, é servida em cabaças ou terrinas;

quando seca, em cestas, sendo comida em pequenos pratos de Lisboa. Somente os homens usam faca; mulheres e crianças servem-se dos dedos. As escravas comem ao mesmo tempo, em pontos diversos da sala, sendo que por vezes suas senhoras lhes dão um bocado com as próprias mãos. Quando há sobremesa, consta ela de laranjas, bananas e outras poucas frutas.

Luccock, John. Op. cit. p. 82.

► Faça as atividades no caderno:

- a) Transforme a letra da canção de Chico Buarque (doc. 15) em uma receita de feijoada, dividida em ingredientes, modo de preparo e acompanhamentos.
- b) Relacione os alimentos que compõem a feijoada completa de Chico Buarque com os consumidos por uma casa abastada do Rio de Janeiro em 1808, segundo o viajante John Luccock (doc. 16).
- c) Há semelhanças e/ou diferenças entre as cenas descritas nos documentos 15 e 16 no que diz respeito à maneira de consumir os alimentos? Em caso afirmativo, qual/is?

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, *História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*. Sexta série, 2007: 200-201.

Outro comparecimento tradicional quanto ao recorte histórico-temporal da presença da diáspora africana nos manuais didáticos é reafirmado no capítulo 15 do segundo volume de *História em projetos*. Intitulado “A vida cultural nas Américas”, esse capítulo volta-se para as contribuições étnicas dos diversos grupos humanos que vieram para a América no que tange às religiosidades mestiças, à prática culinária que se construiu nos encontros inter-étnicos travados neste novo território.

O terceiro e o quarto volume da coleção são os que trazem um número maior de discussões correlatas à temática estudada aqui. Assuntos como os lugares de construção da memória da escravidão, as rupturas e permanências das práticas discriminatórias - o racismo contra os afro-descendentes - e a diversidade cultural permeiam os capítulos em que a temática se faz presente.

Outra constatação importante para esta investigação relaciona-se à produção musical apropriada pelo manual escolar com a destinação pedagógica direcionada para as discussões sobre a história afro-brasileira. As apropriações com essa finalidade totalizam cinco de um número de 21 comparecimentos, sendo que suas apropriações comparecem com maior frequência no penúltimo volume da coleção como pode ser verificado no Anexo I.

Por fim, é importante ressaltar que a perspectiva cultural adotada pelas autoras não hierarquiza as culturas que comparecem na extensão da coleção. Isso contribui positivamente para uma educação comprometida com a igualdade racial, fazendo com que a lei 10.639 tenha

vitalidade no que diz respeito ao combate ao preconceito, criando instrumentos para uma educação positivada das relações étnico-raciais que ultrapassa a simples adequação a um manual didático em incorporar capítulos ou páginas com conteúdos sobre a História da África ou episódios da diáspora negra no Novo Mundo.

### 3.2.1.3 Apropriações da música voltadas para a História afro-brasileira na coleção *História em projetos*.

Considerando-se que o número de comparecimentos da temática afro-brasileira é relativamente expressiva quanto ao total de apropriações em toda a coleção, (mas, por outro lado, um número que considero possível para desenvolver algumas reflexões sobre os episódios), opto pela análise de cada uma das apropriações que comparecem nesta coleção.

A primeira de das apropriações está inserida no segundo volume da coleção, mais precisamente no capítulo 14 intitulado “Sociedade patriarcal e escravocrata: os nativos e os africanos escravizados nas Américas.” Nesse capítulo, a partir da seção “Ponto de partida” (p.182-3), observa-se um discurso marcado pela ideia de que a configuração cultural do continente americano é resultante do hibridismo provocado pelos encontros e desencontros entre nativos, europeus e africanos. Porém, considerando que os elementos dessa mistura cultural não foram incorporados de forma simétrica, as autoras questionam o lugar das manifestações africanas no “Novo Mundo”. “Mas como as manifestações culturais introduzidas na América pelos africanos são percebidas atualmente? De que forma elas estão presentes no cotidiano do nosso continente?” (p.182)

Partindo desse pressuposto, na seção: Parada 1 – p.187 sob o título: “A escravidão dos negros africanos na América Colonial: negociação e conflito”, a apropriação comparece de forma isolada e com a finalidade didática de reflexão sobre como uma manifestação cultural pode auxiliar na busca de indícios da memória da escravidão.

## Episódio 8: A escravidão dos negros africanos na América Colonial: negociação e conflito.

**7** Após a leitura da letra da canção abaixo (doc. 14), responda: Como a memória da escravidão está presente nos dias de hoje?

Doc. 14 |

Um abraço negro, um sorriso negro traz felicidade. Negro sem emprego fica sem sossego, negro é a raiz da liberdade. Negro é uma cor de respeito, negro é inspiração. Negro é silêncio, é luto, negro é a solidão. Negro que já foi escravo, negro é a voz da verdade. Negro é destino, é amor, negro também é saudade.

Apud: Jacob, Adriana. Templo da liberdade: igreja do Rosário dos Pretos permanece como símbolo da luta contra a escravidão. *Correio da Bahia*, 29 jun. 2002. Disponível em: <[www.correiodabahia.com.br/2002/06/29/noticia.asp?link=not000055867.xml](http://www.correiodabahia.com.br/2002/06/29/noticia.asp?link=not000055867.xml)>. Acesso em: 6 jul. 2005.

Letra de uma música cantada na igreja da Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, na Bahia, na atualidade.

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII. Sexta série, 2007: 187.

Além da letra da música, há de se considerar as estratégias que mapeiam a leitura. A legenda, que informa o local de circulação da referida canção, bem como a prática social em torno dela, é um elemento imprescindível para a compreensão de que tipo de música se encena. Dessa forma, apesar de sua fonte ser um *site* de um jornal acessado pela internet, nota-se, pelas informações da legenda, que se trata de uma produção cultural originária da tradição popular e circunscrita à execução em ambiente religioso na Bahia atual. Pode-se afirmar, mais uma vez, que a contribuição à compreensão da apropriação da música no livro didático foi ampliada pela criação do recurso criativo da legenda, sem a qual seria difícil a definição dos sujeitos, os lugares e as finalidades envolvidos nesta prática social.

Neste sentido, pensando nos diálogos possíveis entre o episódio acima e a história afro-brasileira, nota-se que o conteúdo da canção entoa a atualidade da luta pela afirmação das identidades afro-descendentes e da luta contra o racismo, em diálogo com o passado, mas compondo-se um cenário de reflexão sobre o Brasil contemporâneo e a condição negra no país. Não é ocasional, portanto, que a legenda chame a atenção para o fato de que esta música foi interpretada na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (na Bahia - um lugar referencial) e que o seu conteúdo demarque claramente a auto-afirmação afro-brasileira em diálogo com a história da escravidão negra e com a condição atual das populações negras do país.

No terceiro volume da coleção, as apropriações investigadas neste item já comparecem na Unidade 1 – A era das revoluções: nasce um mundo novo. O capítulo 5 - Que caminhos foram traçados na primeira república negra da História? -, na seção “Ponta de partida” (p.55-6), atividades 1, traz a canção associada a outra tipologia documental com o objetivo de discutir, no contexto escolar, o racismo.

Como pode-se observar no episódio a seguir, é relevante a finalidade selecionada pelas autoras, porém é também instigante observar que o conteúdo sobre a história do Haiti passa despercebido diante da complexa construção do racismo como prática social.

## Episodio 9: Haiti - Ponto de partida

### Ponto de partida

Para legitimar e reafirmar alguns atos, leis e formas de tratamento dedicados aos habitantes americanos submetidos à colonização européia, muitas vezes os metropolitanos europeus usavam oposições binárias – como preto *versus* branco, bom *versus* mau, tradição escrita *versus* tradição oral, cristianismo *versus* paganismo –, sublinhando as diferenças entre as culturas. Desse modo, reafirmavam costumes e valores europeus, em detrimento de hábitos dos povos nativos e dos povos africanos – cativos que viviam em condições de extrema desigualdade em relação aos cristãos europeus livres.

A associação direta entre descendentes da África negra e pobreza, ausência de beleza e de inteligência, etc. – alimentada por pessoas que, do ponto de vista étnico-racial, eram de origem européia – foi legitimada ao longo da colonização. Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, essa percepção contribuiu para a elaboração de uma ideologia preconceituosa contra os não-brancos, criada como teoria científica. Assim nascia o racismo.

Embora, na atualidade, essa ideologia seja condenada como crime por nossa Constituição, não são raras as demonstrações de preconceito contra afrodescendentes em nosso país e nos países americanos com longa história colonial e escravista, muitos deles com boa parte de sua população composta de afrodescendentes.

1 Observe os documentos a seguir.

Doc. 1 | Durante o período da **ditadura militar** os generais que governavam o nosso país tiraram as perguntas relativas à cor da pele do censo populacional de 1970, por temer resultados que contrariassem o **mito da democracia racial**. No sentido inverso, o cartaz aqui reproduzido faz parte da campanha veiculada em 1989 pelo Instituto **Ibase** à época de um censo populacional.



## Doc. 2 |

[...] E quando ouvir o silêncio sorridente de  
 São Paulo diante da chacina  
 111 presos indefesos  
 Mas presos são quase todos pretos  
 Ou quase pretos  
 Ou quase brancos quase pretos de tão pobres  
 E pobres são como podres  
 E todos sabem como se tratam os pretos  
 E quando você for dar uma volta no Caribe  
 [...]  
 Pense no Haiti  
 Reze pelo Haiti  
 O Haiti é aqui  
 O Haiti não é aqui [...]

Caetano Veloso; Gilberto Gil. *Haiti*. Caetano Veloso.  
 (Compositor). 1993. Disponível em:  
 <[www.consciencia.net/2003/09/06/haiti.html](http://www.consciencia.net/2003/09/06/haiti.html)>.  
 Acesso em: 6 out. 2005.

► Agora, responda em seu caderno às questões.

- a) Do que trata o documento 2?
- b) O que significa a palavra *pretos*, usada nos versos da canção reproduzida no documento 2? Ela tem significado negativo ou positivo? Justifique.
- c) Qual associação o documento 2 faz entre a pobreza e a cor preta?
- d) Você concorda com tal associação? Justifique.
- e) Examine o documento 1 e, considerando o objetivo da campanha, responda: Que significado tem a cor preta representada na fotografia e reforçada no *slogan* da campanha? Explique.
- f) Você considera importante a reafirmação da cor de sua pele, ou seja, não deixá-la “passar em branco”? Por quê?

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. Oitava série, 2007: 55-56.

Dessa forma, a letra fragmentada da música, o documento escrito que a acompanha e o texto construído como “Ponto de partida” não se relacionam ao episódio da diáspora negra no Haiti, ao contrário, são apenas meios didáticos para a discussão proposta.

Em relação a música, considero que esta foi apropriada de forma limitada, somente como texto, sem nenhuma conotação à sua natureza musical e associada a outro texto escrito.

As reflexões sobre o conteúdo da proposta contruída a partir da apropriação apresentada no episódio 9 dialogam com a questão do racismo, abordando um dos sinais mais significativos de associação entre negritude e inferioridade (e no caso da luta anti-racista, a contrapelo) que é a cor da pele. É interessante observar que ao abordar de forma crítica a democracia racial, é construído um discurso em que a palavra preto-preta que é proposta no livro, de maneira a positivar o seu uso, introduzindo uma espécie de política de representação em páginas didáticas.

Ainda sobre a apropriação de Haiti, a mesma perspectiva quanto à apropriação da linguagem musical pode ser observada, na seção “Orientando-se no tempo e no espaço” (p.57-8), Atividade 3, porém, nessa há consideração à história haitiana.



## Episódio 10: Melhorias sociais não reduzem o abismo racial - Orientando-se no tempo e no espaço

**3** Leia o texto a seguir, que analisa dados levantados pelo **IBGE** no último censo populacional brasileiro (2000).

Doc. 5 |

Os avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento [apontados no censo 2000] não alteraram significativamente o quadro de desigualdades raciais.

Embora a taxa de analfabetismo tenha caído para todos os grupos, ainda é mais elevada, em 1999, para pretos e pardos (20%) do que para brancos (8,3%). O aumento do número de anos de estudo foi generalizado – com a população como um todo registrando um ano a mais de estudo de 1992 a 1999.

Apesar disso, na comparação por cor ou raça, há uma diferença de dois anos de estudo, em média, separando pretos (4,5 anos) e pardos (4,6) de brancos (6,7). Uma vez que esses patamares têm-se mantido historicamente inferiores para pretos e pardos, o crescimento de um ano de estudo no total revela-se mais significativo para esses grupos. No Nordeste, por exemplo, esse ganho correspondeu a um aumento de quase 50% nos anos médios de estudo de pretos e de mais de 25% no de pardos.

Entre 1992 e 1999, o aumento de um ano de estudo correspondeu a uma elevação de 1,2 salário no rendimento de brancos e de meio salário no rendimento de pretos e pardos.

Na década, houve uma queda generalizada no número de famílias vivendo com até meio salário mínimo *per capita*, mas, em 1999, ainda se encontram nessa situação 26,2% das famílias pretas e 30,4% das pardas, para 12,7% das brancas.

Também a posição na ocupação se mantém inalterada na década, com mais pretos e pardos (14,6% e 8,4%) no emprego doméstico que brancos (6,1%) e, ao contrário, mais brancos (5,7%) entre os empregadores que pretos e pardos (1,1% e 2,1%).

Melhorias sociais não reduzem abismo racial.  
Síntese de indicadores sociais do Censo 2000.

Disponível em:  
<[www.terra.com.br/noticias/especial/ibge/desigualdade.htm](http://www.terra.com.br/noticias/especial/ibge/desigualdade.htm)>.  
Acesso em: 7 fev. 2005.

- ▶ Agora, sob a orientação do/a professor/a, a classe deve se dividir em grupos para realizar as atividades a seguir.
- a) Comparem os indicadores sociais apresentados no documento 5 e os dados sobre o Haiti reproduzidos no documento 4. A que conclusões chegaram?
- b) Considerando as conclusões do grupo, retomem o documento 2 e procurem explicar o que Caetano Veloso pretendeu dizer nos seguintes versos: “O Haiti é aqui / O Haiti não é aqui”.

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. Oitava série, 2007: 57-58.

