



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Carlos Eduardo Valdez da Silva

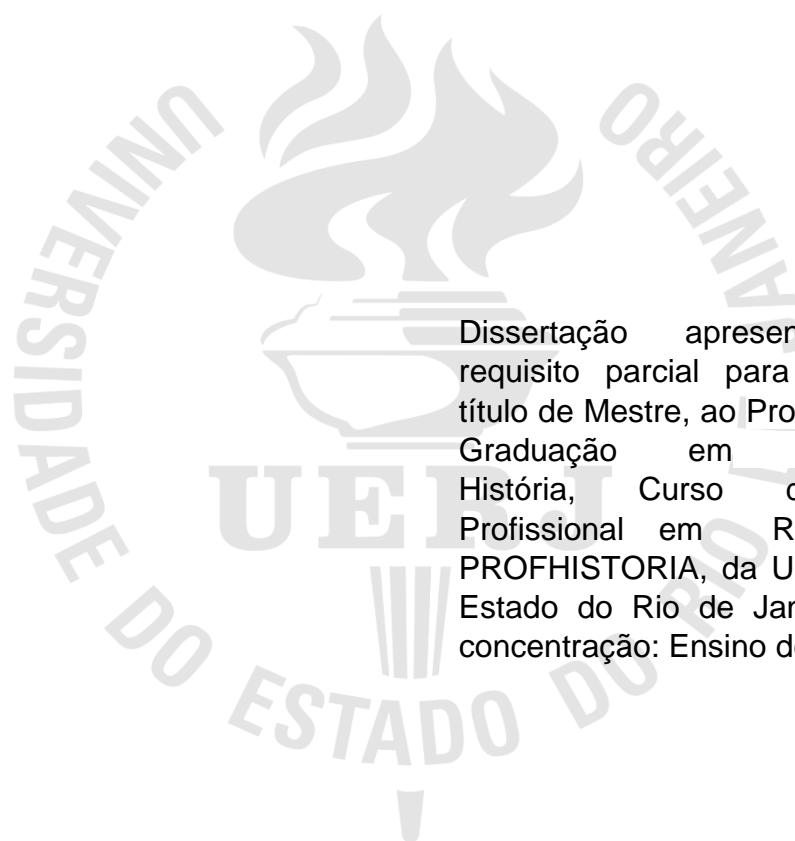
**E a música nessa História? A música no ensino de História da
África e da cultura afro-brasileira**

São Gonçalo

2016

Carlos Eduardo Valdez da Silva

E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S586 Silva, Carlos Eduardo Valdez da.
E a música nessa História? A música no ensino de História da
África e da cultura afro-brasileira / Carlos Eduardo Valdez da Silva. –
2016.
89f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Música na educação –
Teses. I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III.
Título.

CDU 93

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carlos Eduardo Valdez da Silva

E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 29 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Monica Lima e Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Felipe dos Santos Magalhães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória da minha mãe Ana Lúcia Valdez e ao pequeno Benício, razão de tanto amor, suor e muitas noites em claro.

AGRADECIMENTOS

Ver o seu nome na lista de aprovados da seleção da primeira turma do Profhistória do Rio de Janeiro estando apto a voltar à Academia pela mesma universidade que te formou na graduação e que você guarda imenso carinho traz uma grande alegria, mas junto traz uma grande responsabilidade. Praticamente junto com esta grande notícia chegava outra, também maravilhosa e desafiadora: o meu primeiro filho estava por vir.

E foi um desafio e tanto: entre as provocações e novas descobertas do ensino de História aprendi a conviver com as expectativas e incertezas da paternidade em primeira viagem e conciliar o ofício de professor do ensino básico público, a vida acadêmica, as noites mal dormidas e as novidades da paternidade exigiu muito esforço e ajuda de muita gente.

Agradeço o carinho e o apoio incondicional da minha esposa Cíntia Cruz. Sem ela essa caminhada seria muito mais difícil. Agradeço a toda a família Valdez pela torcida organizada pela conclusão do curso e pelo fundamental revezamento nos cuidados com meu filho para que eu pudesse escrever.

Agradeço a toda equipe do Ciep municipalizado 477 Professora Rosa Conceição Guedes em Arrozal/Piraí (RJ) pelo imenso carinho, pela torcida, pelo apoio e compreensão da importância que esses estudos representavam para mim e por permitirem e incentivarem que eu realizasse todas as experiências realizadas na minha pesquisa no ambiente escolar. Isso é fundamental em um curso de ensino de História. Agradeço também aos meus queridos alunos dessa mesma instituição que foram nesses dois anos os principais responsáveis por manterem acesa a chama da vocação para o ensino.

Agradeço a minha orientadora Helenice Rocha pela paciência e compreensão do meu momento e pelas observações e direcionamentos que foram fundamentais para a realização do trabalho. Agradeço o também fundamental apoio da minha banca examinadora professora Mônica Lima e professor Felipe Magalhães que desde a qualificação foram essenciais para a realização do trabalho.

Agradeço ao CAPES pelo apoio financeiro, ao MEC pela criação e expansão do programa e à Faculdade de Formação de Professores da UERJ pela acolhida

aos professores e por não ter deixado passar a oportunidade de aderir a um programa de tamanha relevância.

Agradeço aos amigos que sempre formaram uma forte torcida pelo êxito no curso e nunca se furtaram em buscar notícias sobre seu andamento. Agradeço aos amigos, companheiros dos tempos de graduação da Uerj pelo carinho e pela certeza de que tudo daria certo.

Por fim agradeço aos incríveis companheiros, amigos do Profhistória que formaram uma nova família e serão levados para o resto da vida profissional e pessoal. Agradeço pelo apoio nos momentos de fraqueza, pelas inúmeras experiências juntos e pelo imenso carinho ao meu filho Benício.

RESUMO

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. *E a música nessa História?: a música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira*. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Neste trabalho são apresentadas possibilidades do uso da música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira através de um blog denominado Orin. Para tanto foram mobilizadas discussões tanto acerca do ensino de História, sobretudo da vertente que estuda o uso de diferentes linguagens na aula de História, quanto discussões de recente historiografia relacionada ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. A música é tratada como um recurso didático potente, utilizado pelos professores para possibilitar a discussão e a problematização de temáticas sensíveis no ensino de História, como a permanência do racismo no Brasil, a permanência das ideias do mito da democracia racial e a ampliação do conhecimento do aluno sobre a História do continente africano, tantas vezes negligenciada nos currículos brasileiros. A produção do blog chamado de “*Orin, a Caixa de Música*” é descrita no trabalho. São propostas de atividades que foram desenvolvidas a partir de canções do repertório popular brasileiro que, de alguma forma, abordam temáticas compatíveis com este trabalho e que podem ser utilizadas por professores e alunos do ensino básico contribuindo, assim, de alguma forma para a implementação da lei 11.645/2008.

Palavras-chave: Música. Ensino de História. História da África e da cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. And the music in this History ?: music in teaching History of Africa and Afro-Brazilian culture. 2016. 89f. Dissertation (Professional Master in National Network PROFHISTORIA) - Faculty of Teacher Training, Rio de Janeiro State University, São Gonçalo, 2016.

In this work we were presented possibilities of using music in teaching History of Africa and the african-Brazilian culture. For both were mobilized discussions both about the teaching of history, especially the aspect that studies the use of different languages in history class as discussions of recent historiography related to the teaching of history in Africa and african-Brazilian culture. The music was treated as a powerful teaching tool used by teachers to allow discussion and questioning of sensitive issues in the teaching of history as racism stay in Brazil, the permanence of the ideas of the myth of racial democracy and the expansion of knowledge of the student on the history of the African continent, so often neglected in Brazilian curriculum. The result of this study was to produce a blog called "Orin, the Music Box," which contains proposals for activities that have been developed from songs of Brazilian popular repertoire that somehow address compatible themes with this work and they can be used by teachers and students of basic education, thus contributing in some way to the implementation of the law 11.645/2008.

Keywords: Music. Teaching History. History of Africa and Afro-Brazilian culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Lista de músicas da <i>Orin, A Caixa de Música</i>	37
Figura 1 –	Desfile da Beija-Flor 2007.....	46
Figura 2 –	Grupo Realidade Negra em estúdio.....	49
Figura 3 –	Trecho da atividade “ <i>Ué? Quilombo não é só aquele do Zumbi?</i> ”	51
Figura 4 –	Racismo na Rua Oscar Freire em São Paulo.....	59
Figura 5 –	Racismo em Madureira.....	59
Figura 6 -	Comunidades jongueiras visitadas pelo Iphan.....	66
Quadro 2–	Lista de sites sobre música	79
Figura 7 -	Kit A Cor da Cultura	83
Figura 8 -	Faixas do CD Gonguê	84
Figura 9 -	Trecho do livreto do CD Gonguê	84
Figura 10 -	Especial Consciência Negra	85
Figura 11 -	Personalidades negras	86
Figura 12 -	Links de recursos pedagógicos	86
Figura 13 -	Página inicial do site Som Negro	87
Figura 14 -	Plano de aula sobre Tambor de Crioula	89

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	PRIMEIROS COMPASSOS: AS DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ACADEMIA, ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA	14
1.1	As linguagens no ensino de História	17
1.2	A música na aula de História	24
1.3	África fica no meio do mapa do mundo no atlas da vida	30
2	ORIN, A CAIXA DE MÚSICA: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO	36
2.1	A idealização	36
2.2	Escolhendo o repertório	37
2.3	Sobre as propostas de atividades	39
2.3.1	<u>Ué? Quilombo não é só aquele do Zumbi?</u>	40
2.3.2	<u>Quem não sabe onde é o Sudão?</u>	51
2.3.3	<u>A carne mais barata do mercado é a carne negra?</u>	57
2.3.4	<u>Fomos nós que demos duro pro país ficar de pé</u>	64
	CONCLUSÕES	72
	REFERÊNCIAS	75
	ANEXO – Os materiais	79

INTRODUÇÃO

O meu envolvimento com o tema deste trabalho advém de diversos momentos da minha formação humana, acadêmica e profissional e de maneira inegável acabam por anunciar o lugar de onde venho, pois como afirma Amílcar Pereira:

[...] não creio que seja possível um completo distanciamento entre sujeito e objeto em caso algum; assim como não acredito que haja um total distanciamento entre as análises teóricas e as posições políticas de nenhum autor, sejam elas conscientes ou inconscientes. As análises teóricas necessariamente partem de posicionamento do autor, na medida em que esse autor fala de algum lugar – social, cultural, territorial, temporal etc. (PEREIRA, 2013, p.11)

Negro nascido no subúrbio carioca e depois morador da região Sul Fluminense, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pioneira na experiência das cotas raciais, em 2004. Era apenas a segunda turma de cotas da casa. Nessa época, o debate sobre questões raciais fervia nas salas de aula, nos corredores, nos diversos andares da universidade, nos simpósios e na mídia.

Durante toda a minha graduação esse debate esteve presente. Dois anos depois ingressei no curso de Licenciatura em Música da Unirio e hoje, como professor de História do ensino básico público em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, e no município de Piraí, no Sul Fluminense, onde os estudantes são majoritariamente pobres e negros. A presença das temáticas negras no ensino de História é necessária e hoje tem força de lei. Acredito que a música seja um recurso didático potente para garantir a presença dessas temáticas nas salas de aula e também a eficácia nas suas discussões.

A música sempre foi na minha vida uma poderosa ferramenta de expressão. Era como se ela pudesse dizer além do que as palavras diziam. Era uma facilitadora nas minhas relações sociais. Passei a utilizá-la na minha prática docente após ter sido surpreendido por uma forte rejeição de parte de uma turma de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em São João de Meriti a um conteúdo que lecionava: cultura afro-brasileira e dentro desse conteúdo, a discussão sobre religiões afro-brasileira em conformidade com a ¹lei 10.639 (atual 11.645).

Ainda sem ter utilizado a música e ainda nos meus primeiros meses como professor, me faltou experiência para sair daquela situação da melhor maneira possível, mas passado o embaraço surgiu o *insight* de passar a mobilizar canções do repertório popular para possibilitar a discussão de temáticas como essa e as experiências foram muito menos traumáticas e mais proveitosas.

Essas experiências ensinaram algumas lições: em primeiro lugar, percebi que na primeira delas o errado não era a turma e sim eu que não os conhecia. Não conhecia a comunidade escolar e sequer conhecia muito sobre o ofício de ensinar. A preparação havia sido rasa e nem havia passado na minha cabeça que esse tipo de tensão poderia ocorrer. Mas a principal lição cabe em uma só palavra: sensibilização. Comecei a entender que não só em temas tabus, mas antes de qualquer aula, se não houver uma preocupação com a sensibilização dos alunos ao assunto, independentemente dos meios que você mobilize para isso, a chance de tudo dar errado aumentava muito. Por outro lado, sensibilização não é tudo. Somente ela não garante aprendizado.

Essas foram as conclusões que eu tirei no calor dos acontecimentos e ao longo do tempo fui refletindo melhor sobre tudo que envolveu e representou essas experiências descritas. O Profhistória foi fundamental nessa reflexão sobretudo através de disciplinas como Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira ministrada pela professora Mônica Lima e pelo professor Amilcar Pereira; Patrimônio Imaterial, Identidades e Ensino de História ministrada pela professora Martha Abreu e Quilombos Contemporâneos e o Ensino de História, pela professora Daniela Yabeta. Todas elas foram decisivas para a escolha e o amadurecimento do nosso objeto.

Dado os devidos esclarecimentos, é hora de falarmos especificamente deste trabalho. Ele é composto por esse material escrito e por um material didático denominado *Orin, a Caixa de Música*. Os dois juntos têm o objetivo de apresentar possibilidades de usos da música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.

A parte escrita é composta por dois capítulos, sendo o primeiro voltado para as questões teóricas que envolvem todo o trabalho, sempre com base no trinômio ensino de História, música e História da África.

Iniciaremos esse primeiro capítulo com uma discussão teórica sobre a relação entre academia, escola e ensino de História na atualidade. Para isso, autores como Fourquin, Chervel, Marcelo Magalhães e Paulo Knauss serão importantes.

Em seguida, subdividindo o capítulo em seções, a primeira trará discussões de autores que buscaram entender como e por que os professores levam diferentes linguagens para a sala de aula. O que aconteceu com a exposição oral? O que as diferentes linguagens como o cinema, as imagens e, é claro, a música têm a contribuir para o ensino de História? Textos de Helenice Rocha serão fundamentais nesse momento e também duas pesquisas empíricas serão analisadas: uma da própria Helenice Rocha e outra de Patrícia Teixeira de Sá. Ambas acompanharam professores (as) do ensino básico público do Rio de Janeiro que utilizavam diferentes linguagens em suas aulas. Por dentro da discussão do uso das linguagens, será feita uma rápida exposição do conceito de cultura histórica dentro do contexto do nosso trabalho. Para isso, Rüsen e Marcos Sánches serão discutidos.

A segunda seção tratará do caminho teórico escolhido para o tratamento especificamente da música nesse trabalho. Nossa escolha foi por tratá-la como um recurso didático mobilizado para possibilitar discussões sobre a história da África e da cultura afro-brasileira. Aprofundaremos essa discussão retomando algumas leituras de Helenice Rocha.

A terceira e última seção do capítulo buscará entender as visões que os principais pesquisadores de História da África e cultura afro-brasileira têm a dizer sobre o seu ensino. Verena Alberti, Mônica Lima, Amílcar Pereira, Lorena Santos, Martha Abreu, Anderson Oliva entre outros serão importantes nesse momento.

Já o segundo capítulo será totalmente dedicado ao processo de produção do nosso material didático. *Orin, a Caixa de Música* é, na verdade, um blog com propostas de atividades para auxiliar professores a abordarem conteúdos ligados à História da África e da cultura afro-brasileira utilizando a música. Aspectos como as ideias iniciais para o material, as escolhas das músicas, dos temas e a elaboração das atividades estarão presentes nesse capítulo.

Enfim, apostamos que a música é um importante recurso didático capaz de auxiliar professores em sua prática e alunos na busca pelo conhecimento. Ela, por agir para além do cognitivo, também pela emoção possibilita que as temáticas relacionadas à História da África e da cultura afro-brasileira sejam discutidas e

problematizadas contribuindo, assim para a implementação da lei 11.645 e, conseqüentemente para um ensino de História mais democrático e mais atento e aberto à diversidade e à complexidade da sociedade brasileira.

1 PRIMEIROS COMPASSOS: AS DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ACADEMIA, ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O debate historiográfico sobre a relação entre universidade e escola retomou seu fôlego nas últimas décadas. Em suma, por vezes a escola era vista como o lugar de vulgarização, redução, ou transposição do saber científico. Atualmente não é nada difícil encontrar autores que criticam essas ideias que por tanto tempo circundaram as instituições de ensino.

Segundo Fourquin,

[...] a escola não é apenas um local onde circulam fluxos humanos, se investem e se gerem riquezas materiais, se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local [...] de gestão e transmissão de saberes e de símbolos. (FOURQUIN, 1992, p. 28)

Na mesma linha Chervel (1990) afirma que a escola produz conhecimento específico e por isso, tem a sua própria lógica, interesse e dinâmica derrubando assim a ideia de que ela seria lugar de mera vulgarização do ensino acadêmico. Só como exemplo, vale lembrar que a escola já teve um sentido cívico: aprender o hino nacional era uma prática comum, mas que não existia nas universidades.

Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo, também refutam a ideia da escola como lugar de vulgarização dos saberes produzidos na academia e concordam com Fourquin quando afirmam que ela (a escola) também produz cultura própria e que se diferencia da academia ao mesmo tempo que dialoga com ela:

[...] procuramos distinguir a história com objetivos pedagógicos, matéria de ensino nas escolas e objeto de políticas públicas de educação, desse amplo e útil modelo explicativo [...] porque a história escolar necessariamente dialoga, ainda que nem sempre de forma explícita, tanto com a história massiva e o imaginário social que a alimenta quanto com a historiografia de corte acadêmico, diferenciando-se de ambas. (ROCHA, MAGALHÃES e GONTIJO; 2009, p. 14)

Reparem que além de traçar as diferenças entre história escolar e história acadêmica, os autores ainda analisaram a diferença entre a história massiva. Esta última teria interesse em reduzir o número de possibilidades de hipóteses produzindo um passado mais simples e transmissível através de um modelo explicativo simplificado. A história massiva é facilmente encontrada na mídia, por

exemplo. Diferente da história acadêmica, que cada vez mais se interessa em ampliar a possibilidade de hipóteses, objetos e sujeitos. E os autores ainda alertam que mesmo que as três se diferenciem e mesmo que a história escolar dialogue com as duas, isso não deve representar uma hierarquização:

[...] o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. Além disso, é preciso dizer que essas distinções entre uma história de viés acadêmico, uma história de circulação massiva e uma história escolar não implicam uma hierarquização entre esses discursos em termos de qualidade ou veracidade do que é produzido, mas indicam a existência de regimes diferentes de produção do passado, cabendo ao historiador a historicização dessas várias produções, bem como das distintas demandas sociais com as quais interagem” (ROCHA, 2009, p.16)

Paulo Knauss, por sua vez, ao defender que a escola seria – por excelência – o lugar de iniciação científica do campo da História também questiona essa ideia da vulgarização e aponta para uma relação de troca entre escola e academia (KNAUSS, 2005). Assim como Ana Maria Monteiro quando afirma que:

[...] embora apresente uma especificidade, a cultura escolar não é produzida exclusivamente no âmbito da escola, mas mantém necessariamente conexões e inter-relações com os demais saberes que circulam na cultura mais ampla da sociedade onde está inserida, e certamente com a produção científica contemporânea que produz novos conhecimentos que precisam ser divulgados na sociedade, e que encontram na escola uma instituição estratégica. (MONTEIRO, 2007)

Se a escola é, por excelência, o lugar do diálogo entre os saberes que circulam na cultura ampla da sociedade, ela dialoga não só com a academia, mas com as obras de artistas plásticos produzida em diferentes temporalidades, com fotografias, com os filmes, com os canais de tv fechada especializados em História que tanto instigam a curiosidade dos alunos e dialoga também com canções de diversos estilos e gêneros produzidas ao longo do tempo e que estão presentes na vida do aluno através do rádio, da internet, da televisão, etc.

Helenice Rocha, lançando mão de conceitos de Rüsen, observou que “autores vinculados a diferentes reflexões historiográficas pensam a existência de uma cultura histórica composta de diversas formas de expressão”. (ROCHA, 2014, p.36)

Jörn Rüsen, no texto “Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia” propõe a cultura histórica como categoria fortemente amparada na memória social (Rüsen, 1994, p. 3-26). Além disso propõe também a existência das dimensões estética, política e cognitiva no interior dessa cultura. (ROCHA, 2014, p.36)

Aí está um conceito pertinente a este trabalho: o de cultura histórica. Esse conceito surgiu entre as décadas de 1980 e 1990 através de reflexões de Rüsen, Maria Grever e Bernd Schönemann e cada vez mais tem conseguido espaço no meio acadêmico chegando até mesmo a virar campo de estudos em algumas universidades europeias.

Rüsen (2009) afirma que essa nova perspectiva categorial sobre a história na vida de uma sociedade não é uma casualidade e sim, que tem sido preparada graças à questão da consciência histórica e esta, por sua vez estaria a uma distância muito pequena da cultura histórica. Assim, a cultura histórica se pode definir como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Ela tem a ver, fundamentalmente com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática.

Fernando Sánchez Marcos, um dos maiores entusiastas da cultura histórica na atualidade, fundador e diretor do site culturahistorica.es que reúne discussões, textos e contribuições de mais de 130 investigadores do campo, a define como uma nova maneira de pensar e compreender a relação efetiva e afetiva que um grupo humano mantém com o passado e ainda é mais abrangente porque não se restringe à historiografia.

Segundo Sánchez:

El conjunto de imágenes, ideas, nombres y valoraciones, que, de forma más o menos coherente, componen la visión del pasado que tiene una sociedad no es fruto hoy exclusivamente, ni quizás predominantemente, de las aportaciones de los historiadores profesionales o académicos. En la creación, disseminación y recepción de esas representaciones del pasado inciden directamente más hoy las novelas y films históricos, las revistas de divulgación sobre historia y patrimonio cultural, las series de televisión, los libros escolares, las exposiciones conmemorativas y las recreaciones de acontecimientos relevantes que llevan a cabo instituciones públicas, asociaciones, o parques temáticos”. (SÁNCHEZ, s/d)

Qual professor de História nunca precisou responder à avalanche de questionamentos dos alunos? “Professor, na novela *Lado a Lado* passou isso”; “eu

vi isso no filme *Besouro*”; “no *History Chanel* falaram algo diferente”. A música, é claro, participa desse movimento: “já ouviu aquele rap do MV Bill”? E aquele samba da Portela do ano passado”? Todos esses exemplos citados formam o que os investigadores chamam de “meios da cultura histórica”, que são os meios que possibilitam a interação da sociedade com a sua história. Fernando Sánchez Costa (2009) defende que esses meios sejam tão estudados quanto o próprio conceito de cultura histórica.