O tema do abolicionismo, como uma das ideologias do século XIX encontra-se presente na Unidade 3<sup>63</sup> do terceiro volume. A música mais uma vez é sugerida como recurso para o desenvolvimento dessa discussão. Assim, no Capítulo 18<sup>64</sup>, na seção “Ponto de partida”, p.247-8, identifica-se o episódio a seguir:

<sup>63</sup> “O velho e o novo mundo entre velhas práticas e novas ideologias: nacionalismo, imperialismo, racismo e abolicionismo.”

<sup>64</sup> Como se desenrolaram as lutas pela liberdade em fins do século XIX no Brasil?

## Episódio 11: Dia de Graça – Ponto de partida

### Ponto de partida

A luta pelo fim da escravidão em nosso país, que culminou na Abolição, foi um processo levado a cabo por diferentes agentes, que nem sempre tinham interesses coincidentes.

Esse tema nos remete ao racismo, uma ideologia que trouxe conseqüências muito danosas para os seres humanos e que, infelizmente, foi usada por muito tempo para justificar a exclusão social de boa parte da população negra brasileira, mesmo entre as pessoas cujos ancestrais não experienciaram a vida em cativeiro.

- 1 Sob a orientação do/a professor/a, façam um debate sobre o racismo, procurando defini-lo. Depois, montem um quadro, apontando ações e atitudes cotidianas que vocês consideram racistas.
- 2 Examine os seguintes documentos:

#### Doc. 1 |

Hoje é manhã de carnaval (ao esplendor)  
As escolas vão desfilar (bravosamente)  
E aquela gente de cor  
Com a imponência de um rei  
Vai pisar na passarela (salve a Portela)  
Vamos esquecer os desenganos (que passamos)  
E ver alegria que sonhamos (durante o ano)  
E damos o nosso coração  
Alegria e amor a todos sem distinção de cor  
Mas depois da ilusão, coitado!  
Negro volta ao humilde barracão  
Negro acorda é hora de acordar  
Não negue a raça

Torne toda manhã dia de graça  
Negro não humilhe nem se humilhe a ninguém  
Todas as raças já foram escravas também  
E deixe de ser rei só na folia  
E faça de sua Maria uma rainha de todos os dias  
E cante samba na universidade  
E verá que seu filho será  
Príncipe de verdade  
Aí então, jamais tu voltarás ao barracão

Candeia. Dia de Graça. CD *Samba da antiga*. Rio de Janeiro: Copacabana Discos, 1997.  
Disponível em: <<http://candeia.lettras.terra.com.br/letras/95696/>>.  
Acesso em: 13 fev. 2006.

Letra de um samba escrito por Candeia (1935-1978), músico negro brasileiro.

MILITÃO AUGUSTO DE AZEVEDO



Doc. 2 | Pai e filha retratados por Militão Augusto de Azevedo, possivelmente na década de 1870.

- Faça as atividades no caderno:
- a) Com base na canção de Candeia (doc. 1), explique como o racismo se manifesta no Brasil.
  - b) Como as pessoas de pele negra devem reagir ao racismo, segundo o documento 1?
  - c) Descreva o documento 2. Você consegue estabelecer alguma relação entre a cena registrada nele e o desejo de luta contra o racismo expresso na letra do samba de Candeia? Explique.
  - d) Como você acha que os cidadãos brasileiros devem lutar contra o racismo?

No episódio selecionado, os encaminhamentos enunciativos presentes no texto da seção “Ponto de partida” explicitam a finalidade de combate ao racismo e direcionam os documentos 1(letra de música) e 2(fotografia) para atividades que têm a luta anti-racismo como foco. Mais uma vez, a música, associada a outro documento de natureza diversa da sua, é utilizada. Na atividade, os documentos são associados e sugere-se que o aluno faça aproximações entre um e outro, quando se propõe a realização de atividades e a discussão de uma reflexão ampla. Desta vez, apesar de ter sido retirada da internet, a letra da música comparece na íntegra e a legenda explicita as referências quanto ao compositor e ao gênero musical pertencente à música. Nas atividades propostas as autoras consideram importante que o aluno assuma um posicionamento contra o racismo, evidenciando um propósito de implicação do ensino de história com uma educação das relações étnico-raciais.

Esta atividade cria possibilidades de reflexão sobre a permanência da discussão acerca do racismo entre nós, uma vez que, como apontam as legendas dos dois documentos, há uma distância de aproximadamente um século entre eles (a música é da segunda metade do século XX e a fotografia, da segunda metade do XIX).

Como já foi identificado no item anterior, a respeito tanto da luta pela abolição e a construção de um processo de luta anti-racista quanto da resistência negra até a contemporaneidade são o que se poderia chamar de “lugares de memória” em que a música é apropriada.

Dessa forma, na seção Parada 2, intitulada ‘A luta pela liberdade nas ruas e a luta pela memória: Treze de Maio, comemorar ou não?’, p.255-6, a primeira dessas perspectivas – a luta pela abolição - apresenta-se.



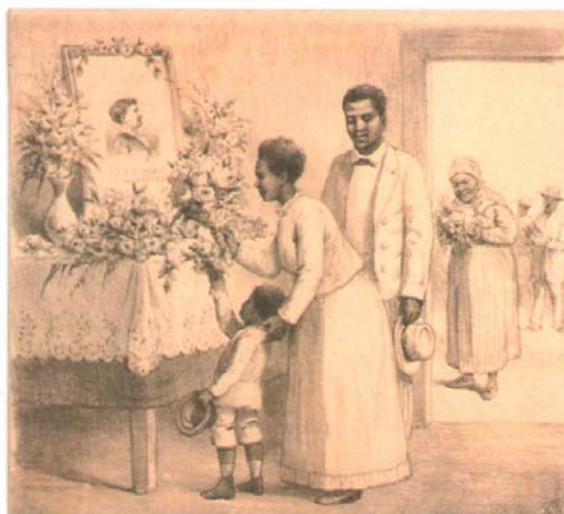
## Episódio 12: A luta pela liberdade nas ruas e a luta pela memória - Parada 2

- 16** Sob a orientação do/a professor/a, examine os próximos documentos e discuta em sala as questões propostas.



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

**Doc. 17** | Os festejos do Treze de Maio foram intensos nos anos que se seguiram à abolição da escravidura no Brasil. A veneração à **princesa Isabel** e à monarquia persistiu durantes décadas e foi renovada quando os restos mortais de Isabel retornaram ao Brasil, em 1953. Na fotografia, um homem negro deposita flores (camélias?) no esquife da princesa.



ANGELO AGOSTINI

**Doc. 18** | Na imagem, vê-se a capa do jornal espanhol *La Avispa*, do dia 30 de maio de 1888, reproduzida pela *Revista Ilustrada*. Nos números seguintes ao 13 de maio, a revista brasileira reproduziu capas de outros jornais estrangeiros que faziam referência à abolição no Brasil.

**Doc. 19** |

Princesa dona Isabel  
Mamãe disse que a senhora  
Perdeu seu trono na terra,  
Mas tem um mais lindo agora  
Que além de ser mais bonito  
Ninguém lho tira, ninguém.

Apud: Daibert Jr., Robert. Sob o manto de Isabel. *Revista Nossa História*, ano 1, n. 12, out. 2004, p. 36.

Versinhos populares cantados por crianças brasileiras nos primeiros anos da República.

- a) O que os documentos 17 a 19 têm em comum?
- b) Como a princesa Isabel é retratada em cada um dos documentos?
- c) Você acha que a princesa Isabel pode mesmo ser considerada a "redentora" dos cativos?
- 15** Imagine que você é um/a negro/a escravizado/a, e que hoje é dia 12 de maio de 1888. Com qual(is) das opiniões expressas no debate proposto na atividade 14 você concordaria? Por quê? Responda no caderno.

Nesse episódio, a música é apropriada somente como letra a ter o conteúdo literal discutido, mas a nota associada ao documento abre novamente a discussão sobre os tipos de música selecionados pelo autores dessa coleção. Especulo que a noção de música popular adotada pelas autoras incorpora a música popular voltada para o mercado, assim como as canções de tradição popular.

No caso das canções originárias da tradição, mesmo que as fontes de apropriação sejam de natureza impressa ou eletrônica, essas são relevantes para as investigações sobre as potencialidades da tipologia documental em sua configuração no livro didático e no ensino de história de forma geral. Tais fontes ampliam a noção de música popular para além da música reproduzida mecanicamente, originária do meio urbano, direcionada para o mercado, a qual coloca luz em períodos e grupos humanos deslocados desse contexto.

Chama a atenção o fato de que as autoras tenham proposto nesta atividade uma desconstrução da idéia de uma redenção benevolente da Princesa Isabel aos cativos no Brasil. É também significativa a proposição de uma atividade de empatia histórica (atividade 15), sugerindo que o/a aluno/a se imagine um negro/a escravizado/a e, a partir desse lugar, se coloque frente à reflexão proposta na questão.

Em sequência, na seção “Parada 3”, denominada como “A derrota da cidadania e a vitória do racismo: a construção de uma ideologia que justificou a exclusão dos libertos”, p.260. As atividades de número 19 proporcionam a reflexão sobre os marcos simbólicos construídos pela luta anti-racista no Brasil. O movimento negro, como protagonista dessa luta, criou, em contra-resposta ao Treze de maio, outros parâmetros, através de datas e acontecimentos, para simbolizar a liberdade que os afro-brasileiros tiveram que lutar para conquistar na condição de sujeito da sua própria história.

## Episódio 13: Etnia

**19** O Ilê Aiyê, bloco carnavalesco de Salvador (BA), atua no desenvolvimento cultural e educacional da população afrodescendente e no combate ao racismo. Todos os anos ele realiza o Novembro Azeviche, ciclo de eventos e comemorações em torno de datas significativas do mês de novembro: Independência de Angola (dia 11), Revolta da Chibata (dia 22) e, sobretudo, Dia Nacional da Consciência Negra (dia 20, data em que Zumbi, grande líder do Quilombo dos Palmares, foi assassinado, em 1695). Observe a foto a seguir, que registra uma das ações do Ilê Aiyê:

**Doc. 30** | A Deusa do Ébano, que, entre outras qualidades, deve conhecer a tradição dos orixás, é eleita em Salvador na Noite da Beleza Negra. Esse evento, juntamente com o Dia da Mãe Preta, celebrado em 28 de setembro (dia do Ventre Livre), revelam que a mulher tem papel de destaque na ideologia do bloco Ilê Aiyê, ligado à maternidade, ao trabalho e à manutenção da tradição.



- a) Descreva a cena retratada no documento 30 e identifique as qualidades exigidas para que uma candidata a Deusa do Ébano seja eleita na Noite da Beleza Negra.
- b) Como o Ilê Aiyê deseja que a mulher negra brasileira seja vista socialmente? Explique.
- c) Considerando o documento 30 e os marcos comemorativos do mês de novembro destacados no enunciado da atividade, responda: Que estratégias são utilizadas pelo movimento negro atual, aqui representado pelo Ilê Aiyê, na luta pela recuperação e afirmação da história e das memórias negras? Em que medida essas estratégias auxiliam a luta para combater o racismo no Brasil?
- 20** Leia, ouça e cante a canção "Etnia". Depois, converse com seus colegas sobre o que a letra dessa canção significa para vocês: Como sua mensagem pode nos ajudar a refletir sobre a formação étnica e cultural de nosso país? Como podemos construir uma sociedade que reconheça e valorize essa rica diversidade?

**Doc. 31** |

Somos todos juntos uma miscigenação  
E não podemos fugir da nossa etnia  
Índios, brancos, negros e mestiços  
Nada de errado em seus princípios  
O seu e o meu são iguais  
Corre nas veias sem parar  
Costumes, é folclore é tradição  
Capoeira que rasga o chão  
Samba que sai da favela acabada  
É hip hop na minha embolada

É o povo na arte  
É arte no povo  
E não o povo na arte  
De quem faz arte com o povo

Por detrás de algo que se esconde  
Há sempre uma grande mina de conhecimentos  
e sentimentos

Não há mistérios em descobrir  
O que você tem e o que gosta  
Não há mistérios em descobrir  
O que você é e o que você faz

Maracatu psicodélico  
Capoeira da Pesada  
Bumba meu rádio  
Berimbau elétrico  
Frevo, Samba e Cores  
Cores unidas e alegria  
Nada de errado em nossa etnia

Chico Science, Maia, Lúcio. In:  
Chico Science & Nação Zumbi. CD *Afroberdêlia*. Rio de Janeiro:  
Sony Music, 1996. Disponível em:  
<<http://chico-science.letas.terra.com.br/letas/83236>>  
Acesso em: 18 fev. 2006.

Ref.: SANTOS, MIUCCI e OLIVEIRA, História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI. Sétima série, 2007: 260.

Fazendo-se uma conexão à discussão acima citada, a última das apropriações analisadas neste item possibilita a reflexão novamente sobre as sugestões de uso e apropriação da música para o estudo da História e cultura afro-brasileira nos volumes de *História em projetos*.

Na atividade com a música “etnia” é sugerida sua audição, mas sua fonte de captura é de natureza eletrônica e não oferece acesso à sonoridade. Sua exploração limita-se às suas características poéticas, que comparece na íntegra, mas, em nenhum momento, é citada sua musicalidade. Por fim, no que toca ao conteúdo e finalidade social, esta canção está voltada para o entendimento de como se deu a miscigenação, a diversidade étnico-cultural entre nós.

Em síntese, concluo que as apropriações da música diretamente relacionadas à temática afro-brasileira, apesar de dialogarem com a história correlata, não se dirigem prioritariamente aos conteúdos programáticos deste tema, como por exemplo a História da África, a História das populações negras no Brasil no século XX. As músicas são sugeridas para a discussão de assuntos indissociáveis à temática em questão, e voltam-se sobretudo ao combate ao racismo e à necessidade de entendimento de uma noção de diversidade étnico-cultural que positive as relações étnicas e raciais. Portanto, o que se vê não é exatamente um uso e apropriação da música na abordagem da temática afro-brasileira com vistas à problematização estrita de conteúdos históricos, mas volta-se em todos os casos à problematização do racismo, apontando reflexões que visam tanto ao seu conhecimento por parte dos alunos, quanto ao conhecimento das estratégias de afirmação e ruptura com a invisibilidade do negro na sociedade atual, além do foco principal que é a superação do racismo – forma principal de comparecimento – no caso dos episódios em que a música está presente - nesta coleção.