Para fechar esse primeiro momento, cabe ressaltar uma orientação dos parâmetros curriculares nacionais:

A utilização de diferentes linguagens no ensino de história possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, onde o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador e, nesse processo, agrega um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, praticados por professores e alunos, fruto da vivência de ambos e provenientes de diversas fontes de informação. O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura dessas fontes, a partir da sua realidade, do seu tempo e do seu espaço, levando-o a identificar as especificidades das linguagens dos documentos: textos escritos, desenhos, filmes, suas simbologias e formas de construção dessas imagens (BRASIL, 1998).

E como afirma Célia Maria David:

A dinâmica da vida é o motor da história. Vale destacar que dinâmicas são as e experiências sociais do homem no tempo, e dinâmicos devem ser os processos de recuperação e leitura dessas experiências no ofício do historiador e do professor de história (DAVID, s/d).

Acreditamos que a música, junto com outras fontes deve participar desse dinamismo.

1.1 As Linguagens no Ensino de História

Em algum lugar do Brasil um professor de História do segundo seguimento do Ensino Fundamental caminha pelos corredores da escola com seus habituais pertences em uma das mãos e na outra um aparelho de som. A cena passa uma mensagem clara e instantânea para os alunos: não será uma aula comum. Enquanto caminha certamente ele será interrogado pelos alunos:

- Vai colocar música, professor?
- Vai usar isso com a gente?

A cena, apesar de ter sido somente imaginada é perfeitamente possível e não é de hoje que acontece nas escolas brasileiras. Também não é de hoje que professores de História buscam por produtos culturais que sirvam de apoio para as suas aulas. Esse movimento que antes era visto pelos historiadores com desconfiança, atualmente ganha cada vez mais espaço na academia, seja através dos grupos que se dedicam ao estudo do conceito de *cultura histórica* ou pelas análises dos que se interessam pelo estudo do uso de diferentes *linguagens* no ensino de História.

Nessa seção iremos fazer uma rápida análise desses dois conceitos e para isso tomaremos como referências as obras de Fernando Sánchez Marcos e Jörn Rüsen para discutirmos *cultura histórica* e dois textos de Helenice Rocha para discutirmos o uso de *linguagens* no ensino de História.

Um dos maiores defensores do conceito de *cultura histórica*, Fernando Sánchez Marcos, administra um site sobre o assunto que conta com dezenas de colaboradores de áreas como a História, a Sociologia, a Filosofia, entre outros, define assim o conceito de cultura histórica:

El concepto de *cultura histórica* y sus homólogos en otras lenguas (como *Historical Culture*, *Geschichtskultur*, *Culture historique*) expresa una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con el pasado, con *su* pasado. Se trata de una categoría de estudio que pretende ser más abarcante que la de *historiografía*, ya que no se circunscribe únicamente al análisis de la literatura histórica académica. La perspectiva de la *cultura histórica* propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social, prestando atención a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulga y la recepción creativa por parte de la ciudadanía. Si la cultura es el modo en que una sociedad interpreta, transmite y transforma la realidad, la *cultura histórica* es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado." (MARCOS, s/d)

Segundo Fernando Sánchez Marcos como é impossível retomar o passado, para nos reaproximarmos dele é preciso representá-lo e isso se dá através de uma reelaboração criativa e essa reelaboração é social, e portanto, a cultura histórica é um processo dinâmico de diálogo social, por onde se difundem, se negociam e se discutem as interpretações do passado.

Segundo Jörn Rüsen (1994), no texto “Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia” a cultura histórica existe em três dimensões possíveis: a estética, a política e a cognitiva. A primeira dimensão existe nos produtos culturais como novelas históricas e romances, a segunda tem a função de legitimar dominações e nacionalidades e a terceira seria o conhecimento histórico estruturado.

Nos interessa, nesse momento, darmos mais atenção à dimensão estética: Rüsen alerta que se focarmos somente na questão artística dessas obras de arte corremos o risco de perder de vista o que é especificamente estético nas atividades da consciência histórica. Por outro lado, ele também ressalta que até mesmo nas obras dos historiadores há também um caráter estético, pois:

Estamos tratando siempre, al fin y al cabo, de productos que provienen de procesos lingüísticos de construcción de sentido, de resultados de procesos de creación, y por mucho que los historiadores especialistas prefieren ver en estos procedimientos de creación solamente procesos de cognición, la lectura de estos textos no se limita a operaciones meramente cognitivas. Una mirada imparcial al carácter textual y a la forma literaria específica de la historiografía revelan su cualidad estética. No expresa solamente conocimientos, y tampoco trasluce únicamente de la pretensión de dominio de las memorias históricas, sino que se dirige a los lectores y las lectoras en formas propias de la creación lingüística (por ejemplo en modos especiales de simbolización); sin estas formas, la eficacia de la rememoración histórica en la orientación cultural de la praxis vital, para la cual al fin y al cabo se diseña y a la que se dirige toda historiografía, es impensable. (RÜSEN, 1994, p. 14–15)

Com isso, torna-se sem sentido qualquer tentativa de hierarquização tanto de uma das três dimensões da cultura histórica, quanto a tentativa de relegar aos produtos culturais que estão imersos em uma cultura histórica, um lugar menor, seja no meio acadêmico ou nas práticas docentes no ensino básico.

Sobre a dimensão estética da cultura histórica tornaremos a falar em outro momento. Por enquanto, voltando a Fernando Sánchez Marcos, vale lembrar que na seção anterior usamos uma citação sua para entendermos que a cultura histórica busca investigar como determinadas imagens, ideias, nomes e valores do passado se formam e se transformam ao longo do tempo. Esse processo não é exclusivamente e nem predominantemente desenvolvido por historiadores acadêmicos. Cada vez mais os filmes, novelas, revistas, séries de tv, músicas entre outros têm sido responsáveis pela disseminação, criação e recepção dessas visões. (Marcos, s.d)

Saindo da teoria e adentrando em trabalhos empíricos Helenice Rocha analisou as aulas de um grupo de professoras de História do ensino básico da região metropolitana do Rio de Janeiro. A ideia era entender como ocorriam a seleção e o uso de produtos culturais resultantes da divulgação histórica. Os resultados da pesquisa foram divulgados em seu texto “A presença do passado na aula de História”.

Sobre as justificativas para o uso desses materiais Helenice destacou:

[...] todas as professoras afirmam que visam à diversificação, sugerindo a busca de alternativas à aula em seu formato de exposição e uso do livro didático, com sua leitura e atividades já estabelecidas na tradição escolar. Tornar a aula mais atraente para os alunos também está presente em suas justificativas, o que também pode explicar o movimento em busca da diversificação. Afinal, a percepção docente de alunos desinteressados ou apáticos acaba funcionando para que busquem uma alternativa para a rotina escolar por meio da novidade, do que é habitual e ainda pode ser agradável, ensejando seu desenvolvimento. (ROCHA, 2014, p. 47)

Outra justificativa das professoras analisadas na pesquisa foi a preocupação em gerar para os alunos a oportunidade de entrarem em contato com produtos culturais diversificados que, apesar de terem acesso, dificilmente fariam escolha pelas mídias culturais que foram levadas para a sala e trabalhadas didaticamente. Analisando o conjunto das justificativas Helenice afirma que: “Parece que nesse conjunto de práticas de ensino e aprendizagem com diversos produtos ou formas de expressão está em jogo a busca de provocar o efeito de presença”. (ROCHA, 2014, p. 48)

Na conclusão, Helenice chama a academia a participar desse movimento de busca pelo equilíbrio entre o rigor acadêmico e a boa comunicação que desafia o cotidiano do professor do ensino básico em sala de aula ainda na formação destes:

Se os professores são desafiados pela vivência da sala de aula do ensino básico, outro desafio cabe à universidade como *locus* de formação inicial e continuada de professores. Propomos que a desconfiança do corpo de historiadores para com tais produtos culturais seja mobilizada para com uma provocação ao conhecimento de sua natureza complexa, dos fins sociais a que se destinam e da consideração de seu potencial de produção de presença do passado. A partir dessa mobilização será possível a criação de alternativas mais rigorosas e interessantes na abordagem do passado para o enfrentamento do cotidiano da aula como espaço de ensinar e aprender história. (ROCHA, 2014, p. 50)

Em sua tese de doutorado intitulada “A construção do conhecimento histórico na sala de aula em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro” Patrícia Teixeira de Sá também analisou o trabalho de professoras, mas com o objetivo de discutir a construção do conhecimento escolar, no contexto de mediação.

No quinto capítulo de seu trabalho “Mídias, práticas pedagógicas e conhecimento histórico escolar” Patrícia descreve e analisa separadamente práticas que envolveram o uso de produtos culturais como filmes, imagens e música. Para ficarmos mais próximos ao tema do nosso trabalho é na seção 5.4 denominada “Se tivesse uma prova do samba, eu iria tirar dez!” que vamos focar.

A atividade que Patrícia Teixeira de Sá observou ao longo de dois meses foi a montagem de um vídeo que contava a construção histórica do gênero musical Pagode. O vídeo que fazia parte de um projeto pedagógico da escola contou com algumas fases, entre elas a conscientização e sensibilização da turma para a importância da atividade e a organização de roteiro e gravação.

Após inúmeras dificuldades, desde a sensibilização dos alunos até a necessidade de muitos improvisos para contornar dificuldades estruturais a gravação do vídeo foi concluída com sucesso e Patrícia registrou a percepção de uma aluna ao resultado do projeto:

A: A questão da história do pagode, eu me imaginei ali. História é como se fosse voltar o tempo e parecia que você estava ali dentro. A: É, parecia que eu estava ali dentro da senzala ali dançando A: Parecia a questão do pagode mesmo, eu fiquei imaginando, eu lá atrás no quintal, gritando e o Danilo lá cantando, como se fosse verdade, é muito legal. Por isso que eu falei do projeto, porque parece que a gente está vivendo aquilo dali. Se tivesse uma prova do samba, eu iria tirar dez. (B-92)

A: O projeto.... Porque mostrou que cada um tem um preconceito, né? Mas o bom é que todo mundo ficou de acordo, todo mundo gostou, todo mundo fez o trabalho.

Não houve aquele negócio assim: "não vou fazer porque eu sou da igreja". Até as pessoas que ficaram meio receosas fizeram o trabalho. Então, eu gostei. A: Eu gostei também do projeto porque... a aula de história não é só na sala, entendeu? Ela explicou para a gente. A: Para mim, também foi o projeto porque tudo é um tabu, religião, candomblé. Então, para mim, mostrou tudo ali sobre antigamente como era. Ninguém questionou, brincou "ah, macumbeiro!", ninguém falou nada desse tipo. Todo mundo aceitou. (Sá, 2016, p. 154)

E em seguida faz a sua avaliação sobre o resultado da atividade:

Ao que parece, nas falas destacadas, a atividade teve potencial para estimular o imaginário e a empatia histórica e pode-se afirmar que a discussão sobre conceitos vinculados ao passado escravista brasileiro e sobre cultura negra adquiriram significado na realização da atividade. (Sá, 2016, p. 154)

Retomando as ideias lançadas no texto de Helenice Rocha podemos dizer que a Professora observada por Patrícia Teixeira de Sá conseguiu alcançar o que Rocha definiu como busca pelo efeito de presença do passado na sala de aula mantendo o equilíbrio entre rigor histórico e eficácia da comunicação com os alunos.

Tanto nos trabalhos das professoras analisadas por Helenice Rocha quanto na atividade presenciada por Patrícia Teixeira de Sá havia uma preocupação em trazer para a sala de aula linguagens que fugissem da tradicional exposição oral e nos textos dos livros didáticos. Mas, desde quando existe essa preocupação no ensino de História? Seria a busca pelo fim da exposição oral na aula de História? O que são essas linguagens? Qual o seu papel no ensino?