### 3.2.2 Comparecimentos da música e da História afro-brasileira na Coleção *Projeto Araribá – História*.

#### 3.2.2.1 Música como documento histórico e recurso didático na Coleção *Projeto Araribá – História*.

O comparecimento geral da música identificado nessa coleção configura-se pela diversidade de formas. O lugar que a linguagem musical ocupa na “ordem”, bem como suas características a respeito da fonte de captura, da forma da letra (segmentada ou não), das

sugestões de audição, etc. torna-se pontos essenciais para a problematização sobre os sentidos que o documento musical assume nesse material didático.

As páginas que introduzem os alunos aos estudos históricos na *Coleção Araribá*, os inserem em um contexto de informações compostas de conceitos básicos do fazer histórico, em que a música é sugerida na fala de uma historiadora em uma entrevista na abertura do livro.

A entrevistada, a historiadora Helenice Ciampi ilustra, citando diversos gêneros musicais, o pressuposto vínculo existente entre a experiência sócio-cultural e as marcas da temporalidade, como se pode verificar abaixo:

“Como a História se vincula ao presente?”

Helenice: Eu lhe pergunto: de que tipo de música você mais gosta?; forró, tecno, rock? É provável que sua resposta não seja valsa, pois esse ritmo não é difundido atualmente. Somos resultados de uma série de influências ligadas ao tempo em que vivemos, recebidas de nossos pais, do meio social e cultural, enfim, dos valores e costumes de nossa geração.” (Projeto Araribá, v.1., 2006, p.13)

Apesar de a música, na passagem citada, poder ser considerada simplesmente como uma ilustração, há reflexões importantes sobre o tratamento dispensado ao objeto musical na condição de fonte histórica. Quando a historiadora vincula os gêneros musicais ao “meio social e cultural”, aos valores e costumes geracionais, aponta para a necessidade de compreensão desse tipo documental em seu contexto de produção e de circulação, ou seja, como um artefato cultural historicamente construído. Desconectada de seu contexto, uma fonte histórica perde seu significado indiciário. Como alerta Napolitano (2006), essa desconexão pode aproximar a investigação voltada para essas fontes aos perigos do anacronismo e do perenismo.

Outra reflexão relaciona-se à sonoridade. Quando são citados alguns gêneros musicais, há de se considerar que a sonoridade traz em si uma leitura de mundo, uma construção identitária delimitada pelo tempo e pelo espaço e que, associada à estrutura poética da música, configura a natureza peculiar dessa fonte histórica.

Voltando à apresentação da configuração geral do comparecimento da canção nessa coleção didática, esta pode ser verificada de forma genérica pelo quadro 2.

QUADRO 2 – Formas de comparecimento da canção na coleção Projeto Araribá - História

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	1
Fonte: Internet	0
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	6
Canção associada a outro tipo documental	3
Canção com título	14
Canção sem título	3
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	8
Canção acompanhada por texto ou legenda	14
Canção relacionada à temática afro-brasileira <sup>65</sup>	1
Letra na íntegra	6
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	11
Comparecimento no livro do aluno	13
Comparecimento no livro do professor	4
Presença de dados extra-musicais	14
Indicação da sonoridade	8
Sugestão de audição em sala de aula	2
Total de comparecimentos na coleção	17

De forma resumida, as apropriações estão majoritariamente localizadas no livro do aluno, vêm acompanhadas por título e texto ou legenda e comparecem de forma fragmentada, ou seja, as letras não estão reproduzidas integralmente.

Uma passagem que sugiro para essa reflexão encontra-se reproduzida abaixo:

---



## Episódio 14 – Notícias do Brasil

**UNIDADE**  
**8**

## A expansão colonial

### O Brasil não é só o litoral

*"A novidade é que o Brasil não é só litoral. É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul. Tem gente boa espalhada por esse Brasil. Que vai fazer desse lugar um bom país."*

Notícia do Brasil, Milton Nascimento e Fernando Brant.

*A letra da música fala do Brasil e de sua gente do litoral e do interior. Qual a relação do tema abordado na música com o conteúdo da unidade anterior, que trata do Nordeste colonial?*

*Durante muito tempo os colonizadores ficaram de frente para o mar e de costas para o Brasil. A ocupação do litoral da colônia levou à formação de vilas e cidades que hoje são grandes centros urbanos do país, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Nesta unidade, vamos ver como o território, limitado pela linha de Tordesilhas, expandiu-se mais tarde para o interior.*

**Análise o mapa**

- Identifique as regiões exploradas pelas expedições de busca de metais preciosos e de caça aos índios.
- Que cidades mostradas no mapa se localizavam no interior da colônia?
- Qual era o principal ponto de partida das expedições?
- Onde estavam localizadas as missões jesuítas?

**O que você sabe?**

- Por que São Paulo é chamada de "terra dos bandeirantes"?
- O que foram os Sete Povos das Missões?
- Por que há rodovias com nomes "Fênix D'Ás" e "Raposo Tavares"?

Fontes: Atlas Atlântico e Atlântico. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 214.

214
215

Ref.: ED. MODERNA, Projeto Araribá - História. Sexta série, 2007: 214

UNIDADE

8

# A expansão colonial

## *O Brasil não é só o litoral*

*“A novidade é que o Brasil não é só litoral  
É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul  
Tem gente boa espalhada por esse Brasil  
Que vai fazer desse lugar um bom país.”*

*Notícias do Brasil. Milton Nascimento e Fernando Brant.*

*A letra da música fala do Brasil e de sua gente do litoral e do interior. Qual a relação do tema abordado na música com o conteúdo da unidade anterior, que trata do Nordeste colonial?*

*Durante muito tempo os colonizadores ficaram de frente para o mar e de costas para o Brasil. A ocupação do litoral da colônia levou à formação de vilas e cidades que hoje são grandes centros urbanos do país, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Nesta unidade, vamos ver como o território, limitado pela linha de Tordesilhas, expandiu-se mais tarde para o interior.*

Atividade oral

### Analise o mapa

- Identifique as regiões exploradas pelas expedições de busca de metais preciosos e de caça aos índios.
- Que cidades mostradas no mapa se localizavam no interior da colônia?
- Qual era o principal ponto de partida das expedições?
- Onde estavam localizadas as missões jesuíticas?

Atividade oral

### O que você sabe?

- Por que São Paulo é chamada de “terra dos bandeirantes”?
- O que foram os Sete Povos das Missões?
- Por que há rodovias com nomes “Fernão Dias” e “Raposo Tavares”?

A letra da música, no episódio selecionado, apesar de desprovida de qualquer referência à sonoridade ou audição e do contexto de produção, é apropriada de forma



sugestiva no auxílio da introdução do tema da unidade. Dessa forma, o lugar na ordem interna do livro sugerida a ela é a página de abertura da unidade e está acompanhada de protocolos como o mapa (em página dupla), um explicativo texto como acompanhamento e as atividades sugeridas, que pretendem favorecer a exploração dos conhecimentos prévios do aluno.

Considero importante a reflexão que esse episódio possibilita no que concerne às formas autônomas de criação do conhecimento na História escolar. Como já foi explicitado no primeiro capítulo, acredita-se aqui que a História escolar não se trata de um apêndice vulgarizado de um suposto conhecimento superior que advém exclusivamente da disciplina de referência. Partindo desse pressuposto e recomendando que toda escolha implica limitações, - mesmo sem desconsiderar as substanciais contribuições dos historiadores de ofício no tratamento das fontes musicais e acreditando que a história praticada em sala de aula deve manter um diálogo não hierarquizado, nem submisso, com sua matriz referencial - defendo a idéia de que a história escolar realiza-se em seus processos de construção e reconstrução contínuos no cotidiano escolar, seja em sala de aula, seja nos materiais didáticos produzidos para esse fim.

Nesse sentido, um dado elementar a ser problematizado, que informa como a música encena no *Projeto Araribá*, encontra-se no comparecimento da música como referência no corpo do texto. Em diversas passagens e em todos os volumes desta coleção, a música aparece como uma prática social presente em vários períodos históricos, como, por exemplo, na educação dos atenienses, na educação monástica durante a Idade Média, na importância do jazz no contexto do entre-guerras, na utilização da música como forma de expressão geracional, na forma de crônica cotidiana e social e portadora de valores e atitudes como assim fora apropriada a partir dos anos 1960, etc.

Considero relevante essa forma de inserção e de referência à música presente no corpo do texto no livro do aluno por demonstrar que o comparecimento da produção musical de um determinado período histórico pode ser introduzido na História escolar, não só como documento histórico ou recurso didático, mas como parte integrante da narrativa histórica, o que aponta para a assertiva de que a História escolar cria novas formas de inserção da produção cultural. A imersão da produção cultural como parte do discurso de recomposição do passado, demonstra a preocupação de que a História não se faz somente a partir das perspectivas econômicas, sociais e políticas, mas, sobretudo, pelas interconexões entre as diversas instâncias do fazer humano. No caso específico da música, também deve ser considerado que, no decorrer do século XX, ela tornou-se uma caixa de ressonância da

dinâmica social e cultural no mundo contemporâneo – dessa forma, há que se considerar essa produção na análise dos processos históricos, sobretudo deste período.

Essa característica permanece no comparecimento da música no contexto da História nacional. Porém, além dela, a tendência analisada por Chaves (2006) de recorrência em alguns períodos históricos como os períodos exceção e de comparecimento da produção artística-musical de compositores consagrados da música popular brasileira confirma-se em *Projeto Araribá – História*. A narrativa construída sobre a ditadura varguista, sobretudo a relativa à ditadura civil-militar das décadas de 1960 a 1980, é repleta de referências ao engajamento político e cultural de nomes da música produzida no Brasil.

Uma crítica da referência no corpo de texto pode ser feita em algumas passagens em que a música é tratada a partir dos pressupostos da considerada, pelos historiadores contemporâneos, de História Tradicional da música. A forma tradicional de focar a música pressupõe o estudo dos grandes compositores eruditos que, a partir de seu “dom” diferencial, marcam seu território na história, e, de forma etapista e linear, o estudo das grandes escolas da música clássica. Essa perspectiva tradicional torna-se presente na Unidade 5 do segundo volume – “A era de Napoleão e a independência da América Espanhola” – ao focar na Seção “Personagem”, pág. 119, a biografia e a produção artística de Ludwig Van Beethoven, por exemplo.

De volta às características das apropriações em *Projeto Araribá – História*, notam-se alguns limites que dificultam um comparecimento mais substancial da linguagem musical. Dentre esses limites, aponto para a opção, por algumas fontes de captura dos documentos, a pouca indicação de sonoridade e também a baixa indicação de audição e a grande incidência de letras fragmentadas no livro do aluno.

Sobre o primeiro dos limites apontados, dentre os 17 episódios verificados, somente 7 indicam sua fonte de origem. Se a maioria das letras de música (10) não está disponibilizada com seu local de origem ou esse é desconsiderado, isso pode significar que o autor ou editor do manual escolar provavelmente sequer teve o acesso à letra na íntegra, à sonoridade, ao título e aos dados extra-musicais, que contribuiriam para a construção de um contexto de comparecimento da música no livro didático. Há de se destacar os impactos dessa questão nos usos do livro, com reduzida oferta de informações ao professor e aos alunos para compreensão da complexidade dessa fonte histórica.


Um exemplo que contradiz a assertiva exposta acima pode ser visto no episódio de apropriação da Marselhesa.

## Episódio 15: Marselhesa

**EM FOCO**

**Fonte 1**

**A Marselhesa (1ª estrofe)**  
 “Avante, filhos da pátria,  
 O dia de glória chegou  
 Contra nós se levantou  
 O estandarte sangrento da tirania  
 Vós ouvis nos campos  
 Os ferozes soldados gritarem  
 Eles vêm até os nossos braços para degolar  
 Nossos filhos, nossos companheiros  
 Às armas, cidadãos,  
 (refrão) Formai vossos batalhões  
 Marchai, marchai, que um sangue impuro  
 Banha o nosso solo.”



Página da partitura do hino a Marselhesa, publicada em julho de 1792.

**A bandeira tricolor**

Durante décadas, revolucionários do mundo inteiro se identificaram com as três cores da bandeira da França: o branco representando a igualdade, o azul, a Liberdade, e o vermelho, a Fraternidade. O pavilhão tem origem na incorporação, em 1789, do branco da monarquia ao azul e vermelho da cidade de Paris. Em 1794, a bandeira tricolor passou a ser um dos símbolos da República. Só foi abolida num curto período, de 1814 a 1830, quando se restaurou a monarquia na França.


Hoje a bandeira tricolor é reconhecida como símbolo nacional da França.

**O hino nacional francês: a Marselhesa**

O hino nacional da França foi composto em abril de 1792, após a declaração de guerra do rei da Áustria. De autoria do capitão Rouget de Lisle, a canção recebeu o título de “Canto de guerra para o exército do Reno”. Foi ao som dessa música que as tropas de Marselha participaram da insurreição que depôs a monarquia e proclamou a república francesa, em setembro daquele ano. Por isso, a canção passou a ser conhecida como a Marselhesa.

Proclamada hino nacional em 14 de julho de 1795, até hoje a Marselhesa só foi proibida durante o Império de Napoleão Bonaparte (1804-1814) e no período de restauração monárquica (1814-1830).

**Fonte 2**



Rua Montorgueil embandeirada, de Claude Monet, 1878, óleo sobre tela.

**O Sistema Métrico Decimal**

Imagine que na cidade onde você mora se adota o quilograma como unidade de massa. Você visita a cidade vizinha e descobre que o quilograma lá tem outro valor. Caminhando um pouco mais, você chega a outras cidades que nem empregam o quilograma, mas outras unidades de massa. Que dificuldade seria comprar carne, tomates ou outro produto nessas cidades, não é?




Ilustração de 1800 sobre o sistema métrico, criado na França durante a revolução.

Situação semelhante havia na França pré-revolucionária, o que dificultava os cálculos e as transações comerciais. Em 1790, no período da Monarquia Constitucional, a Academia de Ciências de Paris formou uma comissão encarregada de unificar as medidas no país, com base em padrões simples e fixos. O resultado foi a criação do Sistema Métrico Decimal, o primeiro passo para o surgimento do Sistema Internacional de Unidades (SI).

A padronização das medidas foi estabelecida com a criação do metro e do quilograma. Por isso falar hoje em quilograma, metro, decímetro ou centímetro é falar em Revolução Francesa, é lembrar a preocupação dos revolucionários em racionalizar a vida econômica e favorecer os negócios burgueses.

A adoção do novo sistema ocorreu muito lentamente, pois a população francesa resistia a abandonar antigos padrões de medida, como hoje acontece nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Apenas em meados do século XIX, o sistema métrico tornou-se obrigatório na França. Hoje, ele é adotado em quase todos os países.

**Atividades** Registre em seu caderno

**ANALISE E INTERPRETE**

- Análise a estrofe da *Marselhesa* na fonte 1 e responda.
  - Por que essa canção é um documento para o estudo da época da Revolução Francesa? Justifique.
  - Quem o produziu?
  - Em que contexto a canção foi produzida?
  - Com que intenção ela foi escrita?
  - Escreva uma frase que sintetize o caráter da estrofe.
- Junte-se a um colega, observem a pintura da fonte 2 e escrevam um informe sobre a bandeira francesa. Sigam o roteiro abaixo.
  - Quando a bandeira surgiu e em que períodos foi reconhecida como símbolo da França?
  - Qual o significado de suas cores?
  - Que importância ela teve como fonte de inspiração para outros países?
- Compare as fontes 1 e 2 e responda às questões a seguir.
  - É possível estabelecer alguma semelhança entre elas? Qual?
  - Que diferenças você destacaria?
- Observe o esquema abaixo e responda às questões.
 

Submúltiplos do metro		
Milímetro	Centímetro	Decímetro
mm	cm	dm
0,001 m	0,01 m	0,1 m

metro
1 m = 1 m

Múltiplos de metro		
Decâmetro	Hectômetro	Quilômetro
dam	hm	km
10 m	100 m	1.000 m

  - O que esse esquema representa?
  - Que operações foram feitas para obter os múltiplos e os submúltiplos do metro?
  - Por que a criação do metro demonstra uma preocupação racional dos franceses?
  - Esse esquema está presente em sua vida? Dê exemplos que justifiquem a resposta.

Ref. Ed. Moderna, Projeto Araribá - História. Sétima série, 2007: 106-111

## Destaque de parte do Episódio 15

## EM FOCO

## Fonte 1

**A Marselhesa (1ª estrofe)**

“Avante, filhos da pátria,  
 O dia de glória chegou  
 Contra nós se levantou  
 O estandarte sangrento da tirania  
 Vós ouvis nos campos  
 Os ferozes soldados gritarem  
 Eles vêm até os nossos braços para degolar  
 Nossos filhos, nossos companheiros  
 Às armas, cidadãos,  
 (refrão) Formai vossos batalhões  
 Marchai, marchai, que um sangue impuro  
 Banha o nosso solo.”



HULTON ARCHIVE-GETTY IMAGES

Página da partitura do hino a Marselhesa, publicada em julho de 1792.

Nessa passagem, a música está inserida em contexto de comparecimento em que, mesmo com fragmentação da letra e ausência de sugestão quanto à audição, há uma conexão entre a letra e o texto explicativo da seção, o aparecimento do contexto de sua produção, a intencionalidade da música e da letra e, o que é muito raro em livros didáticos, a reprodução da iconografia da partitura da música.

Um limite substancial relaciona-se às indicações de sonoridade e às sugestões de audição. Como há sugestões rarefeitas a respeito da sonoridade e da audição da música, constata-se que a linguagem musical não é proposta considerando toda sua potencialidade, ao contrário, configura-se de forma limitada, a partir de seus elementos poéticos, ou seja, a música é reduzida, nessa coleção, na maioria das vezes, à sua letra. Essa questão é muito relevante para análise dos desdobramentos, em sala de aula, da compreensão do significado social da música na história. Há que se destacar também, que essa opção da Coleção recai sobre a compreensão dos registros culturais e sócio-históricos afro-brasileiros.

O lugar de comparecimento das apropriações é outro dado problematizado. O livro do aluno apresenta-se como local privilegiado de comparecimento da música. Os leitores têm acesso a 13 episódios sendo que há apenas 4 episódios presentes no livro do professor.

Essa opção mostra-se relevante para que se entenda o sentido dado à canção como fonte de acesso ao aluno. Porém, há, no livro do professor, uma incidência proporcionalmente maior de apropriações com letras na íntegra.

Suponho que o maior comparecimento da letra da música na íntegra no livro do professor relaciona-se à natureza do manual didático como mercadoria. A letra de uma música, assim como qualquer outro documento presente no manual escolar, quando apropriada de forma integral e voltada para o uso comercial, está sujeita às normas dos direitos autorais. No caso dos livros didáticos, o livro do aluno é considerado objeto de mercado - aquele que pode ser comercializado. O livro do professor, diferentemente, é considerado não-consumível. Acredito, portanto, que essa questão de mercado talvez explique a maior incidência da letra em sua íntegra nas páginas do manual do professor.

Por fim, a música voltada para temática afro-brasileira, que abordarei posteriormente, comparece uma única vez em toda a coleção. A tímida incidência dessa apropriação parece desconsiderar a importância da música como artefato cultural constitutivo dos registros culturais afro-brasileiros, bem como a possibilidade de sugestão da linguagem musical para o tratamento de episódios da história afro-brasileira em sala de aula.

### 3.2.2.2 História afro-brasileira na Coleção *Projeto Araribá – História*

O tratamento dispensado à História afro-brasileira e, por extensão, a alguns episódios da experiência negra na diáspora, apresenta-se, sobretudo nos capítulos comumente reservados a essa temática e possuem duas perspectivas de exposição e análise relacionadas à ordenação criada para o conteúdo nesses manuais escolares.

Considerando a ordem interna dessa coleção, verifica-se uma tendência de abordagens mais tradicionais, geralmente marcadas por um viés econômico para, por exemplo, a investigação de episódios como a escravidão moderna, e por perspectivas políticas para o processo de colonização e de descolonização africana e seus desdobramentos, comparecendo principalmente no corpo do texto principal do livro do aluno.

A passagem selecionada a seguir, extraída do segundo volume em sua unidade 6, intitulada “A exploração dos impérios coloniais”, é um bom exemplo dessa assertiva.



## Episódio 16: A escravidão africana na América

ETNOGRAFISKE SAMLING, NATIONALMUSEET, COPENHAGUE



Detalhe do quadro *Negra da Costa do Ouro*, na África, atribuído a Albert Eckhout ou Jasper Beex, 1641. A imagem demonstra a impressão que as terras desconhecidas causou nos europeus.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### • Selar

Firmar; confirmar; fechar; concluir.

Observe no mapa que os negros retirados da África para serem escravizados foram levados para vários lugares, e não só para a América.

## ■ A escravidão africana na América

Para produzir açúcar era preciso muita gente para trabalhar. Os indígenas foram largamente empregados nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar, mas eles não foram suficientes. Além disso, a Igreja condenava a escravidão indígena, pois considerava que os índios possuíam alma. Por fim, os nativos eram profundos conhecedores do território, o que facilitava a fuga do cativo.

Diante disso, a solução foi trazer para a América portuguesa algo que os portugueses já negociavam como mercadoria: africanos escravizados. O negócio viria a se mostrar muito lucrativo.

Inicialmente, os negros eram capturados por expedições portuguesas diretamente nas aldeias africanas. Com o tempo, organizou-se um esquema que garantia o abastecimento mais regular e seguro de escravos. Os portugueses selavam alianças com chefes das comunidades nativas, que ficavam responsáveis por capturar os negros e comercializá-los com os europeus.

Para completar, os portugueses criaram um sistema de feitorias que garantia o comércio de escravos. Feitorias eram entrepostos comerciais fortificados onde os mercadores realizavam trocas de diferentes produtos. Na costa africana, as feitorias portuguesas de Arguim e São Jorge da Mina se destacaram na história do comércio luso no continente.

Nas feitorias da África, os mercadores portugueses vendiam principalmente armas de fogo, tecidos, utensílios de ferro, aguardente e tabaco, adquirindo escravos, pimenta, marfim e outros produtos.

Até meados do século XVI, os portugueses tinham o monopólio do tráfico de escravos. Depois disso, mercadores franceses, holandeses e ingleses também entraram no negócio, enfraquecendo a participação portuguesa.



Fonte: CAMPOS, Flávio; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 9.

Ref. Ed. Moderna, Projeto Araribá - História. Sexta série, 2007: 171

O episódio ilustrado acima pode ser considerado um padrão de discurso didático construído nessa coleção escolar, presente no corpo do texto principal do livro do aluno. Nesse episódio, o tema é tratado de forma limitada diante das perspectivas criadas pela

produção historiográfica contemporânea. A abordagem econômica do processo é sugerida sem a interface de outras abordagens, o que faz reforçar o discurso que impõe o escravo como mercadoria e da análise macroestrutural como opção de investigação.

Uma perspectiva de análise análoga à descrita acima perpassa a narrativa construída sobre vários temas e assuntos acerca do trabalho escravo em várias passagens da coleção. O segundo volume, traz os episódios “A vida nos engenhos”, p. 194-196, em que o trabalho escravo é focado como sendo de pouca especialização; “Escravidão: captura, resistência e luta.”, p. 197-199, em que a produção cultural afro-brasileira (religião, música, arte, etc) não é lembrada como uma das formas de resistência, no livro destinado a sétima série, na unidade “A época do ouro no Brasil”, o tópico “Trabalhadores escravos”, p.46, e na Unidade 6, “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado”, ao focar a Conjuração Baiana, p.141, como um movimento que foi simplesmente parte da crise do sistema colonial.

A ausência textual no livro do aluno sobre a sociabilidade e a cultura afro-brasileira como formas de resistência evidencia ser este um lugar de silenciamento. Ao focar, no manual destinado ao aluno, majoritariamente, a história afro-brasileira sob um viés econômico, esta escolha traz os silêncios comuns à produção didática de história sobre o protagonismo dos afro-descendentes como sujeitos da própria história e participantes de trocas, diálogos e lutas culturais, simbólicas.

Apesar de a perspectiva hegemônica de abordagem no livro do aluno ser um tanto limitada considerando-se alguns enfoques historiográficos atuais, um contraponto pode ser observado em alguns poucos episódios. Observa-se, por exemplo, no manual da oitava série, o item ‘A questão escravista no Brasil imperial’, em que há um diálogo com a produção historiográfica nas discussões sobre “O significado do dia 13 de maio de 1888”, (box, p. 47), e a trajetória dos ex-escravos no pós-abolição através do tópico “Os escravos depois da abolição”, p.47.

A segunda forma de abordagem da História afro-brasileira identificada apresenta-se em seções sugeridas como de aprofundamento do texto principal no livro do aluno e em leituras e atividades complementares presentes no livro do professor. Em Seções como “Em foco” e “Ontem e hoje”, na parte do manual destinada ao aluno, bem como nas “Leituras complementares”, no caderno de orientações ao professor, verifica-se o tratamento da história afro-brasileira em um diálogo mais aprofundado com novas perspectivas historiográficas sobre o tema.

Esse diálogo é, geralmente, construído com a inserção de textos acadêmicos e paradiáticos nas seções de aprofundamento. Os dois episódios a seguir, respectivamente, são ilustrações dessa inserção no livro do aluno e no livro do professor.


### Episódio 17: O ferro em uma lenda africana

**EM FOCO** COMPREENDER UM TEXTO

**O que é uma lenda?**

*Chamamos de lenda a narrativa que contém atos de heróis e situações fantásticas, transmitida e preservada pela tradição oral popular. Os acontecimentos e os personagens da lenda estão ligados ao mundo subterrâneo. Como o conto popular, a lenda não tem autoria nem uma data precisa de criação. Ela é uma criação coletiva, que persiste ao longo da tradição oral.*

*A narrativa que você vai ler surgiu na Nigéria, país africano onde o cobre era utilizado desde 2000 a.C. Ela faz parte da série de crônicas associadas aos orixás, os deuses do candomblé. O candomblé foi trazido para o Brasil por negros escravos e hoje tem adeptos de todas as etnias do país.*



**O ferro em uma lenda africana**

"Na Terra criada por Obatalá, em Ifé, os orixás e os seres humanos trabalhavam e viviam em igualdade. Todos caçavam e plantavam usando frágeis instrumentos feitos de madeira, pedra ou metal mole. Por isso o trabalho exigia grande esforço. Com o aumento da população, a comida andava escassa. Era necessário plantar uma área maior. Os orixás então se reuniram para decidir como faziam para renovar as árvores do terreno e aumentar a área de lavoura. Ossain, o orixá da medicina, dispôs-se a ir primeiro e limpar o terreno. Mas seu facão era de metal mole e ele não foi bem-sucedido. Do mesmo modo que Ossain, todos os outros orixás tentaram, um por um, e fracassaram na tarefa de limpar o terreno para o plantio. Ogun, que conhecia o segredo do ferro, não tinha dito nada até então. Quando todos os outros orixás tinham fracassado, Ogun pegou seu facão, de ferro, foi até a mata e limpou o terreno. Os orixás, admirados, perguntaram a Ogun de que material era feito tão resistente facão. Ogun respondeu que era o ferro.

**Obatalá**  
Orixá que, segundo a lenda, portou para o mundo do mundo e dos seres humanos.


**Forja**  
Trabalho de produção de objetos metálicos.

Os orixás invejaram Ogun pelos benefícios que o ferro trazia, não só à agricultura, como à caça e até mesmo à guerra.

Por muito tempo os orixás importunaram Ogun para saber do segredo do ferro, mas ele mantinha o segredo só para si. Os Orixás decidiram então oferecer-lhe o reinado em troca de que ele lhes ensinasse tudo sobre aquele metal tão resistente. Ogun aceitou a proposta. Os humanos também vieram a Ogun pedir-lhe o conhecimento do ferro. E Ogun lhes deu o conhecimento da forja [...].

Os humanos que receberam de Ogun o segredo do ferro não o esqueceram. Todo mês de dezembro, celebravam a festa de Iridê Ogun. Caçadores, guerreiros, ferreiros e muitos outros fazem sacrifícios em memória de Ogun. Ogun é o senhor do ferro para sempre."