Em outro texto “Linguagens e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história” Helenice Rocha investiga essas questões. Traçando a constituição do termo Rocha afirma que desde as primeiras décadas do século XX até os anos 70 “já existia no Brasil um movimento de utilização de rádios, filmes, de imagens de pinturas e esculturas na aula de história, mas ainda não eram tratados como novas linguagens e sim como recursos didáticos (...)” (ROCHA, 2015, p. 91).

Seguindo na genealogia a partir da década de 1980 surge o termo “novas linguagens” e isso, apenas no ensino de história. Em outras áreas não se verifica essa noção. E no final do século XX o termo novas linguagens sofre uma redução para “linguagens” sempre associada a alternativas didáticas em oposição à exposição oral da aula.

Ao longo do texto Rocha busca entender o que de novo surgiu para ocorrer essa transição do termo “recursos didáticos” para “linguagens” e chega a conclusão de que:

[...] não eram apenas novos objetos, abordagens e fontes. A construção do novo se deu por meio de um diálogo com diferentes áreas de conhecimento, inclusive aquelas que tratavam do discurso e da significação em diferentes formas de expressão. Eram novas formas de enxergar a linguagem nas ciências humanas, inclusive na história e na educação. (ROCHA, 2015, p. 105)

Essa substituição tem a ver com um contexto de introdução de novas tecnologias nas escolas e na formação de professores. Tratava-se da busca de um ensino de história que tirasse professores e alunos da passividade. Era preciso olhar para os produtos culturais que utilizam o passado como tema com atenção, mesmo que eles não fossem tratados como fonte histórica pelo professor.

Helenice Rocha também destaca que a denominação de recursos didáticos caiu em desuso na década de 1980 no ensino de história devido ao contexto político de disputa entre áreas do conhecimento que desprestigiou a didática como referências para as práticas docentes. Mas, também faz um alerta:

Entretanto, a negação da relação das linguagens com a didática, da história ou não, utilizando, ou não, a denominação de recursos didáticos para as linguagens, pode obscurecer o lugar que o conhecimento pedagógico possui na história do ensino de história. As contribuições do universo estritamente didático que atuou na formação de professores até a década de 1980, relacionado às técnicas e métodos de ensino, vêm sendo silenciadas em relação às da história. (ROCHA, 2015, p.108)

Em seguida, a autora finaliza propondo que as práticas e conhecimentos pedagógicos passem a figurar entre os objetos aos quais a história se abriu nos anos 1980. Sendo assim, mais salutar que insistir na crítica da permanência da exposição oral nas aulas de história e da permanência dos relatos de experiências didáticas seria trazer essas práticas e permanências para fazerem parte dos novos objetos da história, como encerra Helenice Rocha:

Aproveitando a provocação de Kazumi Munakata, perguntamos:

[...] se desde os anos 1980 a história se abriu para tantos objetos, o que já não é novidade, por que as práticas e conhecimentos pedagógicos como a didática, também presentes na aula de história, não mereceriam figurar entre esses objetos? Esta é nossa aposta. (ROCHA, 2015, p. 108)

Após tudo o que foi exposto o presente trabalho defende que a música, principalmente a que não foi produzida com objetivos didáticos (que nada mais é a do que a música que está presente no dia-a-dia do aluno) participe desse movimento proposto por Helenice Rocha. O professor de história que está em atividade em sala de aula sabe que a possibilidade de êxito é muito maior quando se parte da sensibilização, do emotivo e a música é uma arte com esse poder. Está presente nos fones de ouvido que tanto são motivos de tensão entre professor e

aluno, estão nas novelas, nas propagandas e muitos momentos do cotidiano dos jovens.

Motivos para se utilizar a música em sala de aula são muitos, para se utilizá-las nas aulas sobre história da África e da Cultura afro-brasileira são maiores ainda, mas sobre isso falaremos em outra seção. Por enquanto reforçaremos o apelo e o esforço para que ela (a música) junto com outros produtos culturais e práticas didáticas adentrem de uma vez no ambiente acadêmico para que seu uso se torne cada vez mais sólido e consciente pelo professor.

1.2 A Música na Aula de História

Em 1988, ao chegar a uma área do sambódromo conhecida como “Dispersão”, os integrantes da escola de samba Unidos de Vila Isabel tinham uma gratificante sensação de dever cumprido. Isso porque a plateia cantava em alto e bom som o samba-enredo composto por Luiz Carlos da Vila, Rodolpho e Jonas. Tanto o samba quanto o enredo haviam caído no gosto, não só popular como dos jurados, pois a escola acabou se sagrando campeã do carnaval do Rio de Janeiro naquele ano.

O enredo era “Kizomba, festa da raça” e a ocasião era a do centenário da Abolição da Escravidão, e não só a Vila Isabel apostou nessa temática, mas também escolas tradicionais como a Mangueira e a Beija-Flor. Mas o samba que até hoje permanece na boca do povo e ainda é facilmente ouvido nas rádios, nos carnavais de rua e nas rodas de samba é mesmo o Kizomba, que tem uma letra que nos interessa:

*Valeu Zumbi
O Grito forte dos Palmares
Que envolveu terras, céus e mares
Influenciando a abolição (...)
Vem a Lua de Luanda
Para iluminar a rua
Nossa sede é nossa sede
De que Apartheid se destrua*

Quando um professor de História seleciona uma música como essa, ele está fazendo o uso da música como recurso didático em sala de aula. As razões que o motivaram a selecionar esse tipo de material já foram suficientemente discutidas na seção anterior, mas ainda cabe uma análise dessa situação prática.

Os compositores desse samba não viveram o período da abolição ou tampouco tinham uma preocupação didática ao criá-lo. Trata-se de um produto cultural que usa o passado como tema, mas com finalidade específica, diferente, por exemplo, dos materiais didáticos. Contudo, isso não impede que o professor o mobilize para ser utilizado em sala de aula, mas é claro que a música precisará ser problematizada.

Só nesse trecho selecionado há uma variedade de conteúdos razoável para se trabalhar em sala de aula. Essa música pode ser trabalhada em uma aula sobre escravidão no Brasil; quilombos e resistência negra; cultura afro-brasileira, sobretudo a questão da permanência do racismo, e sobre tráfico transatlântico. Voltando à questão da problematização, assim como todo material didático não está pronto e carece sempre da mediação do professor, a música como recurso didático também. Logicamente algumas questões não poderiam passar em branco: a experiência de Palmares realmente influenciou a abolição, tendo em vista que uma está distante da outra por quase dois séculos? O que é Apartheid? Houve Apartheid no Brasil ou se trata de uma analogia? O que os autores quiseram dizer com isso? E o contexto das lutas dos movimentos negros da década de 1980 de posituação da imagem do negro está presente na letra da música?

O uso de músicas que têm o passado como tema deve atentar aos mesmos cuidados que o uso de outros produtos culturais como filmes, romances históricos, novelas, entre outros. Se há uma desconfiança da academia com esse tipo de material, ela deve ser superada por um trabalho rigoroso de problematização pelo professor em sala de aula. É ele que, ao mesmo tempo em que selecionará e levará a música para os alunos, também levantará questões sobre ela, discutirá com a turma, fará provocações e instigará a todos.

Mas, o que há de específico com esse tipo de linguagem? O que tem a música a contribuir com o ensino de História? Para responder a essas questões lançaremos mão de alguns autores ligados à pesquisa na área da Música e Ensino de História e a primeira autora a ser evocada é Célia Maria David. Segundo ela:

“A incorporação da linguagem musical ao ensino de História reclama do professor e do aluno uma percepção mais consciente da canção popular. Trata-se de uma fonte de pesquisa, onde forma e conteúdo integram-se como força de expressão, como referencial de manifestação e comunicação. Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham cor e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais”. (DAVID, s/d, p. 6)

Com isso, David, falando especificamente da canção popular, afirma que a obra de um compositor não é uma fala isolada socialmente. Ela, apesar de individual, carrega também um sentimento coletivo relativo a um determinado tempo e espaço, em consonância com o pensamento de Fischer citado pela própria autora em seu texto, quando afirma que: “experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras”. (FISCHER, 1984, p.207)

Se o compositor é o microfone do povo e suas letras dão voz a um determinado tempo e espaço, não podemos utilizar o texto musical na aula de História sem uma profunda problematização, apenas como mera ilustração que somente reafirma o que o texto do livro já disse. Essa é uma das principais críticas que os historiadores que se dedicam à pesquisa musical fazem aos materiais didáticos que utilizam esse tipo de linguagem, como se pode perceber na fala de Miriam Hermeto:

“Os usos da canção popular brasileira no ensino de História atendem, em geral, à busca dos professores por recursos pedagógicos mais próximos ao cotidiano dos alunos. Não por acaso, filmes, fotografias, músicas, dentre outras linguagens, são muito valorizados na tentativa de “ilustrar” os acontecimentos históricos.

Embora essa preocupação de ilustrar historicamente os fatos narrados seja genuína e configure-se em uma das reais possibilidades de uso pedagógico da canção popular brasileira (Bittencourt, 2004, p. 295), ela não é a única. Quiçá não seja a mais importante, levando-se em consideração a tendência contemporânea do ensino de História, cujos objetivos são voltados para a formação de capacidades de leitura histórica do mundo. Nessa perspectiva, mais que “ilustrar” fatos e/ou acontecimentos históricos, espera-se que o professor conheça e seja capaz de traduzir para seus alunos os processos de leitura e interpretação de um produto cultural...”

Outra crítica comum refere-se ao uso da canção popular com base somente no aproveitamento do seu texto, sem considerar outros elementos como os estritamente musicais. Novamente Miriam Hermeto afirma:

“A maior parte das práticas pedagógicas correntes no ensino de História que se utilizam da canção popular brasileira a concebem como uma “ilustração” de determinado tempo. Em geral, tomam-se como alvos da análise apenas a sua letra ou a posição política de seus autores e intérpretes. São usos possíveis, sem dúvida. Mas não são únicos. Uma abordagem pedagógica que considere a complexidade da canção popular brasileira como fato social tende a ampliar os horizontes de leitura histórica de mundo dos alunos.

Por exemplo, é fundamental construir estratégias para operar com a relação entre letra e melodia, a base da canção popular brasileira, por meio da qual se constroem muitos sentidos para uma narrativa.” (HERMETO, 2012, p.14).

José Geraldo Vinci de Moraes também concorda que uma abordagem que utilize a música na aula de História leve em consideração não somente as letras das canções:

“A música popular não deve ser compreendida apenas como texto, fato muito comum em alguns trabalhos historiográficos que se arriscam por essa área. As análises devem ultrapassar os limites restritos exclusivamente à poética inscrita na canção, no caso específico a poesia popular, pois, ainda que de maneira válida, estaria se realizando uma interpretação de texto, mas não da canção propriamente dita. Todavia, é preciso considerar também que muitas vezes as formulações poéticas concedem mais indicações e caminhos que as estritamente musicais, que podem redundar em torno das mesmas estruturas, formulações melódicas, ritmos e gêneros conhecidos. Por isso, para compreender a poesia da canção popular, é necessário entender sua forma toda especial, pois ela não é para ser falada ou lida como tradicionalmente ocorre. Na realidade, a letra de uma canção, isto é, a “voz que canta” ou a “palavra-cantada”, assume uma outra característica e instância interpretativa e assim deve ser compreendida, para não se distanciar das suas íntimas relações musicais. O distanciamento relativo entre ela e a estrutura musical deve ser feito apenas com intenção analítica, pois os elementos da poética concedem caminhos e indícios importantes para compreender não somente a canção, mas também parte da realidade que gira em torno dela.” (MORAES, 2000, p. 215).