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



**Atividades** Registre um  
seu caderno

**LOCALIZE A INFORMAÇÃO**

**1. Os personagens.**

- Qual personagem, segundo a lenda, teria criado o mundo?
- Qual personagem a lenda considera mais importante? Por quê?

**2. O lugar.**

- Em que local acontece a história?
- Como é descrita a vida nesse local?

**3. Os fatos.**

- O que levou os orixás a se reunirem?
- Por que Ogun foi bem-sucedido na tarefa de ampliar as áreas de cultivo?

**INTERPRETE**

**4.** Copie um trecho do texto em que aparece a divisão do trabalho na terra criada por Obatalá.

**5.** Segundo o texto, Ossain dispôs-se a limpar o terreno; mas, como o seu facão era de metal mole, ele não teve sucesso. De que metal provavelmente o seu facão era feito?

**6.** De acordo com a lenda, que atividades o uso do ferro favoreceu? Desenhe-as em seu caderno e depois mostre os resultados a seus colegas.

**PESQUISE**

**OBJETO DE METAL**

**■ Como você vai fazer:**

- Pesquise, em livros e revistas, dados sobre um objeto da idade dos Metais.
- Elabore um informe sobre esse objeto, com os seguintes dados:
  - nome do objeto e para que ele servia;
  - de que material foi feito e em que época;
  - de qual região é proveniente.
- Desenhe o objeto no seu caderno.
- Apresente o informe para os colegas.

Ref. Ed. Moderna, Projeto Araribá - História. Quinta série, 2007: 46-47

Há que se considerar, também, o fato de que a abordagem da história da África, no episódio selecionado, privilegiou aspectos lendários e míticos da chamada África Tradicional. Essa opção, válida e necessária, é claro, pode ter um desdobramento muito sério, se não for acompanhada de uma compreensão mais alargada da história africana, que é a mitificação do continente, reduzido a aspectos míticos, numa abordagem pouco politizada, a-histórica e sem compreensão do lugar da África no contexto mundial. O silenciamento, neste caso, fica por conta da falta de diálogo com a historiografia sobre a África. Chama a atenção para uma exploração estritamente econômica da lenda, o que também limita a potencialidade do documento em sala de aula, pensando-se numa integração da perspectiva econômica à social, cultural, e política na história da África.



## Episódio 18: O permanente clima de revolta

## Leitura complementar I

## O permanente clima de revolta

Em 1798, quando estavam a Condição Baiana, estima-se que Salvador tivesse em torno de 60 mil habitantes, grande parte deles de origem africana. Na região do recôncavo baiano, próximo à cidade e onde estava parte significativa dos engenhos de açúcar, a situação não era diferente. A grande população de escravos e escravos africanos em Jabonara e Ilhéus local. Além de terem participado ativamente do movimento de 1798, existia o temor de uma revolta semelhante à do Haiti, ocorrida pouco tempo antes e que ditou o poder senhorial nessa ilha do Caribe. As promoções com a segurança seriam assim uma constante. E isso iria influir de forma significativa na conduta tanto de pessoas livres como das cativas. O texto a seguir, do historiador João José Reis, especialista em revoltas escravas na Bahia, aborda essa temática de um ponto de vista original: o das festas. Marcadas no seu texto ainda é perceber a diversidade de elementos que permeavam as relações senhoriais no Brasil colônia.

## Batuque negro

"Em dezembro de 1808 aconteceu uma festa africana nas ruas de Santo Amaro, uma das vilas mais populosas do recôncavo baiano [...]. Corriam anos de prosperidade nos campos de cana, o que significava mais escravos importados, que então chegavam à Bahia numa média de oito mil anualmente. Em 1815 a população escrava do recôncavo talvez alcançasse noventa mil almas.

Era fim de semana das oitavas do Natal de 1808, e os escravos de engenho se reuniram em festa aos da vila de Santo Amaro, concentrando-se em diferentes locais, de acordo com os principais grupos étnicos ou nações a que pertenciam: angolas, jejes, nagôs e hauçás [...].

A vila se tornara espaço de liberdade; a festa havia suscitado durante algumas horas o tempo da escravidão. O Capitão Gomes não gostou disso. Ferrou o pégo naquela energia física toda perdida para o trabalho, exibida em corpos negros, dançantes, seminus e, a valorizá-los, adeçados a ouro. [...] E como se definisse um bom sabá, não deixou de apontar a furtiva de comida e bebida, observando terem sido págas pelos próprios africanos, o que sugere escravos com acesso a topos de subsistência [...].

Mas nem todo branco parecia espantado como ele [...]. Os próprios senhores daqueles escravos haviam permitido sua saída dos engenhos [...]. Poder militar, de um lado, poderes político e senhorial, do outro, estavam divididos sobre como governar os escravos de Santo Amaro. [...]"

## Repressão

"Sobre os acontecimentos] o capitão-mor escreveu ao capitão-general e governador da Bahia, o Conde da Ponte. Este considerava que a manutenção da ordem dependia da submissão absoluta dos escravos, o que não combinava com manifestações de autonomia cultural africana. [...] Ao contrário dos senhores do recôncavo, considerava que batuques e danças africanos representavam antídotos para revoltas escravas, o que perturbava seu sono mais do que o bater dos atabaques.

[...] Não se pense que ele estava sozinho nisso. Apesar de vacilante, o capitão-mor não desistia da ideia de endurecer o governo dos escravos. [...] Todos pareciam ter ouvido os conselhos do português Luís dos Santos Vilhena, civilizado professor de grego, que cinco anos antes havia lavrado as seguintes reflexões sobre a incivilizada Salvador em que vivia:

"[...] não parece ser muito acerto em política, o tolerar que pelas ruas, e terreiros de cidade façam multidões de negros de um, e outro sexo, os seus batuques bárbaros a tocou de muitos, e horrosos atabaques, dançando desonestamente, e cantando canções gentílicas, falando línguas d'vortas, e isso com alicios tão horrendos, e dissonantes que causam medo, e estranheza, ainda aos mais afetos, na ponderação do consequência que dali podem provir, atendendo ao já referido número de escravos que há na Bahia, coisopora terrível, e digna de bastante atenção, a não intervir a rivalidade que há entre os crioulos, e os que não são: assim como entre as diversas nações de que se compõe a escravatura vinda das costas de África."

## Estratégias diferentes

"[...] Para alívio dos escravos da Bahia, ele [o Conde da Ponte] morreria em 1809, aos 35 anos [...]. No entanto, vivera o suficiente para que os senhores baianos se acostumassem com seu estilo repressor de lidar com os escravos.

Foi o que percebeu seu sucessor, o Conde dos Arcos. Ao contrário do outro, este conde era um governante mais sensível politicamente. [...] Ele achava que os escravos eram mal alimentados, excessivamente castigados, obrigados a longas e extenuantes jornadas de trabalho. [...] Arcos pensava haver várias vantagens em flexibilizar a escravidão baiana, tendo como seu argumento principal o assunto que nos interessa: a festa africana. Segundo o conde, ele contribuiria para desoprimir o espírito do escravo, faz-lo esquecer por algumas horas sua vida miserável, e além disso promover a divisão étnica, uma vez que, livre para festejar, cada nação o faria separadamente, sem grandes frentes subversivas, como ocorrera na Santo Amaro de 1808. Dividir para dominar — nada de novo [...].

Por suas posições muito claras sobre o assunto, os condes da Ponte e dos Arcos representam dois modelos bem definidos, verdadeiros paradigmas, de governo dos escravos, o modelo duro e o flexível de controlá-los. A festa esteve no âmbito desses paradigmas, isto é, permitiu-lhe e reprimiu-lhe passaram a significar métodos diferentes de administrar a paz nas senzalas. Dessa forma, a festa esteve também no centro da resistência escrava. [...] Os mesmos escravos hauçás e nagôs que em 1808 agitaram festivamente Santo Amaro com suas danças e atabaques [...] agitaram socialmente a Bahia ao longo dos próximos trinta anos [...] acompanhados de atabaques."

REIS, João José. Batuque Negro: repressão e permissão na Bahia oitocentista. In: JANCOS, Iván; KANTOR, Ivo (Org.). Festa, cultura & sociabilidade na América portuguesa. São Paulo: Hucitec/Edusp/Impesp/Fapesp, 2001. v. 1. p. 341-347.



Negros tocando instrumentos: gravura de Johann Nieuhoff, 1682.



Chicago, aquatela de Jean-Baptiste Debret, 1826.

*A festa esteve também no centro da resistência escrava.*

Ref. Ed. Moderna, Projeto Araribá - História. Sétima série - livro do professor, 2007: 64-65.

A passagem imediatamente acima, reafirma a assertiva de que a estratégia de inserção de perspectivas novas na abordagem da história afro-brasileira ocorre em lugares de acesso limitado ao aluno e ao professor, dando a especular que essas abordagens seriam de difícil compreensão para os mesmos. Porém, acredito que mesmo que o aluno não tenha completa possibilidade de compreensão da perspectiva analítica adotada, ele – também seu professor – não podem tornar-se reféns de uma narrativa construída de forma limitada, considerando-se o atual estágio das pesquisas acerca do tema, no texto principal do livro destinado a ele.

O que os textos complementares do livro do professor apontam é para, justamente, o olhar historiográfico, visando à construção das sociabilidades, das trocas culturais, da produção cultural como formas de resistência ausentes no texto principal do livro do aluno.

Apesar de não ocupar a centralidade das investigações empreendidas aqui, a História da África e de outros territórios da diáspora negra, considerados temas correlatos ao afro-brasileiro, merecem também algumas reflexões sobre seu comparecimento ou silenciamento.

Desta forma, no segundo volume, em sua Unidade 2, que trata do considerado “Mundo além da Europa” - os árabes e a África - as sociedades africanas são tratadas a partir das referências da história ocidental. O continente africano é dividido em dois a partir de uma organização política. Uma, a primeira na exposição e organização do conteúdo, é a chamada África dos grandes reinos e impérios, “mais desenvolvida”, mais próxima da Europa, por ter uma organização política aproximada ao Estado moderno. A outra, é, segundo a narrativa do livro, a África das sociedades tribais, onde ainda a organização do Estado se faz ausente. Dessa forma, a África é compreendida pela perspectiva da ausência e na contraface das organizações políticas presentes na Europa e não naquilo que ela possui de próprio e peculiar. Dito de outra forma, a África não é compreendida em suas estruturas organizacionais próprias e independentes da História ocidental, ao contrário, tenta-se formatá-la aos modelos societários europeus, como no caso da investigação da África pela ausência e pela presença de um Estado Nacional.

Em perspectiva aproximada à analisada no parágrafo anterior, no primeiro volume da coleção, na unidade “Civilizações fluviais”, que destaca a Mesopotâmia e o Egito, observa-se a ausência de conexões entre o Egito e a História da África. O Egito é apenas citado como componente do continente africano, mas nenhuma conexão de tal país com o continente é sugerida.

Dentre as considerações sobre a forma em que a História afro-brasileira comparece, bem como seu lugar na “ordem” da coleção Araribá, pode-se considerar que a temática é abordada como conteúdo histórico propriamente dito, como episódios de uma macro-narrativa histórica composta pela integração da História nacional à História das primeiras organizações humanas ao mundo contemporâneo, sem uma intenção clara de direcionamento para a luta anti-racista ou a construção de uma educação das relações étnico-raciais em sala de aula, no uso do livro.

Outra consideração essencial relaciona-se ao lugar da temática na narrativa do manual. Nota-se que as perspectivas renovadas de análise estão marginalizadas na organização do livro, uma vez que elas são encontradas nas seções desconectadas do texto principal no livro do aluno e no livro do professor. Ou seja, tais abordagens são sugeridas como complementares ao texto básico, porém tendo o texto básico um disseminador de uma perspectiva muito limitada quanto à experiência histórica vivenciada nos contextos estudados.

### 3.2.2.3 Apropriações da música voltadas para a História afro-brasileira na coleção *Projeto Araribá – História*

A apropriação da música voltada para a temática da afro-brasileira nessa coleção ocorre de forma extremamente tímida.

Como já foi exposto no quadro 2, há apenas uma apropriação dessa natureza. Esta comparece no terceiro volume em sua sexta unidade, que trata dos contextos da Independência do Brasil e do Primeiro Reinado. No capítulo 2 - A crise do antigo sistema colonial - , na seção “Em foco” , págs. 158 e 159, com o título “O Rio de Janeiro de D. João VI”

Além da apropriação da música relacionada à História afro-brasileira apresentar-se em uma proporção ínfima, o que pode tratar-se de um silenciamento sobre o tema, deve-se ainda observar que essa é retirada de uma fonte impressa, onde as referências à sonoridade estão ausentes e é encaminhada à resolução de atividades pelo aluno de forma fragmentada e com a inserção de um título sugerido.

Em síntese, esse episódio, como pode ser verificado abaixo e em seu destaque, demonstra uma possível despreocupação em considerar a produção cultural afro-brasileira em diálogo com o contexto de sua produção-circulação, uma vez que a forma de sua apropriação não a conecta com seu contexto histórico, o que demonstra uma concepção de história que se faz entender ao estar atrelada a essa forma de apropriação limitada na compreensão da música como documento histórico.

### O Rio de Janeiro de D. João VI

Leia o que escreveu a antropóloga Lília Moritz Schwartz sobre a vida na cidade do Rio de Janeiro do período joanino.

"Engana-se aquele que pensa que a corte era cópia fiel dos modelos europeus. Mesmo que os recém-chegados quisessem, a realidade dos trópicos se impunha. Insetos eram tema constante entre viajantes, que descreviam as especificidades desses 'pequenos monstros' de pernas longas: 'Pessoa de consideração que reside no Brasil chamou o país por causa deles de terra das bofetadas. Isso porque, para nos defendermos dos mosquitos à noite, temos que nos dar bofetadas à esquerda e à direita continuamente'. E não só dos mosquitos se queixavam os viajantes. Ratos e camundongos, baratas, bichos que entravam nos dedos dos pés e cães que ladravam a noite toda faziam a desgraça dos estrangeiros, que mal refelto do calçar tinham de lidar com os habituais incidentes dos trópicos."



Litografia aquarelada Aqueaduto e Convento de Santa Teresa, Rio de Janeiro (RJ), de William Gore Ouseley, de 1852.

No entanto, o que mais chamava a atenção do estrangeiro era a população negra. 'Falta gente branca', dizia o conde de Palmela para sua mulher, em 22 de janeiro de 1821, referindo-se à evidente superioridade numérica de negros no Rio. De um lado, a escravidão estava por toda parte e revelava, até nos mínimos detalhes, a violência do cotidiano; o rigor da jornada, a força dos castigos, as marcas de sevícias pelo corpo, o trato desigual e frequentemente inumano. [...]

Os exemplos se multiplicariam, sempre demonstrando a proeminência da população negra sobre a europeia. Eram barbeiros, vendedores de frutas, vendedores de angu, capim e sapé; quituteiras, carregadores de peso ou dançantes; meninos de recado, jornaleiros (que ganhavam por jornada), cata-piões, marceneiros, negros de ganho... Estes últimos eram tão numerosos que compunham categoria à parte. [...]



Litografia Castigo de escravo, de Jacques-Etienne Azago, 1839, representa escravo com mordida e o collar com pinchos, uma punição para os escravos fugitivos.

A escravidão estava tão presente na vida social que anúncios de escravos fugidos comumente apareciam nos classificados da Gazeta do Rio de Janeiro.

"Em 1804, fugiu a Manoel Fernandes Guimarães um escravo mulato de idade de 30 anos chamado Joaquim: é oficial de alfaiate, barbeiro, de estatura ordinária, cabelo unido ao casco da cabeça [...] e muito picado de besigas. Quem dele tiver notícia e queira denunciar, dirija-se à casa de Manoel Gomes Fernandes na rua Direita n. 26 onde receberá o prêmio de 40\$000 rs."

[...] Mas a população escrava e negra também reagia à corrupção dos funcionários e à desordem que muitas vezes vigorava na cidade:

Baranco dize-preto fruta  
Preto fruta com razão  
Sinhô baranco também fruta  
Quando panha casião  
Nosso preto fruta garinha  
Fruta saco de feijão;  
Sinhô baranco quando fruta  
Fruta prata e patacão  
Nosso preto quando fruta  
Vai pará na correção  
Sinhô baranco quando fruta  
Logo sai sinhô barão."

SCHWARZ, Lília M. et al. *A longa viagem da família do conde de Palmela à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 298-300.

### Atividades

Registre em seu caderno

#### LOCALIZE A INFORMAÇÃO

1. Copie do texto as palavras que você achou difíceis, consulte um dicionário e anote o significado delas em seu caderno.

2. Que trechos do texto são atuais? Quais deles são citações de época? Dê dois exemplos de cada tipo.

#### INTERPRETE

3. Qual o tema central do texto?

4. Qual a posição da autora Lília Schwartz diante da cidade que ela descreveu?

5. Observe as imagens e responda: que informações do texto você reconhece nelas?

6. Leia este trecho da cantiga dos negros e explique o que você entendeu.

"[...] Nosso preto fruta garinha  
Fruta saco de feijão;  
Sinhô baranco quando fruta  
Fruta prata e patacão  
Nosso preto quando fruta  
Vai pará na correção  
Sinhô baranco quando fruta  
Logo sai sinhô barão".

#### OPINE (EM GRUPO)

7. Com a orientação do professor, reúna-se com alguns colegas e discutam a seguinte questão: quais foram os resultados do escravismo para a nossa história?

- Considerem os seguintes aspectos:
  - a) A violência do sistema.
  - b) A exclusão dos negros escravizados da condição de cidadãos.
  - c) O preconceito racial como herança da escravidão.
  - d) Os caminhos para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática.
- Anotem as conclusões a que vocês chegaram, produzam um relatório e mostrem aos outros colegas da classe.

## Destaque do Episódio 19

**Atividades**Registre em  
seu caderno**LOCALIZE A INFORMAÇÃO**

1. Copie do texto as palavras que você achou difíceis, consulte um dicionário e anote o significado delas em seu caderno.
2. Que trechos do texto são atuais? Quais deles são citações de época? Dê dois exemplos de cada tipo.

**INTERPRETE**

3. Qual o tema central do texto?
4. Qual a posição da autora Lília Schwarcz diante da cidade que ela descreveu?
5. Observe as imagens e responda: que informações do texto você reconhece nelas?
6. Leia este trecho da cantiga dos negros e explique o que você entendeu.

“[...] Nosso preto fruta garinha  
Fruta saco de feijão;  
Sinhô baranco quando fruta  
Fruta prata e patacão  
Nosso preto quando fruta  
Vai pará na correção  
Sinhô baranco quando fruta  
Logo sai sinhô barão”.

**OPINE (EM GRUPO)**

7. Com a orientação do professor, reúna-se com alguns colegas e discutam a seguinte questão: quais foram os resultados do escravismo para a nossa história?
  - Considerem os seguintes aspectos:
    - a) A violência do sistema.
    - b) A exclusão dos negros escravizados da condição de cidadãos.
    - c) O preconceito racial como herança da escravidão.
    - d) Os caminhos para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática.
  - Anotem as conclusões a que vocês chegaram, produzam um relatório e mostrem aos outros colegas da classe.

A perspectiva do silenciamento pode ser considerada neste episódio pela forma como ocorre a apropriação. Além dos limites já ditos, deve-se ressaltar que há a mais completa ausência de discussão sobre as contribuições culturais dos afro-brasileiros, desconsiderando-se que a perspectiva dos escravos, que, através de sua manifestação musical, possibilita um novo enfoque sobre uma questão histórica posta no Rio de Janeiro de Dom João VI. Ao contrário, os aspectos tradicionais como a violência do sistema escravista são novamente abordados durante as atividades propostas.

Por fim, sobre o lugar na “ordem” do livro ocupado pela apropriação tratada neste item, é relevante considerar que a seção “Em foco” trata-se de uma seção sugerida como de aprofundamento, secundária ao texto principal dos capítulos. Ou seja, a única música relacionada à história afro-brasileira, além configurar-se fragmentada, com título sugerido e ausente de referência à sonoridade, situa-se na “periferia” do livro didático, às margens do texto principal do manual escolar, em um lugar de silenciamento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida sobre como a música tem sido apropriada e problematizada como recurso didático de significativa potencialidade, sobretudo no ensino da História afro-brasileira, presente na materialidade do livro didático, aponta para uma série de possibilidades analíticas verificadas nos materiais investigados. Porém, antes de adentrar em tal análise, considero importante retomar o texto da dissertação no sentido de retornar a algumas reflexões contidas em cada um dos capítulos na busca de contribuir com a proposta investigativa que moveu as análises.

No primeiro capítulo, foram realizadas reflexões sobre o Ensino de História, sobre a natureza complexa dos livros didáticos e a música como documento histórico e recurso didático, com contribuições fundamentais de várias naturezas. As referentes ao ensino de História foram no sentido de compreender a história escolar como um campo de relativa autonomia, em que uma série de forças internas e externas ao contexto escolar exerce influência em sua configuração. Dessa forma, pensando acerca de questões que norteiam esta investigação, pode-se entender que a configuração da relação entre a música e a história afro-brasileira encontra-se na trama narrativa e didática presente no manual escolar, diretamente atrelada ao jogo de influência da disciplina de referência, do contexto sócio-cultural, que dialoga com a escola de forma dinâmica e autônoma e dos sujeitos que compõem e reconstróem cotidianamente o ensino-aprendizagem da história escolar.

Nas reflexões sobre as múltiplas facetas dos manuais escolares, a discussão sobre sua natureza complexa e polissêmica auxiliou o entendimento de que os lugares da música e da história afro-brasileira neste artefato cultural estão atrelados à sua dinâmica de construção, de circulação e uso pela escola. Nesse sentido, a visão do manual escolar como mercadoria pode proporcionar um entendimento acerca do seu uso e de seu significado na “ordem interna” dos livros. Vale, nesse caso, também chamar a atenção para o fato de que os usos da letra de uma música no livro didático vincula-se também ao pagamento de direitos autorais por sua reprodução com fins comerciais – sobretudo no livro do aluno. Da mesma forma, quando o manual escolar é compreendido como um espaço de configuração de valores, culturas e identidades, a narrativa histórica sobre os afro-brasileiros pode ser entendida como um instrumento voltado para a construção de uma educação que contenha em sua centralidade valores como a pluralidade étnico-cultural, o combate ao racismo e a busca de perspectivas positivadas para as relações étnico-raciais.

Em relação à música como documento histórico e recurso didático no Ensino de História, as reflexões de alguns historiadores acerca deste tipo documental, auxiliaram nesta investigação em um duplo sentido: na compreensão da estrutura dessa tipologia documental, em que os elementos poéticos e sonoros constituem-se de forma indissociável; no entendimento da necessidade de busca de dados extra-musicais na tentativa de construção de um contexto em torno da canção. Na incorporação de ambos os aspectos nos livros didáticos, o comparecimento de abordagens da música que considere sua natureza e que introduza textos ou legendas, respeitando a importância do contexto, apresentam-se como avanços significativos, apesar de nem sempre fazerem-se presentes.

No segundo capítulo, o foco analítico esteve no repertório teórico-conceitual sobre a identidade e cultura negra e afro-brasileira e nas formas através das quais a História afro-brasileira vem sendo tratada na escola e nos livros didáticos. As principais reflexões realizaram-se no sentido de perceber que as discussões de que as noções de identidade e cultura não-essencializadas não comparecem com frequência às páginas didáticas e ao cotidiano escolar, delineando-se, assim, uma perspectiva de comparecimento dessa temática de forma a privilegiar uma abordagem limitada e uniformizada da História afro-brasileira.

Já o capítulo que finaliza esta dissertação; no qual foi empreendida a análise de episódios e formas de comparecimento da música, da história afro-brasileira, bem como o encontro entre esse tipo peculiar de documento e a temática privilegiada neste trabalho; demonstrou que coleções didáticas pertencentes a um mesmo contexto de produção e circulação podem apontar para perspectivas de abordagens razoavelmente diversas.

Apesar de alguns avanços diferenciados e significativos em cada coleção, como será exposto ainda nestas considerações, as análises das formas de comparecimento da música, da história afro-brasileira e de seus encontros nos manuais escolares, mostram que essa ainda é timidamente apropriada em muitas das potencialidades relacionadas à sua estrutura poético-sonora (sugestão de audição, referência e reconstrução de seus contextos de produção, circulação, audição inicial, relacionamento com a dinâmica sócio-cultural, etc.). Uma hipótese para tal constatação, a meu ver, relaciona-se à falta de formação dos profissionais dessa área de conhecimento no tratamento desse tipo peculiar de documento e ao tratamento, às vezes limitado, dispensado à linguagem musical no manual escolar de história.

Apesar do fato de a música possuir *status* de documento histórico e ser incorporada aos manuais didáticos de História, observa-se uma desconsideração para com a complexidade e peculiaridade estrutural do objeto musical, que favoreça a ideia de aprendizagem histórica que se afirma pela incorporação da aprendizagem dos elementos constituintes desta



composição cultural. Especulo que deve haver lacunas na formação do professor de história no trato dessa tipologia documental, devendo haver a necessidade de que os cursos de formação de professores de História possam incorporar, em suas grades curriculares, o trato com esse tipo peculiar de documento.

Um dos limites desta investigação recai sobre as potencialidades apontadas pelo uso da música pelos professores em sala de aula. Em função das opções feitas durante a pesquisa, da manutenção do foco de análise e também da exiguidade de tempo do mestrado, não foi feito nenhum investimento de pesquisa neste sentido - apesar que estar nesse campo uma possibilidade investigativa futura a ser traçada - como forma de continuidade da pesquisa aqui iniciada - ou mesmo por outros pesquisadores que se interessarem por tal vereda.

A hipótese proposta neste trabalho, de que há uma lacuna no tratamento dispensado à fonte musical nos cursos de formação de professores de história fundamenta-se em uma perspectiva aberta pela análise de como as formas de apropriação da música ocorrem no livro didático. Acredito que, caso os professores de história já possuíssem as referências essenciais para o uso da música no contexto escolar de forma potencializada e significativa, o livro didático possivelmente poderia ter incorporado a sua forma de didatizar o documento musical de uma forma mais assertiva, uma vez que, inclusive, os quadros das equipes que elaboram os manuais escolares possuem, em sua composição, professores e pesquisadores da disciplina em questão. Nesse sentido, considerando que a forma como comumente ainda vem sendo utilizada a música no livro didático de História, de forma fragmentada e como recurso ilustrativo no ensino-aprendizagem de história, sugiro também a incorporação às equipes das editoras de especialistas em linguagem musical como documento histórico e recurso didático.

Outra perspectiva que não abordada por limitações temporais, materiais e pessoais está na opção de investigar as equipes editoriais e os próprios autores. Há de se considerar que existe, neste caso, um caminho elementar, para o entendimento da reconstrução do passado e da incorporação de documentos nos manuais didáticos, que merece ser percorrido.

Quanto à história afro-brasileira, esta se encontra ainda muito associada à história da escravidão como uma etapa do desenvolvimento econômico do Capitalismo. Nesse tratamento estão presentes significativos avanços, porém, algumas vezes, o lugar reservado para tais temas apresenta-se em seções secundárias e no livro do professor - suportes que dificultam o acesso do aluno a essa abordagem diferenciada da configurada do texto principal de seu manual.

Os diferentes enfoques analíticos das coleções que compuseram o material empírico, tanto em seus aspectos positivos como em seus limites, são apresentados de forma a não

colocá-los em um patamar hierárquico, sem pressupor uma comparação entre as duas coleções. Dessa forma, nestas considerações finais, tentam-se tecer as reflexões pertinentes à investigação proposta de forma simultânea às duas coleções.

Antes de direcionar estas considerações finais para a exposição sintética de como a proposta investigativa se deu em cada coleção didática, deve-se considerar a importância em dizer que na trajetória investigativa, após realizada a análise empírica, re-formulei perguntas que estiveram presentes durante a investigação e podem favorecer uma reflexão sobre os limites e perspectivas apontados pelos livros didáticos, analisados na abordagem da música no tratamento da história afro-brasileira. Assim, as perguntas foram basicamente:

- a) Qual é a forma de apropriação da música privilegiada expressa em cada coleção?
- b) Pensando nessa forma privilegiada de apropriação da música presente em cada coleção, que dinâmica de sala de aula projeta-se no uso do livro para compreensão da natureza dessa fonte histórica e para compreensão e aprendizagem da história?
- c) Qual é a forma de tratamento privilegiada da história afro-brasileira, africana e educação das relações étnico-raciais em cada coleção?
- d) Quais são os desdobramentos dessas opções pela abordagem da história afro-brasileira pela música visualizam-se como impacto na prática docente e na aprendizagem da história, no uso desta coleção?