Com esse posicionamento defendido por Hermeto e Moraes, podemos tomar como exemplo uma das canções trabalhadas no blog resultante desse trabalho denominado “Orin, a Caixa de Música”, disponível em: <<http://carloveduardovaldez.wixsite.com/orincaixademusica>> Em uma das atividades do blog, a canção *A Carne*, composição de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Capelleti, e interpretada por Elza Soares. Uma abordagem que utilizasse somente o texto da música é possível. Sua letra permite problematizar diversas questões raciais do país como os índices tradicionalmente negativos relacionados à população negra no Brasil e divulgados por pesquisas como as do IBGE. Índice de escolaridade, população carcerária, desemprego, etc:

*Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado
É a carne negra*

No entanto, os elementos musicais podem ampliar a percepção e a compreensão histórica do aluno. O tom fúnebre gerado pela melodia tem um significado na canção e pode ser explorado. O vibrato de Elza Soares contribui para essa percepção, pois acentua o tom fúnebre. O gênero musical utilizado na interpretação (hip hop) também tem algo a dizer. E se fosse um samba? E se fosse uma bossa nova? A percepção seria a mesma?

Outra autora evocada neste trabalho para refletir sobre o uso da música na aula de História é Kátia Maria Abud. Segundo Abud, a música na aula de História pode ser uma importante ferramenta capaz de aproximar o que ela chama de conceitos espontâneos e conceitos científicos.

“A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção a construção dos conceitos científicos.” (ABUD, 2005, p. 312)

A aproximação de conceitos espontâneos e científicos, segundo Abud, é facilitada pela utilização de outros dois conceitos: o de empatia histórica de Peter Lee e o de evidência de Ashby.

“Segundo Peter Lee (2003, p. 19-36), a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram”. Já o conceito de evidência “encoraja o uso de vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu” (Ashby, 2001, p.37-58 apud ABUD, 2005, p. 312)

Ainda segundo Abud, é importante que as linguagens como a música sejam mobilizadas com o intuito de contribuir para a formação do aluno e não para gerar um maior número de informações sobre um fato histórico ou um personagem, como geralmente ocorre.

“A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado. No entanto, as linguagens são pouco utilizadas para a formação, que só pode ocorrer quando a informação se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende. A formação é um processo de produção no qual se destacam dois aspectos: o primeiro é o das operações mediante as quais o conhecimento é gerado e o segundo são os condicionantes que facilitam a geração desse conhecimento. Dessa maneira, a utilização das linguagens auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno[...].” (ABUD, 2005, p. 311)

Outra discussão importante diz respeito a uma análise sobre os tipos de abordagens históricas em relação ao binômio História e Música. Para isso, chamamos novamente José Geraldo Vinci de Moraes. Segundo Moraes, três tipos de abordagens prevaleceram na historiografia ligada à pesquisa musical e tece críticas a cada uma delas, como se vê:

“Esta historiografia quase sempre se desenvolveu destacando basicamente três aspectos deste discurso ordenador. Em primeiro lugar, privilegiando a biografia do grande artista, compreendido como uma figura extraordinária e único capaz de realizar a obra, ou seja, o gênio criador e realizador, tão comum à historiografia tradicional. Logo, são a experiência e a capacidade pessoal e artística que explicam as transformações nos estilos, movimentos e na história das artes. Outra postura bastante comum é a que centraliza suas atenções exclusivamente na obra de arte. Portanto, ela está interessada preponderantemente na obra individual, que contém uma verdade e um sentido em si mesma, distante das questões do “mundo comum”. Geralmente, essa análise estabelece uma concepção da obra de arte fora do tempo e da história, concedendo-lhe uma aura de eternidade, pois leva em conta apenas a forma, estrutura, e linguagem. Finalmente, mas não por último, existe a linha que foca suas explicações nos estilos, gêneros ou escolas artísticas, que contém uma temporalidade própria e estruturas modelares “perfeitamente” estabelecidas. Fundada nos modelos e com forte característica evolucionista, os gêneros e escolas se sucedem em ritmo progressivo, e parecem ter vida própria transcorrendo independentes do tempo histórico a que estão submetidos os homens comuns”. (MORAES, 2000, p. 206).

Em suma, foram basicamente essas as ideias que foram levadas em consideração no processo de construção e montagem do nosso material didático.

No entanto, ainda cabe uma observação: todos os autores utilizados nessa seção privilegiaram as discussões sobre a música popular na aula de História, sobretudo na forma de canção popular que valoriza canto e melodia. No nosso trabalho, a canção popular também ocupa lugar de destaque, mas não é a única modalidade presente. Na atividade do blog “*Orin, a Caixa de Música*” denominada “Fomos nós que demos duro ‘pro’ país ficar de pé” há, por exemplo, uma música instrumental de autoria do bandolinista Carlos Henrique Machado. A música se chama “Tambus de Manoel Congo” e simula uma fuga de escravizados.

Acreditamos que também há possibilidades de uso da música não somente na sua modalidade canção. O segundo capítulo deste trabalho traz mais detalhes sobre essa possibilidade. Acreditamos também que esse tipo de abordagem da música na aula de História não se choca com as ideias dos autores citados nesta seção, pois também é capaz de cumprir o seu papel de facilitar a compreensão histórica do aluno através da sensibilização e do uso de produtos culturais como a música.

1.3 África fica no meio do mapa do mundo no atlas da vida

Entre o Oriente e o Ocidente onde fica?

Qual a origem da gente? Onde fica?

África fica no meio do mapa do mundo

No atlas da vida

Áfricas ficam na África

Que fica lá

E aqui África ficará

(Grupo Palavra Cantada)

O trecho selecionado acima se trata de uma canção de grupo de música infanto-juvenil chamado Palavra Cantada. A música se chama *África* e faz bastante sucesso entre professores e alunos, o que é facilmente observável através das redes sociais e da própria vivência em sala de aula.

O verso escolhido para intitular essa seção se deve ao comum espanto dos alunos, principalmente os do segundo ciclo do ensino fundamental, quando nas

aulas de História eles se deparam com uma África Pré-histórica, Antiga ou Medieval e descobrem que não se trata (atualmente) e muito menos se tratou nesses períodos de um continente que é sinônimo de miséria, guerras e subdesenvolvimento. O espanto costuma ser ainda maior quando eles começam a descobrir que inúmeros avanços da humanidade e até mesmo a própria humanidade surgiram lá.

Essas informações, que para professores de História são completamente triviais, para os alunos geralmente são uma completa novidade. Isso revela o efeito danoso de anos e mais anos de formação acadêmica e básica de caráter eurocêntrica e que não gerava espaço para as Histórias de lutas e conquistas do povo africano e afrodescendente no Brasil. Durante décadas o espaço que cabia para esses segmentos sociais estava relegado apenas aos capítulos sobre escravidão moderna no Brasil e no mundo.

Isso começa a mudar a partir de 09 de janeiro de 2003, quando o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva sancionava a lei 10.639, que alterava a lei 9.394 de 1996. A lei tornava obrigatório na rede de ensino a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial. Cinco anos depois outra lei era sancionada: a 11.645 que inseria também a temática indígena.

Essas leis apresentaram novidades aos currículos escolares e aos professores em atuação na educação básica que:

[...] formados durante décadas sob concepções eurocêntricas [...] retornam às Universidades em diferentes situações formativas, movidos pela necessidade de aprendizagem e debate de temas que não orientaram sua formação inicial e também não estiveram presentes em sua atuação profissional nos últimos anos. (PEREIRA e ROZA, 2012, p. 90).

Bem como afirma Ivor Goodson (1997), o currículo é uma seleção da cultura, sendo assim é fruto de uma intensa negociação e disputa. Com a lei 10.639 não foi diferente: fruto de uma intensa negociação, lutas e anseios históricos dos Movimentos Negros, ela foi elaborada, segundo Amílcar Pereira (2013), após uma consulta onde diversos setores do próprio Movimento Negro, professores, intelectuais, grupos de discussão e outros setores da sociedade foram ouvidos, dentro do limite que a emergência da lei permitia, para enfim ser publicada.

Junto com a lei, surgem algumas questões: quais conteúdos abordar? De que forma? Como capacitar os professores? Como dar conta da complexidade que é

tratar de questões historicamente sensíveis? Na tentativa de responder algumas dessas questões as universidades começaram a se movimentar montando cursos de pós-graduação, seminários, debates sobre História da África e das relações étnico-raciais no Brasil. Como afirma Manolo Florentino (2006) a produção acadêmica intensificou o movimento que ocorria desde a década de 80 de diversificação de temas, não mais vicejando entre nós uma historiografia liberal sobre a escravidão.

Se a lei 10.639/03 foi sem dúvida uma importante alavanca para que as produções acadêmicas aumentassem em número e se diversificassem, não podemos da mesma forma dizer que ela foi o estopim para as discussões sobre a História dos africanos e seus descendentes no Brasil. Essa discussão é antiga e remonta pelo menos até o século XIX, como afirma também Lorene dos Santos:

O primeiro conjunto de análises sobre a população negra, no Brasil, não por acaso, surgiu no momento de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, em meio à repercussão das ideias e teorias do chamado “racismo científico”, do Século XIX. Assentada em falsos pressupostos, a produção intelectual brasileira de fins do Século XIX e primeiras décadas do XX, embora diversa, e até divergente em alguns aspectos, tinha em comum a tese de inferioridade do negro e sua consequente contribuição negativa para a formação do povo brasileiro. (SANTOS, 2010, p. 66-67).

Como vimos, no século XIX predominaram as equivocadas teorias científicas que afirmavam que as diferenças sociais tinham um caráter natural, biológico. Sendo assim, de acordo com Gontijo (2003) o Brasil, país cuja presença negra era maciça devido à escravidão estaria invariavelmente fadado ao atraso e ao insucesso. A miscigenação seria a saída para tal problema e assim o país através da aceitação da tese do branqueamento favorecia políticas imigratórias de populações brancas.

Esse panorama começou a mudar a partir da década de 30 do século XX, mas ainda sim, com seus sérios prejuízos para a população negra do Brasil. É nesse período que, segundo Amilcar Pereira (2013) surge o mito da *Democracia Racial*, que foi bastante aceita durante o século XX. “De fato, até 1995, os representantes do Estado brasileiro sempre apresentavam o Brasil, em todos os fóruns internacionais, como uma verdadeira ‘democracia racial’”. (PEREIRA, 2013, p. 24-25)

Segundo Rebeca Gontijo:

Na década de 1930, as obras de Gilberto Freyre (1900-1987) – *Casa-Grande & Senzala* (1933) – e a política do Estado Novo (1937-1945) confirmaram e celebraram, cada um a seu modo, o “mito da democracia racial”.

Freyre apresentou as diferenças que se completavam de forma harmoniosa. [...] Afirmou que, apesar dos profundos conflitos presentes na história da colonização brasileira, a mestiçagem – entendida como mistura de raças e culturas – acabara predominando.

Benzaquen de Araújo também observa que esse mesmo movimento que afasta Freyre do racismo, abrindo espaço para a valorização de diferentes culturas, criou uma imagem quase idílica da sociedade brasileira, ocultando conflitos e discriminações por trás do “mito da democracia racial”. Este seria o principal motivo da crítica a Freyre desenvolvida ao longo da segunda metade do século XX. (GONTIJO, 2003, p. 60)

Atualmente é bem forte a análise de que o mito da democracia racial teria sido extremamente prejudicial ao povo brasileiro, justamente por não permitir que se criassem espaços de enunciação das diferenças e impedindo uma “autêntica democracia racial” (PEREIRA, 2012). Nisso concordam autores como Amílcar Pereira (2013), Verena Alberti (2013), Lorene dos Santos (2010), Marina de Melo e Souza (2009), Anderson Oliva (2009), entre outros.