Na análise sobre a forma como a apropriação privilegiada da música expressa nas coleções, cheguei às seguintes considerações.

A apropriação da música em *História em Projetos* caracteriza-se pelo comparecimento exclusivamente no livro do aluno e com finalidades didáticas, com a letra reproduzida parcialmente, acompanhada de informações extra-musicais que, através dos textos e legendas, geralmente contribuíam para a criação de um contexto de dados que ampliaram as possibilidades de análise desse tipo de documento. A estratégia de construção de recursos e protocolos de leitura para a música, através de textos e legenda, assim como as sugestões de audição mostraram-se como uma possibilidade de apropriação interessante no sentido de que a aprendizagem histórica realiza-se também pela fruição, pela apreciação estética e pela aprendizagem dos elementos constituintes do contexto de uma composição cultural.

No *Projeto Araribá – História*, a forma majoritária de apropriação da linguagem musical mostrou-se relativamente limitada ao tratar a música reduzida à letra, comparecendo tanto no livro do aluno como no manual do professor, capturada em diversas fontes e com

poucas referências à sonoridade e sugestões de audição, assim como raridade de disponibilização de outros dados extra-musicais.

Dentre as características descritas acima, deve-se considerar que uma das principais críticas feita pelos historiadores ao uso documental ou didático da música, e, neste caso, no livro didático, que é a apropriação da letra “desencarnada” de sua sonoridade ainda permanece impondo limites à análise da música como fonte histórica, permitindo questionamentos acerca da existência, de fato, na utilização destes documentos, diferença ou renovação da canção em relação à poesia. Há de se considerar que a música, assim como qualquer outro vestígio histórico, deve ser compreendida como parte constitutiva de dinâmicas sociais, que se formam nas trocas e embates de diversos autores imersos na historicidade de seus contextos de existência.

Pensando nas formas privilegiadas de apropriação da música presentes nas coleções, que dinâmica de sala de aula se projeta no uso do livro para compreensão da natureza dessa fonte histórica e para compreensão e aprendizagem da história?

Se as informações fundamentais para compreensão da música como fonte para a história e como elemento fundamental da compreensão da dinâmica sócio-cultural de um determinado tempo histórico estão ausentes, prevê-se que, no uso do livro, tenham o professor e os alunos, acesso a informações prévias e informações adicionais, não constantes no corpo do livro do aluno e do professor, que possibilitem saltar os limites postos no texto expresso do livro. Para abordagem da música em sua complexidade, projeta-se uma sala de aula com uso de diferentes materiais complementares ao livro didático e uma mediação pedagógica suficientemente problematizadora do significado social e pedagógico da canção, caso contrário não será proporcionado, ao aluno, no uso do livro, essa questão.

Chamando a atenção para o fato de que a proposta da Coleção Araribá é a de “ensino de história por meio do desenvolvimento da competência leitora”, há de se chamar a atenção para os limites impostos à formação de leitores pelas opções feitas na composição do livro, sobretudo o uso limitado da canção e a pouca disponibilização de informações e estratégias que possibilitem que, na dinâmica de uso do livro, possa a música ser abordada em suas peculiaridades históricas e suas potencialidades para a formação histórica.

Nesse sentido, como já foi dito anteriormente, o lugar de captura do documento musical dará limites essenciais para as formas de apropriação e uso da música, tanto no livro escolar como na sala de aula, em seu uso. O acesso à sonoridade e aos dados extra-musicais, a possibilidade de execução e audição da canção, a leitura individual e coletiva da letra em sua integridade, relacionam-se diretamente com o lugar de captura.

Quanto ao tratamento dispensado à história afro-brasileira e africana, à educação das relações étnico-raciais, as investigações apontam para uma concentração de episódios da História afro-brasileira nas páginas do *Projeto Araribá-História* nos capítulos tradicionalmente remetidos à temática. De forma geral, pode-se constatar que a história afro-brasileira e africana apresenta-se como conteúdo da História nacional integrada aos contextos de uma concepção de história em que o centro tradicionalmente situa-se no ocidente. Em toda a extensão dessa coleção, poucas vezes, houve uma exposição dos conteúdos articulados, de forma mais ampla e centralizada, para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a pluralidade de formas das relações étnico-raciais e de uma educação com vistas à superação do racismo. Nesse caso, o que se verifica é uma abordagem da história afro-brasileira nos capítulos já convencionalmente reservados à temática nos livros de história, sem uma superação dos limites visíveis para análise dos marcos tradicionais presentes no livro do aluno. Assim, a história afro-brasileira não comparece, por exemplo, na abordagem da história republicana, concentrando-se mais fortemente no caso da narrativa sobre o Brasil colonial e a condição escrava do africano e afro-descendente. Os episódios da história afro-brasileira são tratados como conteúdos adicionais (sem alteração da narrativa colonialista e eurocêntrica no restante da obra) o que configura, talvez, uma forma de supressão da reflexão sobre o Brasil contemporâneo e sobre a revisão do racismo pelo ensino de história.

A perspectiva analítica adotada mostra-se limitada no texto principal do livro do aluno, ao privilegiar, através de um viés limitado, a análise econômica de episódios da história afro-brasileira, circunscritos quase que exclusivamente, à história da escravidão. Nesses episódios, a simplificação da dinâmica social e da diversidade de experiências presentes na história afro-brasileira são norteadores de um olhar que desconsidera os conflitos sociais e as relações de dominação como ações do cotidiano produzidas pelos afro-descendentes no processo histórico de afirmação identitária e de luta contra o racismo. Muito pouco ainda é considerado da experiência vivida pelos afro-brasileiros no sentido de historicizá-la e de trabalhar com os sentidos construídos por esses atores sociais a partir de suas experiências, recolocando as questões simbólicas e culturais como centralidade no esforço de construção de um discurso didático, que comporte uma perspectiva analítica a qual recusa as ideias de dominação “unilateral”, de vitimização e de coisificação dos afro-descendentes.

Quanto à forma de comparecimento da música para abordagem da história afro-brasileira, na coleção Araribá, essa ocorre de forma muito incipiente. Além de um baixo índice de comparecimento – somente uma vez -, tal apropriação não se apresenta com relevantes informações como a sonoridade, a audição e o contexto de produção, dados que

potencializariam seu comparecimento e a compreensão mais complexificada dessa fonte histórica. A música como estratégia política de resistência, no campo simbólico, da condição dos afro-brasileiros é praticamente desconsiderada e a discussão dos significados da produção musical para esses atores históricos é simplesmente silenciada.

Acredito que os desdobramentos dessa opção pela abordagem da história afro-brasileira pela música excluem a possibilidade de compreensão por parte dos alunos e professores dos elementos constitutivos da cultura afro-brasileira. Na abordagem da história afro-brasileira, está ausente o acesso à análise de um documento que poderia contribuir com a construção do conhecimento histórico de forma diferenciada da hegemônica presente no corpo do livro-texto.

A História afro-brasileira e africana, na coleção *História em Projetos*, é perpassada pelo discurso de uma educação voltada para a construção de valores em busca de uma educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, a temática afro-brasileira passa a configurar-se não se limitando aos capítulos relacionados à história da escravidão moderna.

A forma de comparecimento privilegiada da música para abordagem da história afro-brasileira, presente nessa coleção, volta-se para a reflexão e para a discussão das configurações do racismo entre nós e de seu combate. Ou seja, a música é um dos recursos que o livro didático pode utilizar, na tentativa de construir valores direcionados para uma educação comprometida com a pluralidade cultural. Nessa opção, que visa à educação e à transformação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo e às discriminações, a estratégia pedagógica de apropriação da música direcionada a esse fim tornou-se importante, ao colocar a produção cultura afro-brasileira em destaque. Assim, os afro-brasileiros comparecem como protagonistas de sua história e construtores de estratégias cotidianas de resistência a partir de sua produção simbólica.

Nessa coleção, outra importante contribuição que o uso da música em sua relação com a história afro-brasileira traz aponta para a perspectiva aberta pela incorporação do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado em outros espaços da vida social, como, por exemplo, as canções executadas pelos afro-descendentes em diferentes contextos e períodos históricos no Brasil. Tal perspectiva contribui com a história escolar, sobretudo, porque uma das funções da escola no campo social é estabelecer diálogos possíveis com estes diferentes contextos.

Apesar do exposto acima, considerando que a música pode ser entendida como um artefato cultural significativo na cultura afro-brasileira, encontra-se nessa coleção um outro silenciamento em relação a essa temática. Praticamente em todas as apropriações encontradas

cuja centralidade recai sobre a História afro-brasileira, nota-se que a produção musical afro-brasileira deixa lacunas no comparecimento deste tema em contextos contemporâneos.

Ainda quanto à História afro-brasileira e à relevância social de sua introdução no contexto escolar, observa-se que a simples introdução da temática sem a necessária mudança de perspectiva no que diz respeito à superação de abordagens eurocêntricas no ensino de história faz com que tal temática não se configure como um elemento potencializado para a discussão de uma educação comprometida com relações étnico-raciais.

Há ainda, a necessidade da construção de um “outro olhar” sobre a influência dos africanos na história brasileira; tal contribuição encontra-se ainda relativamente silenciada, pois trata-se de uma temática secundária no discurso observado nas páginas didáticas.

Durante a investigação, foram se construindo algumas outras questões acerca dos prováveis recursos didáticos que os autores podem encontrar para explicitar e problematizar a natureza e o significado social e cultural da música. Verifiquei, por exemplo, que não houve comparecimento, num mesmo momento na narrativa do livro (no corpo do texto ou nas atividades propostas aos alunos), de duas músicas diferentes com informações de autoria, composição, interpretação; e apropriações das músicas no tempo, seja numa proposta comparativa, ou mesmo de forma complementar. A música comparece quase sempre acompanhada de outra fonte histórica e o desdobramento disso constitui uma compreensão da natureza menor dessa fonte para análise e aprendizagem histórica, ou mesmo um *status* inferior da mesma, como documento para a história.

Na composição de um cenário favorável à compreensão em sala de aula acerca da complexidade e natureza da música como fonte histórica, algumas estratégias/soluções encontradas pelos autores chamaram, de forma positiva, a minha atenção, quais sejam:

- a) a reprodução iconográfica da partitura da música;
- b) a sugestão de que a música foi interpretada por alguém em algum lugar e tempo histórico determinado;
- c) a análise da relação entre a letra e a sonoridade na abordagem da música para compreensão da história;
- d) a associação da letra a dados históricos de interpretação e audiência da música na história;

A respeito dos limites desta investigação, considerando que somente duas coleções didáticas foram analisadas, não há como as reflexões construídas aqui sejam tomadas como conclusões definitivas sobre os temas centrais da pesquisa. O que, relativamente, conseguiu-se neste caso foram alguns apontamentos para a prática docente no uso dos manuais escolares

de história com vistas ao ensino-aprendizagem da história afro-brasileira e algumas possibilidades de entendimento da música como fonte e recurso didático. Esses apontamentos e possibilidades não devem ser tomados como campos de práticas monolíticas, definitivas e unilaterais, mas como parte dos múltiplos caminhos possíveis para a compreensão da linguagem musical em sua apropriação no manual didático de história, bem como para a inteligibilidade dos diversos olhares sobre a próxima e distante História afro-brasileira.

Espera-se que esta investigação tenha promovido reflexões sobre o uso da música como recurso didático e como um artefato cultural significativo na História afro-brasileira, no sentido de ampliar as discussões a respeito da incorporação da temática da História afro-brasileira como fatores indispensáveis para uma educação renovada e em diálogo com a sociedade quanto às questões das identidades e culturas brasileiras. Espera-se também que esta pesquisa tenha colaborado na ampliação das discussões a respeito do comparecimento da música no Livro didático, na tentativa de articular uma temática relativamente nova no ensino de história – a história do Brasil Afro-brasileiro – e a música – uma linguagem de grande significado social-cultural no Brasil e pouco explorada em sua estrutura polissêmica, como recurso didático, sobretudo no ensino de história.

Nesse sentido, acredito que se a agenda de luta anti-racista continuar sendo uma das demandas sociais encampadas por parte da sociedade brasileira e pelo Estado que se manifesta no livro didático entendido, nesta passagem, a partir de sua função como portador de valores, torna-se mais do que necessária a compreensão de que continua não existindo um modelo único e universalmente válido de política anti-racista que possa ser copiado.

Dessa forma, a história escolar tem a tarefa difícil de incorporar à sua dinâmica própria o diálogo com as práticas sociais presentes no cotidiano, incluindo-se os processos empreendidos nas lutas sociais e nas reflexões da disciplina de referência, na tentativa de estabelecer trocas e mediações entre configurações identitárias que circulam transnacionalmente e os padrões concretos de relações étnicas construídas em diferentes contextos.

Em tom de conclusão, devo ressaltar que ainda há por realizar na tarefa de romper os silenciamentos impostos à música no ensino de História. Tanto no que tange a uma compreensão mais ampla de sua peculiaridade e potencial para a investigação histórica em contexto escolar - seja ele impresso nas páginas didáticas, na formação de profissionais da área, como no calor do fazer cotidiano da sala de aula de história -, como, no caso especial da música voltada para a compreensão da história afro-brasileira.

No primeiro caso, o fato de que no livro do aluno não contenha muitas vezes sugestões de audiência da música ou de interpretação da música por alunos e professores - mas simplesmente de leitura (silenciosa, diga-se de passagem) constitui uma das mais fortes formas de silenciamento.

No caso especial da história afro-brasileira, há a tarefa de fazer ecoar os sons no campo da história escolar, buscando fazer com que a tal temática e os artefatos culturais que a compõem – em que se encontra a música – cheguem em potencialidade ao público preferencial que faz uso dos manuais didáticos, ou seja, os professores e os alunos. Digo isso refletindo sobre o fato já conhecido de que o manual escolar pode ser considerado pelo professor como principal material de referência na elaboração de suas aulas; e, pelos alunos, como um lugar de referência de construção de valores e identidades.

Pensando a música como um dos elementos estruturadores da cultura afro-brasileira, a considerar que a potencialidade sugerida acima está diretamente atrelada à percepção de ritmos e sons, seus contextos de produção e circulação na dimensão simbólica a que tal percepção remete, considero, finalmente, que, nas obras analisadas, essa dinâmica encontra-se relativamente silenciada. Dito em outras palavras, a música voltada para a discussão da história afro-brasileira ainda não vem sendo tratada nos manuais escolares de forma a constituir um caminho sustentável para a construção de um outro “olhar” sobre tal história, uma vez que sua apropriação ocorre, em sua forma majoritária, desconsiderando as peculiaridades estéticas e simbólicas que, possivelmente, promoveriam a construção de sensibilidades na aprendizagem da história escolar de que a diversidade se dá pelas singularidades de cada cultura, sem hierarquizações ou estereotipia.



**BIBLIOGRAFIA**

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABREU, Martha. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de História. In: SOIHET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda B.. GOUVÊA, Maria de Fátima S. (Org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de historia*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. GONTIJO, Rebeca. (Org.) *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. In: *Ensino de História: novos horizontes*. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 25, n°. 67, set./dez. 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação*. Rap é educação. São Paulo: Selo Negro, 1999.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Artcultura. Apresentação. Uberlândia, n°.09, jul/dez., 2004.

\_\_\_\_\_. *Dossiê: História e música*. Uberlândia, n°.09, jul/dez., 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: Textos, impressos e Livros didáticos. In: *Leitura, história e história da leitura*. ABREU, Márcia (org.) Coleção Histórias de Leitura, Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil; Fapesp, 1999.

\_\_\_\_\_. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2003a: 9-38.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOIM, Thiago Figueira. Cultura afro-brasileira nos livros didáticos brasileiros de ensino de história no ensino fundamental: do PNLD a lei 10.639-03. *Anais do VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639, 09/01/2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003.

\_\_\_\_\_. Parecer CP/CNE n.3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Relatório. Brasília/DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004a.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Ministério da Educação, Secad, 2004b.

\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos – PNLD 2008. Brasília: MEC/FNDE, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALISSI, Luciana. *Música Popular Brasileira no Livro Didático de História* (Décadas de 1980 e 1990). Dissertação de Mestrado em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. GIARD, Luce. *A invenção do cotidiano*. V.2: Morar, cozinhar. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie (Org.). *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa (Portugal): Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. *O mundo como representação*. Estudos avançados. V.5, n°:11, jan/abr. 1991: 173-191.

\_\_\_\_\_. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001: 211-238.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAVES, Edilson Aparecido. A música caipira em aulas de História: Questões e possibilidades. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação* n°. 2. 1990: 202-203.

CHEVALLARD, Yves. *Transposition didatique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, 2004: 549-566.

CITRON, Suzanne. *Ensinar a história hoje a memória perdida e reencontrada*. Belo Horizonte: Livros Belo Horizonte, 1990.

CONTIER, Arnaldo. *Música e ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas, 1985.

\_\_\_\_\_. *Brasil novo: música, nação e modernidade*. Tese de livre docência, FFLCH/USP, 1986.

\_\_\_\_\_. *Música no Brasil: história e interdisciplinaridade - algumas interpretações*. In: História em debate. Atas do XVI Simpósio Nacional de História, ANPUH, Rio de Janeiro, 1991: 151-189.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUCHE, Denis. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL, Juarez. *A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

*Enciclopédia da música brasileira*. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 2000.

ESSINGER, Silvio. *Batidão: uma história do funk*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.11, n°.32, maio/ago. 2006: 328-339.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: em torno de alguns pressupostos e desafios. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007: 193-211.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. v.25, n°.67, *Cad. CEDES*, set/dez. 2005: 378-388.

FERREIRA, João Martins. *Como usar a canção em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

FILHO, João Bernardo da Silva. *Os discursos verbais e iconográficos sobre Negros em Livros Didáticos de História*. Dissertação, Mestrado em Educação, FaE/UFMG, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: *Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-MG*. Juiz de Fora, jul. 2004.

\_\_\_\_\_. *História e ensino de História*. 2.ed., Belo Horizonte: Autentica, 2004.sd

FRANÇA, Cecília C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

FURTADO, João Pinto. A música popular brasileira dos anos 60 aos 90: apontamentos para o estudo das relações entre linguagem e práticas sociais. In: *Pós-História*. Revista de pós-graduação em história. v.5, UNESP/Assis, 1997: 123-143.

GADA, Ana Lúcia C. *A canção no livro didático de Língua Portuguesa*. Dissertação em Mestrado em Letras, Centro de Ciências Humanas, letras e artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

GATTI JR., Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: 2004.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

\_\_\_\_\_. *Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça*. São Paulo: Annablume, 2007.

GOODSON, Ivor Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, 1990: 230-254.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Editora 34, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 22, nº 2, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HERSCHMANN, Michael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

HERSCHMANN, Michael (org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop – globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

KEMP, Kenia. *Grupos de estilo jovens; o rock underground e as práticas (contra) culturais dos grupos “punk” e “trash” em São Paulo*. Dissertação São Paulo: Departamento de Antropologia da UNICAMP, 1993.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, Vol.19, n°:38, São Paulo: Humanistas Publicações, 1999: 125-138.

LE GOFF, Jaques. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1974.

\_\_\_\_\_. Documento monumento. In: LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994: 535-549.

LIMA, Mônica. A África na sala de aula. In: *Revista Nossa História*. anoI, n°:04, fev. 2004: 84-86.

LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical: Partido-alto, Calango, Chula e outras cantorias*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

LUCAS, Glauro. *Os sons do rosário: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTOS, Hebe. ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, n. 41, 2008: 5-20.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MINTZ, Sidney. PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana, uma perspectiva antropológica*. Centro de Estudos Afro-Brasileiros. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MIRANDA, Sonia R.; LUCA, Tania R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n.48, 2004: 123-144.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda B.. GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org.).

*Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de historia.* Rio de Janeiro: Mauad, 2005: 433-452.

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

MOURA, Roberto. *No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes.* Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MUKUNA, Kazadi wa. *Contribuições bantu na música popular brasileira.* São Paulo: Global, s.d.

NAPOLITANO, Marcos.VILLAÇA, Marina M. Tropicalismo: as relíquias do Brasil em debate. In: *Revista Brasileira de História.* ANPUH, São Paulo, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. A música popular brasileira nos anos 60: apontamentos para um balanço historiográfico. *Revista Questões e Debates.* Associação Paranaense de História/PGHIS-UFPR, nº:28, 1999: 123-149.

NAPOLITANO, Marcos. WASSERMAN, Maria Clara. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. *Revista Brasileira de História.* São Paulo: ANPUH, 2000: 167-189.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Hoje preciso refletir um pouco: ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Hollanda 1971/1978. *Revista Brasileira de História.* vol.22, nº.1, 2003:115-134.

\_\_\_\_\_. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política. *Revista Brasileira de História.* vol.24, nº.47, 2004: 103-126.

\_\_\_\_\_. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanevi. (org.). *Fontes Históricas.* São Paulo: Contexto, 2005: 235-289.

\_\_\_\_\_. A historiografia da música popular brasileira (1970-1990): síntese bibliográfica e desafios atuais da pesquisa histórica. *ArtCultura.* Uberlândia, v.8, nº.13, jul./dez. 2006: 135-150.



NEVES, Iara Conceição Bitencourt, *et alii.* (org) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade URGs, 2003.

OLIVEIRA, Marco A. de. *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Camargos de. História, música e ensino ao ritmo dos excluídos: músicas engajadas e problemáticas sociais na contemporaneidade. *Cadernos de História*, v.15, n.º.1, Uberlândia, set.2006/set.2007: 137-149.

PARANHOS, Adalberto. *Sons de sins e de não:s: a linguagem musical e a produção de sentidos*. Projeto história, São Paulo: Educ/FAPESP/FINEP, n.º:20, 2000.

\_\_\_\_\_. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo. *Artcultura*. Uberlândia, n.º:09, jul/dez., 2004: 22-31.

PARANHOS, Adalberto. GARCIA, Tânia da Costa. História e música popular. Resumo de Simpósio Temático oferecido no XXIV Simpósio Nacional de História. *Caderno de Resumos do XXIV Simpósio Nacional de História*. São Leopoldo, 2007.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos*, n. 41, 2008, p. 21-43.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto. 2005.

REIS, José Carlos. *Annales: a renovação da história*. Ouro Preto: Editora UFOP, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.125-146. 2003

SAID, Edward W. *Elaborações Musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: Transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Editora UFRJ, 2001.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil*. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANTOS, Elzelina Dóris dos. *Contando a história do samba*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003

SANTOS, Rafael Guarato dos. Você disse Hip Hop? afinal, o que é o Hip Hop? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*. Ano 18, nº.33, Uberlândia, 2005: 223-230.

SEVERIANO, Jairo. MELLO, Zuza Homem. *A canção no tempo*. São Paulo: Editora 34, v.1 e 2, 1998.

SHUSTERMANN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, Eduardo. *Dom Oba II d'África, o príncipe do povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *Inaugurando a História e construindo a nação: discurso e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOIHET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda B.. GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Tarik. *Tem mais samba: das raízes a eletrônica*. São Paulo: Editora 34, 2003.

STARLING, Heloísa. CAVALCANTE, Berenice. EISENBERG, José (org.). *Decantando a República: Inventário Histórico e Político da canção popular moderna brasileira*. 3 volumes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TAROCCO, Regina Barra. *Leituras e leitores: A magia das letras, imagens e vozes*. Juiz de Fora: FEME, 1999.

TATIT, L. *O cancionista: a composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TINHORÃO, José R.. *Música Popular: do gramofone ao rádio e TV*. São Paulo: Ática, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos, origens*. São Paulo: Art Editora, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pequena História da Música Popular*, São Paulo: Art Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

TUGNY, Rosângela Pereira de. QUEIROZ, Ruben Caixeta de. (Orgs.) *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Editora da UFRJ, 1995a.

\_\_\_\_\_. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Editora da UFRJ, 1995b.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem fora do lugar. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Caderno Mais!, 27/06/2004: 4-6.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

**ANEXOS**

### ANEXO I – Quadros de análises da Coleção História em Projetos

Livro da quinta – historia em projetos  
- ausência da música.

Livro da sexta – historia em projetos

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	2
Fonte: Internet	1
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	0
Canção associada a outro tipo documental	1
Canção com título	1
Canção sem título	2
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	3
Canção acompanhada por texto ou legenda	3
Canção relacionada à temática afro-brasileira	1
Letra na íntegra	2
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	1
Comparecimento no livro do aluno	3
Comparecimento no livro do professor	0
Presença de dados extra-musicais	3
Indicação da sonoridade	0
Sugestão de audição em sala de aula	0
Total de comparecimentos no volume	3

## Livro da sétima – historia em projetos

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	0
Fonte: Internet	4
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	1
Canção associada a outro tipo documental	4
Canção com título	1
Canção sem título	4
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	5
Canção acompanhada por texto ou legenda	5
Canção relacionada à temática afro-brasileira	4
Letra na íntegra	4
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	1
Comparecimento no livro do aluno	5
Comparecimento no livro do professor	0
Presença de dados extra-musicais	4
Indicação da sonoridade	3
Sugestão de audição em sala de aula	1
Total de comparecimentos no volume	5

## Livro da oitava – historia em projetos

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	6
Fonte: Internet	3
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	4
Canção associada a outro tipo documental	10
Canção com título	12
Canção sem título	1
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	13
Canção acompanhada por texto ou legenda	12
Canção relacionada à temática afro-brasileira	0
Letra na íntegra	7
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	6
Comparecimento no livro do aluno	13
Comparecimento no livro do professor	0
Presença de dados extra-musicais	13
Indicação da sonoridade	7
Sugestão de audição em sala de aula	2
Total de comparecimentos no volume	13



## ANEXO II – Quadros de análises da Coleção Araribá

Coleção Araribá - quinta série

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	0
Fonte: Internet	0
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	1
Canção associada a outro tipo documental	1
Canção com título	1
Canção sem título	1
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	2
Canção acompanhada por texto ou legenda	2
Canção relacionada à temática afro-brasileira	0
Letra na íntegra	1
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	1
Comparecimento no livro do aluno	2
Comparecimento no livro do professor	0
Presença de dados extra-musicais	1
Indicação da sonoridade	0
Sugestão de audição em sala de aula	0
Total de comparecimentos no volume	2

## Coleção Araribá - sexta série

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	0
Fonte: Internet	0
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	0
Canção associada a outro tipo documental	0
Canção com título	1
Canção sem título	0
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	0
Canção acompanhada por texto ou legenda	0
Canção relacionada à temática afro-brasileira	0
Letra na íntegra	0
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	1
Comparecimento no livro do aluno	1
Comparecimento no livro do professor	0
Presença de dados extra-musicais	0
Indicação da sonoridade	0
Sugestão de audição em sala de aula	0
Total de comparecimentos no volume	1

## Coleção Araribá - sétima série

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	1
Fonte: Internet	0
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	4
Canção associada a outro tipo documental	2
Canção com título	3
Canção sem título	2
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	1
Canção acompanhada por texto ou legenda	3
Canção relacionada à temática afro-brasileira	1
Letra na íntegra	1
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	4
Comparecimento no livro do aluno	2
Comparecimento no livro do professor	3
Presença de dados extra-musicais	4
Indicação da sonoridade	0
Sugestão de audição em sala de aula	0
Total de comparecimentos no volume	5

## Coleção Araribá - oitava série

Fonte: Fonograma (cd, lp, etc)	0
Fonte: Internet	0
Fonte: Material Impresso (revista, livro, etc.)	1
Canção associada a outro tipo documental	0
Canção com título	9
Canção sem título	0
Canção utilizada de maneira relacionada às atividades sugeridas ao aluno	5
Canção acompanhada por texto ou legenda	9
Canção relacionada à temática afro-brasileira	0
Letra na íntegra	4
Letra segmentada, letra parcialmente disponibilizada	5
Comparecimento no livro do aluno	8
Comparecimento no livro do professor	1
Presença de dados extra-musicais	9
Indicação da sonoridade	8
Sugestão de audição em sala de aula	2
Total de comparecimentos no volume	9