Na década de 1950, surgiu uma nova corrente de interpretação histórica que combateu as ideias de Freyre. “Autores como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Otavio Ianni, Emília Viotti e Fernando Henrique Cardoso (...) enfatizaram o caráter violento e cruel da relação escravista aqui estabelecida...” (SANTOS, 2010, p. 67). Esses autores se apoiaram no marxismo e também eram influenciados por um contexto internacional capitaneado pela UNESCO no pós-guerra, que refutava qualquer tipo de teoria racista. As feridas da guerra e as lembranças do nazismo ainda estavam abertas e acessas.

Ainda segundo Lorene dos Santos, essa linha crítica e revisionista sobre escravidão brasileira se prolongou pelas décadas de 60 e 70 com o advento de autores como Jacob Gorender e Clóvis Moura. Na década de 80 houve uma intensificação dos trabalhos sobre relações étnico-raciais no Brasil e dentro desse universo ocorreu uma diversificação de temáticas, até o surgimento da lei 10.639/03.

Com o advento da lei notou-se, como já dissemos no início do texto, uma preocupação da academia em produzir material e cursos de formação. A diferença é que agora o interesse não se volta apenas para as relações étnico-raciais e para a escravidão, mas também para a própria História da África. As pesquisas são ainda incipientes, as universidades dão apenas os primeiros passos, mas não deixa de ser um movimento interessante. No Rio de Janeiro, universidades como a UERJ já

oferecem essa disciplina na graduação desde o final da década passada, a UFRJ possui um Laboratório de Estudos Africanos e quatro professores da área, a Unirio também oferece a disciplina, fora os encontros, seminários que de tempos em tempos são oferecidas. São novos ventos que parecem arejar uma área por tanto tempo negligenciada dentro do meio acadêmico.

Segundo Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg, um dos principais desafios do ensino de história é dar conta da incorporação dos novos temas que vêm à tona. A história da África é um desses temas e a lei 10.639 estimulou a produção de um sem-número de materiais didáticos e paradidáticos de alta qualidade para o uso no ensino básico. No entanto, essa melhora na qualidade das produções didáticas não tem sido acompanhada de melhoras metodológicas que permitissem “estabelecer uma via de mão dupla entre o conhecimento produzido na universidade e aquele construído na escola”. (ALMEIDA, 2009, p. 201)

Pensando nisso, cada vez mais professores do ensino básico e do ensino superior têm se dedicado a produzir e (ou) estimular a produção de materiais didáticos que possam auxiliar a prática do ensino e esses materiais têm sido produzidos em diferentes formatos e plataformas: jogos de tabuleiro, imagens, webquests e é claro, a música. Interesse principal desse texto.

Só para citar rapidamente alguns exemplos, podemos acompanhar os trabalhos de Thaís Nivia de Lima Fonseca (2006) e Ana Maria Mauad (2009) onde discutem estratégias para utilizar imagens no ensino de história de maneira problematizada. Keila Grinberg e Anita Almeida (2009) e as webquests, quando nos mostram o exemplo do site *Detetives da História*, que tem o objetivo de aproximar os alunos do ensino básico do trabalho com fontes sobre a escravidão no Brasil.

Com a música não foi diferente: as leis 10.639 e 11.645 impulsionaram a produção de materiais e de uma nova escrita da história sobre as temáticas negra e indígena. A música certamente é uma linguagem privilegiada para se trabalhar esses temas, justamente pela sua relação com o emocional e com a sensibilidade do aluno. Nada melhor do que usar uma linguagem de tamanho poder para tratar de assuntos tão sensíveis, mas é preciso que se utilize a música com critérios e que ela tenha um sentido problematizador dentro de sala. Caso contrário, ela vira mera perfumaria contribuindo muito pouco ou nada para que o aluno vença as barreiras que o preconceito e a desinformação que o senso comum impõe.

Essa certamente é a maior contribuição que a música pode dar ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, que é para além de desenvolver o lado cognitivo do aluno ela também age pela emoção. Predicado importantíssimo tendo em vista que dentro da sala de aula ainda é preciso vencer desafios maiores como o preconceito que leva algumas comunidades escolares a rejeitarem conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras. “Motivadas por pressupostos morais e religiosos, essas comunidades expressam receio de que as crianças e jovens estejam expostos a proselitismo religioso”. (PEREIRA e ROZA, 2012, p. 92).

Por esses motivos e por outros mencionados nas seções anteriores reafirmamos a importância e a necessidade da presença da música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira para que ela se consolide como um dos (e não o único e mágico) elementos engajados na luta pelo que Amilcar Pereira chama de autêntica democracia racial.

2 ORIN, A CAIXA DE MÚSICA: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO

A palavra *Orin* significa cantiga em iorubá; idioma da família linguística nígero-congolesa falado secularmente pelos iorubás. Estes, por sua vez formavam junto aos gêges e os fanti-ashantis o grupo dos sudaneses, que ocupavam Regiões que hoje correspondem à Nigéria, Benin, Togo e Gana. O iorubá chegou ao Brasil com os escravizados oriundos dessas regiões e atualmente é falado principalmente em alguns cultos religiosos afro-brasileiros.

A nossa caixa de música, como já foi antecipado, consiste em um site com propostas de atividades que utilizam a música como ponto inicial para discussões entorno da história da África, dos africanos no Brasil e da cultura afro-brasileira. Nesse capítulo iremos detalhar o seu processo de construção desde a sua idealização até o seu formato final.

2.1 A idealização

A mobilização inicial para a produção da *Orin, a Caixa de Música* foi anterior à minha própria trajetória no Profhistória. Como já frisei bem na introdução deste trabalho as razões para o meu envolvimento com a música no ensino de História da África remontam os caminhos da minha formação acadêmica e a dificuldade durante o início da minha carreira como docente em encontrar materiais que atendessem exatamente às minhas necessidades.

Já no Profhistória e em um momento decisivo de escolhas que foi durante o curso da disciplina Seminário de Pesquisa ocorreu a opção por produzir um material didático que atendesse não só às minhas necessidades como a de colegas que compartilham das mesmas dificuldades.

A ideia inicial era de que o material fosse físico: uma caixa com um livreto descrevendo e discutindo as propostas de atividades e um CD com as canções trabalhadas, mas a escolha por esse formato geraria algumas dificuldades como gastos com a sua elaboração, principalmente com o seu design e confecção de

exemplares. Outra limitação do formato físico seria a dificuldade em receber um *feedback* tanto de colegas que utilizassem alguma atividade, quanto dos alunos.

Além dessas outras dificuldades me fizeram optar pelo seu formato online. Um caráter sempre visado para esse material é de que ele pudesse ser colaborativo e a expectativa é de que ele possa continuar sendo alimentado após a sua defesa. Sendo assim, a produção de um blog era o melhor caminho.

2.2 Escolhendo o repertório

Para escolher as músicas que compõem as propostas de atividades foi feita uma busca por canções do repertório popular brasileiro que tivessem o passado como tema e que mais especificamente abordassem temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira ou à história da África.

A primeira lista contava com 41 canções. Elas foram escolhidas através pesquisas em sites e blogs sobre música afro-brasileira (ver item 1.3), além de sugestões de professores e alunos. Das 41 músicas da lista inicial fechamos a *Orin*, a *Caixa de Música* com 8 distribuídas pelas 4 atividades elaboradas.

Segue a lista das 8 músicas:

Quadro 1 - Lista de músicas da *Orin*, *A Caixa de Música*

Título	Compositor(es)	Intérprete(s)	Disco/Ano	Gravadora
A Carne	Seu Jorge/ Marcelo Yuka/ Ulisses Capelleti	Elza Soares	Do Cócix Até O Pescoço/ 2002	Tratore
África	Sandra Peres e Paulo Tatit	Palavra Cantada	Pé com pé/2006	MCD
Áfricas: Do Berço Real	Claudio Russo, J.Velloso, Gilson	Neguinho da Beija-Flor	Sambas de Enredo Grupo	Universal

à Corte Brasileira	Dr e Carlinhos do Detran		Especial/ 2007	
Axé de Ilanga	Délcio Carvalho e Dona Ivone Lara	Jongo da Serrinha	Sambabook Dona Ivone Lara	Universal
Cem por Cento Negro	-	Realidade Negra	-	-
Jongo do irmão café	Nei Lopes/ Wilson Moreira	Nei Lopes	Negro Mesmo/1983	Lira Paulistana/Co ntinental
Mãe	Arlindo Cruz	Arlindo Cruz	Batuques e Romances/ 2011	Sony Music Entertainment
Tambus de Manoel Congo	Carlos Henrique Machado	Carlos Henrique Machado	Vale dos Tambores/201 0	Independente

Nota:Quadro 2: lista de músicas utilizadas na *Orin, A Caixa de Música*.
Fonte: O autor, 2016.

As oito músicas selecionadas permitem que as quatro séries do segundo segmento do ensino fundamental sejam contempladas. Para o 6º ano temos a canção *África* interpretada pelo grupo Palavra Cantada. Ela pode ser usada para trabalhar pré-história com a origem da humanidade; para familiarizar o aluno com a geografia africana; para discutir mitologia africana, religiosidade afro-brasileira e

também o Islã. A música faz parte da atividade 2: “Quem não sabe onde é o Sudão?”.

O 7º ano foi contemplado com duas músicas: *Áfricas, do berço real à Corte brasileira* da escola de samba Beija-Flor e *Cem por cento negro* do grupo de hip-hop Realidade Negra. Essas duas músicas fazem parte da atividade 1: “Ué? Quilombo não é só aquele do Zumbi?” que poderão ser usadas para se trabalhar quilombos e outras formas de resistência em sala de aula.

Quatro músicas foram destinadas para o 8º ano: *Axé de Ianga* de Délcio Carvalho e Dona Ivone Lara, *Jongo do Irmão Café*, de Nei Lopes e Wilson Moreira e *Mãe* de autoria de Arlindo Cruz. As três compõem a atividade 4: “Fomos nós que demos duro para o país ficar de pé”. Todas elas são jongs e permitem uma discussão sobre a própria manifestação cultural em questão, sobre sociedade brasileira no século XIX e sobre a economia cafeeira no século XIX. A quarta música se chama *Tambus de Manoel Congo*, de Carlos Henrique Machado que apesar do título (tambus é uma das denominações que o jongo recebe) não se trata de um jongo e sim uma música instrumental mais voltada para a música clássica ao estilo camerata e pode ser usada para discutir a ação de personagens históricos em situação de fuga através de uma experiência sensorial provocada pela música.

A função de cada música dentro das atividades e também suas análises estarão na próxima seção.

2.3 Sobre as propostas de atividades

Esse espaço será dedicado a discussões mais detalhadas sobre cada proposta de atividade do nosso material didático que está disponível em: <<http://carloveduardovaldez.wixsite.com/orincaixademusica>>. Cada uma das subseções abaixo contém uma discussão teórica sobre as atividades que estão disponíveis no blog. As discussões das subseções estão organizadas nos seguintes itens: objetivos, justificativa, argumentação, letra, música e atividades.

Vamos às análises:

2.3.1 Ué? Quilombo não é só aquele do Zumbi?

Objetivos

A atividade “*Ué? Quilombo não é só aquele do Zumbi?*” foi a primeira desenvolvida para a *Orin, a Caixa de Música* e foi pensada com o intuito de levar para a sala de aula um pouco das recentes discussões teóricas a respeito das inúmeras experiências de quilombamento no Brasil. A ideia é possibilitar que os alunos ampliem as suas concepções de quilombos, para além da experiência de Palmares.

Outro objetivo é levar o aluno a reconhecer as comunidades remanescentes de quilombolas como mantenedoras de um processo histórico de luta, mas que ao mesmo tempo se reinventa e se adapta às novas realidades, desmitificando a ideia de que são comunidades isoladas no espaço e congeladas no tempo.

Justificativa

Raramente o conhecimento prévio do aluno sobre quilombos é formado através de livros didáticos ou aulas anteriores de História. Os produtos culturais têm muito peso no entendimento inicial do aluno sobre este assunto, até porque é um tema fértil e frequente como atestam Domingues e Gomes:

O termo quilombo popularizou-se no mercado cultural, inspirando ou informando panfletos, cartazes, camisetas, bottons, poesias, crônicas, músicas, livros, histórias em quadrinhos, montagens teatrais, produções audiovisuais, sambas-enredo, coreografias para dança, pinturas, esculturas e indumentárias. (DOMINGUES e GOMES, 2013, p. 11)

Com isso é muito comum que o aluno associe o quilombamento ao isolamento, ao heroísmo e que tenda a entender que a experiência de Palmares se repetiu como um modelo fixo independente do espaço e da temporalidade da existência dos demais quilombos, ou até que Palmares tenha sido a única experiência dado a sua massificação nos produtos culturais já citados. Mais difícil ainda é que ele saiba da existência de comunidades remanescentes de quilombolas.

Para possibilitar uma percepção mais ampla e menos folclórica sobre os quilombos, tanto do passado quanto os contemporâneos, foram escolhidas duas

músicas que transmitem ideias diferentes sobre esse tipo de experiência de resistência negra. A primeira é um samba de enredo da Beija-Flor de Nilópolis de 2007 cujo título é *Áfricas, do berço real à corte brasileira*; autoria de Claudio Russo, J.Velloso, Gilson Dr e Carlinhos do Detran e interpretado por Neguinho da Beija-Flor. A segunda música se chama *Cem por cento negro* de autoria não divulgada e interpretada pelo grupo Realidade Negra e os Rappers e o rapper K2.

Argumentação

Onde houve escravidão houve resistência. Assim João José Reis e Flávio dos Santos Gomes iniciam um dos primeiros parágrafos da importante obra *“Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil”* por eles organizada. E seguem:

“Houve, no entanto um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava à formação desses grupos, é importante lembrar. Ela podia ser individual e até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres. Nesses casos, o destino podia ser as cidades, onde não se estranhava a circulação de homens e mulheres de vários matizes raciais, que vieram a formar setores consideráveis, em muitas regiões até majoritários, da população livre”. (REIS e GOMES, 1996, p. 9)

A obra de João José Reis e Flávio Gomes é composta por uma coletânea de textos de autores que contribuíram para uma renovação dos estudos e da historiografia sobre quilombos no Brasil. Isso explica porque logo no início tratou-se de mostrar um pouco da complexidade das fugas e as inúmeras possibilidades que elas geravam.

Em outro texto *Histórias dos Quilombos e Memórias dos Quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/03* Flávio Gomes e Petrônio Domingues traçaram um perfil da historiografia brasileira sobre quilombos. Segundo eles é possível dividi-la em duas visões: a primeira remonta as décadas de 1930 a 1950. É a chamada visão culturalista que enxerga o isolamento em quilombos como a única forma de preservação da cultura de africanos e seus descendentes que lá vivem. A África era encarada de forma homogênea e romantizada. A segunda visão é chamada de visão materialista e ganhou espaço entre os anos 1960 e 1970. Essa visão entendia os quilombos como a principal característica da resistência escrava.

No entanto, Flávio Gomes e Petrônio Domingues afirmam que:

Essas duas visões [...] acabariam produzindo uma ideia da “marginalização” dos quilombos. Seriam mundos isolados tanto para a resistência cultural como da luta contra a escravidão. Estudos mais recentes problematizaram as complexas dimensões que envolveram as histórias dos quilombos no Brasil. [...] Aspectos multifacetados da história da escravidão ganharam novas abordagens. Cativos foram sujeitos de experiências múltiplas, reorganizando e transformando o universo em que viviam. Podiam reelaborar incessantemente suas visões a respeito do que consideravam liberdade, que possuíam conteúdos políticos sutis, porém profundos para suas vidas. Nem sempre o quilombamento constituiu exclusiva alternativa para o protesto negro. (DOMINGUES e GOMES, 2013, p. 8)

Se onde houve escravidão houve resistência, ela não seguiu um modelo fixo em todo vasto território colonial e nem toda fuga resultava em quilombos. Havia outras formas de resistência como “rebeliões armadas e rebeliões mudas; furto, sabotagem do trabalho, assassinato de senhores e de feitores, mau-olhado, intriga, aborto, infanticídio, preguiça, banzo, suicídio...” (Santos, 2013)

Uma nova historiografia vem superando as duas visões sobre quilombamento citadas por Domingues e Gomes. Entre as principais mudanças de abordagem podemos destacar a superação da associação que se fazia quase que automaticamente entre quilombo e isolamento e também a superação da ideia que associa os quilombos ao heroísmo. Iremos comentar cada uma delas.

Sobre a questão do isolamento na visão que Domingues e Gomes chamaram de culturalista Hebe Mattos em um artigo intitulado *Políticas de reparação e identidade coletiva no meio rural: Antônio Nascimento Fernandes e o quilombo São José* conta a trajetória de um dos quilombos contemporâneos fluminenses mais famosos: o Quilombo São José da Serra, no município de Valença. A história desse quilombo se confunde com a de um líder político e comunitário chamado Antônio Fernandes.

Ao longo de todo texto a autora acaba mostrando inúmeros exemplos de negociações entre os moradores do quilombo e o mundo externo a ele. Inclusive um dos subtítulos do artigo recebeu o nome de “*O mito do isolamento e a invasão da história*” e o trecho abaixo confirma a crítica à ideia de isolamento:

Pelo menos desde os anos 1930, os moradores da São José mantêm contatos regulares com a Baixada Fluminense, com a cidade do Rio de Janeiro e com a família em São Paulo. Segundo d. Zeferina, mãe de Toninho, o jovem que conseguia sobreviver melhor fora deixava a fazenda,

mas, se encontrasse dificuldade, voltava (Me, Zeferina do Nascimento, 1995). As narrativas de idas e vindas, especialmente para a cidade do Rio de Janeiro -eles têm parentes em Queimados e no morro do Salgueiro -, além de Nova Iguaçu e São Paulo, são frequentes em todos os depoimentos. Essas idas e vindas, bem como a independência dos moradores para trabalhar para diferentes fazendeiros da região, reforçam sobremaneira o controle coletivo que os negros da São José historicamente exerceram sobre as terras que ocupavam, mas também sinalizam uma intensa participação e conhecimento do contexto de oportunidades e intensa participação e conhecimento do contexto de oportunidades socioeconômicas existentes, no campo e na cidade, no período. Apesar disso, no contexto da redemocratização do país, após 1979, os muitos atores que compuseram o quadro de mobilização social que marcou os anos 1980 “descobririam” a comunidade, construindo, nesta descoberta, o mito do seu isolamento. (MATTOS, 2006, p. 173)

O quilombo São José, antes era uma fazenda de café, mas que acabou se tornando decadente após a morte do patriarca da família. A partir de então, de uma maneira muito espontânea a comunidade que nela vivia (formada por descendentes de escravizados) passou a controlar o uso da terra já que nenhum outro membro da família foi capaz de administrá-la novamente. Antônio Fernandes, o Toninho era, neto de escravizados e ainda jovem saiu da fazenda para prestar serviço militar. Teve a oportunidade de adquirir algum estudo e quando voltou transformou-se em um importante líder defendendo os interesses da comunidade nas disputas por terras após os compradores da fazenda tentarem expulsá-los do local; também chegou a ser vereador e teve cargos na prefeitura, além de ser grande articulador entre comunidades jongueiras e quilombolas.

Como o trecho selecionado do texto de Hebe Mattos diz a ideia de isolamento foi construída de fora para dentro a partir pessoas e movimentos sociais que se interessaram pelo caso da fazenda São José. A própria comunidade não se sentia e nem agia desse jeito.

O exemplo do Quilombo São José se refere a um quilombo contemporâneo, mas também não faltam estudos que derrubem o mito do isolamento também em relação aos quilombos do passado, digamos assim. Pedro Paulo de Abreu Funari coordenou o *Projeto Arqueológico Palmares* que a partir de 1992 começou a escavar a região do mais importante quilombo da história do Brasil. “O projeto foi pensado de maneira a congregar pesquisas arqueológicas, históricas, geográficas e etnográficas sobre Palmares, sendo, portanto de caráter multidisciplinar”. (FUNARI, 1996, p. 37)

Funari apresentou os primeiros resultados da pesquisa arqueológica em um capítulo do livro *Liberdade por um fio* já citado aqui. Em seu capítulo *A Arqueologia de Palmares – Sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana* Funari admite que a pesquisa ainda é muito incipiente, mas traz um importante dado: grande parte dos artefatos encontrados e analisados sugerem que a presença e as trocas culturais com grupos indígenas poderiam ser mais significantes do que se imaginavam e que “devia tratar-se, provavelmente de uma sociedade multiétnica, embora predominassem negros e mestiços”. (FUNARI, 1996, p. 36)

Voltando a Domingues e Gomes, estes chamaram a atenção para uma prática bastante avessa à ideia de isolamento que era a formação de micro comunidades camponesas, pois:

Os quilombolas procuravam fixar-se não muito longe de locais onde pudessem efetuar trocas mercantis. Assim desenvolveram práticas integradas à economia local e relações sociais complexas. Outra característica importante foi a paulatina integração das práticas camponesas dos quilombolas com as atividades agrícolas realizadas pelos escravos nas parcelas de terras e tempo a eles destinados por seus senhores. (DOMINGUES e GOMES, 2013, p. 8)

Além da ideia de isolamento patrocinada pela visão culturalista outra visão sobre os quilombos brasileiros que os novos estudos vêm combatendo é aquela chamada de materialista e que tende a heroicizar a trajetória dos quilombos no Brasil. A principal crítica que se faz a essa visão historiográfica, segundo Gomes (1995) é que ela tira dos personagens a sua condição de agentes da história. A complexidade da experiência quilombola só teria importância se fosse capaz de superar o sistema vigente: a escravidão. Com isso os pequenos avanços e recuos dos escravizados, as pequenas negociações, ou seja: as práticas simples, que seres comuns geralmente fazem como estratégias para melhorarem sua própria condição não teriam importância, ou no máximo uma importância episódica.

Funari faz observação semelhante quando diz que:

A questão da “negritude” de Palmares suscita paixões e, ao estudarmos a etnicidade do quilombo estaremos lidando, antes de mais nada, com a *simbologia* associada ao mocambo. “Terra de heróis” e “solo sagrado” são expressões carregadas de emoção, tantas vezes usadas para referir-se a Palmares. Mas escavar heróis é tarefa particularmente difícil”. (FUNARI, 1996, p.47)

E Flávio Gomes e João José Reis assim fecham a introdução de *Liberdade por um fio*:

Dizer que os quilombolas foram heróis é pouco, pois diminui a riqueza de sua experiência. Que sejam celebrados como heróis da liberdade, mas o que celebramos neste volume é a luta de homens e mulheres que para viverem a liberdade nem sempre puderam se comportar com as certezas e a coerência normalmente atribuídas aos heróis. (REIS e GOMES, 1996, p.23)

Sobre as letras

Seguem abaixo o link da primeira música; o samba de enredo da Beija-Flor de 2007 e também sua letra:

Áfricas, do berço real à corte brasileira

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SuO-XrE188k>>

*Sou quilombola Beija-Flor
Sangue de Rei, comunidade (bis)
Obatalá anunciou
Já raiou o sol da liberdade
Olodumarê, o deus maior, o rei senhor
Olorum derrama a sua alteza na Beija-flor
Oh! Majestade negra, oh! mãe da liberdade
Um canto pro meu orixá tem magia
Machado de Xangô, cajado de Oxalá
Ogun yê, o Onirê, ele é odara
África: o baobá da vida ilê ifé
Áfricas: realidade e realeza, axé
Calunga cruzou o mar
Nobreza a desembarcar na Bahia
A fé nagô yorubá*

*É Jeje, é Jeje, é Querebentã
A luz que bem de Daomé, reino de Dan (bis)
Arte e cultura, Casa da Mina
Quanta bravura, negra divina*

*Zumbi é rei
Jamais se entregou, rei guardião
Palmares, hei de ver pulsando em cada coração
Galanga, pó de ouro e a remição, enfim
Maracatu, chegou rainha Ginga
Gamboa, a Pequena África de Obá
Da Pedra do Sal, viu despontar a Cidade do Samba
Então dobre o Run
Pra Ciata d'Oxum, imortal
Soberana do meu carnaval, na princesa nilopolitana
Agoyê, o mundo deve o perdão*

*A quem sangrou pela história
Áfricas de lutas e de glórias*

Figura 1 - Desfile da Beija-Flor 2007



Fonte: youtube.com

O samba da Beija-Flor não fala especificamente sobre quilombos. É um samba sobre cultura afro-brasileira em geral durante o Período Colonial e como pudemos perceber as únicas partes da música que fazem referência a quilombo são o primeiro refrão e a parte logo após o segundo refrão. No restante da letra são feitas referências a elementos da religiosidade afro-brasileira e a momentos da história africana como o tráfico transatlântico no verso “*Calunga cruzou o mar*” e ao reinado de Nzinga de Angola no verso “*Maracatu, chegou rainha Ginga*”.

É possível identificarmos tanto influências culturalistas quanto materialistas na letra do samba, mas sempre lembrando as discussões do capítulo 1, pois a preocupação de um compositor não é a mesma de professor de História. O culturalismo percebemos nos momentos em que são feitas pontes diretas entre África e africanos no Brasil e seus descendentes. Em diversos pontos da letra aparecem aquela busca pelo que há de África no Brasil. O viés materialista é percebido através da exaltação ao heroísmo de Zumbi e como dissemos anteriormente Palmares é a referência única e diretamente associada ao aquilombamento.

A segunda música é um rap cantado por um grupo de Hip-Hop oriundo de uma comunidade quilombola, o grupo Realidade Negra do quilombo do Campinho em Parati. Somente analisando a origem do conjunto já é uma boa oportunidade de problematizar a questão dos quilombos contemporâneos com os alunos. Um grupo

de hip-hop formado por quilombolas é interessante para ajudar a quebrar preconceitos e folclorizações a respeito das culturas negras.

Seguem abaixo a letra e o link da música:

100% Negro

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I5HAExZwJ2k>>

*Sou quem sou tenho a cor da noite, a noite a minha cor
Eis aqui os neguinho com sonho e muita luta
Distante de tudo e todos né meu truta?
Andava na rua motivo de mal olhado
Não aceitava a forma que era tratado
Então me explicaram o que eu não entendia
Mano aconteceu tantas coisas "cê" nem imagina
Morte, sequestro, covardia, escravidão
Não é de agora essa perseguição
Por isso eu te digo honre a sua cor
E seja você aonde for
Só que eu olho a maioria é minha raça que está no presídio
Morto por tiro a maior parte parece comigo
A vida me ensinou:
- Parte pra cima nego!
Não pela emoção e sim pelo amor
Senhor de engenho ou barão, rei do café
Querem fazer de tudo para não me ver em pé
Não nasci com sangue azul, nem num berço de ouro
Só que eu nasci com a cultura e a garra do meu povo
Na música, na arte e na dança esperança eu vi no olhar de uma criança
Reverencio o passado, dou valor ao presente
Amo por ser afrodescendente
Correndo pelo nosso direito
Sou quem sou, sou 100% negro*

*Honre a sua raça, honre a sua cor
RN, K2 então sou quem sou
Honre a sua raça, honre a sua cor
RN, K2 100% negro*

*Fale de mim o que quiser, assim que é
Sou pobre, preto, quilombola, eu não sou mané
Tenho orgulho do que sou vou honrar minha cor RN e K2
(Sou quem sou) Zé povinho me vê tocando um tambor
Já me olha diferente por causa da minha cor
Mas vou falar pra você é de nossa raiz
A capoeira, o jongo, a feijoada que você sempre quis
De Black Power as tranças responsas que você vê em meu povo
E pede o mesmo pra sua criança
Aí racista! Não vem que não tem
Se não gosta de preto pinta o cabelo de louro também
"Com nós" não se importa e não tá nem aí
Mas nossa persistência de luta te incomoda e "cê" não quer admitir
Dia 20 de novembro pra você passa batido
Mas pra nós aqui é um dia festivo
Reunimos os quilombos e vamos festejar
Pelas vitórias alcançadas e ao que vamos alcançar*

*Realidade Negra invadindo sua mente
Com um som positivo, um som consciente
Correndo pelo certo e pelos nossos direitos
Rumo e sucesso para o povo preto, para o povo preto*

*Honre a sua raça, honre a sua cor
RN, K2 então sou quem sou
Honre a sua raça, honre a sua cor
RN, K2 100% negro*

*K2 e RN resistência comprovada, tio
Realidade Negra nas terras do Brasil hostil
No amor, no talento, contando a nossa história
Orgulho de ser negro, retinto e quilombola
Ser negro de atitude é assumir sua negritude a sua pele é uma virtude
É desse jeito então não mude
Seja no Prouni, Enem chego chegando
Falar de abolição, quilombo ou Milton Santos
E na dimensão ciência e sabedoria
K2 entra em cena cinema e filosofia
Frequentar escola, fazer o colegial (eu quis)
Entender o racismo na parte estrutural (do país)
Que o negro da favela se erga seja solícito
Moral para os mais velhos que não têm culpa disso
Desde o início, que o rap é compromisso*

*Honre a sua raça, honre a sua cor
RN, K2 então sou quem sou
Honre a sua raça, honre a sua cor
RN, K2 100% negro*

A primeira estrofe marca um momento de denúncia da persistência do racismo através exemplos como referências aos números desfavoráveis à população negra no Brasil, como a predominância de negros entre a população carcerária e a maior exposição da população negra às mortes violentas como nos versos “...Só que eu olho a maioria é minha raça que está no presídio/ Morto por tiro a maior parte parece comigo”. O grupo também evoca momentos do passado escravista indicando-os como origem do preconceito como nos versos “Senhor de engenho ou barão, rei do café /Querem fazer de tudo para não me ver em pé”, mas ao mesmo tempo se colocam na situação de agentes históricos com capacidade de organização como nos versos “Não nasci com sangue azul, nem num berço de ouro/ Só que eu nasci com a cultura e a garra do meu povo/ [...] Correndo pelo nosso direito”

A segunda estrofe é marcada por uma valorização da cultura negra em geral em oposição ao preconceito de cor que é denunciado na primeira estrofe pelo grupo. Sendo assim, elementos culturais como o jongo, a capoeira, as tranças nagôs, o *Black Power*, são mobilizados como nos versos “Mas vou falar pra você é de nossa

raiz/ A capoeira, o jongo, a feijoada que você sempre quis/ De Black Power as tranças responsas que você vê em meu povo [...]". As formas atuais de luta e organização também foram destacadas: "Mas nossa persistência de luta te incomoda e "cê" não quer admitir/ Dia 20 de novembro pra você passa batido/ Mas pra nós aqui é um dia festivo/ Reunimos os quilombos e vamos festejar/ Pelas vitórias alcançadas e ao que vamos alcançar" em uma clara referência às lutas pelo direito à terra travadas pelas comunidades agrícolas remanescentes de quilombolas no Brasil.

A terceira estrofe destaca outras formas atuais de luta da população negra e sobretudo remanescentes de quilombola, que é através do acesso às universidades e da valorização de intelectuais negros como Milton Santos como nos versos: *"Orgulho de ser negro, retinto e quilombola/ Ser negro de atitude é assumir sua negritude a sua pele é uma virtude/ É desse jeito então não mude/ Seja no Prouni, Enem chego chegando/ Falar de abolição, quilombo ou Milton Santos/ E na dimensão ciência e sabedoria/ K2 entra em cena cinema e filosofia"*.

Como se pôde perceber em nenhum momento do rap a letra sinalizou alguma relação entre comunidades quilombolas e isolamento ou a tentativas de se recriar um modo de vida idêntico ao que se fazia na África, muito presente na visão culturalista da qual falamos anteriormente. Levar essas duas músicas selecionadas para a sala de aula podem colaborar para a formação de uma visão mais ampla sobre as lutas contemporâneas das comunidades remanescentes de quilombolas.

Figura 2 - Grupo Realidade Negra em estúdio



Fonte: youtube.com.br

Sobre as músicas

Quanto aos elementos musicais o samba da Beija-Flor traz uma questão específica: ele foi composto para participar de uma disputa entre escolas de samba e com isso foi construído seguindo uma lógica muitas vezes utilizada pela escola que é um refrão que modula de uma tonalidade maior (*Sou quilombola Beija-Flor/ Sangue de rei, comunidade*) para uma tonalidade menor (*Obatalá anunciou/ Já raiou o sol da liberdade*) com divisões silábicas simples, feitas para serem cantadas por cerca de 4 mil componentes sem que se atravesse o samba. Em seguida a parte B em tom menor embalando um momento triste da letra: o momento do encontro entre as culturas propiciado pelo tráfico atlântico.

A tonalidade maior retorna no segundo refrão que fala sobre o Tambor de Mina, uma das vertentes do candomblé praticado no Maranhão com influência da cultura Jêje. Após esse refrão a tonalidade menor volta por um instante em um momento de exaltação a zumbi e às variadas formas de resistência negra e torna a dar lugar a uma melodia em escala maior ao falar da Gamboa, Tia Ciata e Pequena África e finaliza novamente em tom menor para dar um clima de suspense preparando o canto para a volta do refrão principal. Destaque também para a bateria que utilizou instrumentos não muito comuns em escolas de samba como atabaques, afoxés e xequerês.

Já o rap 100% Negro do grupo Realidade Negra tem sua estrutura musical que segue os elementos próprios do hip-hop: um refrão cantado com uso de instrumentos mais próximos ao rock (guitarra, baixo, bateria e teclados) e as partes intermediárias seguindo uma base pré-gravada formada por sampler e outros elementos eletrônicos.

Sobre as atividades

A atividade possui três desafios: um quiz para testar o conhecimento prévio dos alunos ao assunto a ser estudado, um jogo para aguçar a percepção musical e por fim uma atividade para encorajar os alunos a proporem eles mesmos músicas que poderiam ter entrado nessa aula ou que poderiam entrar em aulas futuras.


O quiz possui oito questões, que por sua vez, aproveitam versos das duas músicas da atividade para testar conhecimentos prévios em diversos assuntos como

diversidade africana, Zumbi dos Palmares, mitologia africana, intelectuais negros como Milton Santos, relações entre Brasil e Angola a partir do tráfico Atlântico, geografia africana entre outros.

O jogo sobre música visa levar o aluno a atentar não somente para o texto das músicas, mas que também possam analisar detalhes estritamente musicais como gênero, instrumentação, melodia, harmonia e como esses elementos podem auxiliá-los no aprendizado histórico.

Figura 3 - Trecho da atividade “Ué? Quilombo não é só aquele do Zumbi?”

1) Ouça novamente a música 1 e risque os instrumentos que não foram utilizados nela.

AGOGÓ	ATABAQUE	PIANO	GUIARRA	SURDO	ACORDEON
					

2) Agora explique por que cada um dos instrumentos que você marcou não foi escolhido para gravar o samba da Beija-Flor.

Fonte: O autor, 2016.

O terceiro desafio encoraja os alunos a levantarem seu próprio repertório trazendo para a sala de aula músicas que pertencem ao seu universo musical, mas que também poderiam ser analisadas por colegas e pelo professor por falar de temas semelhantes ao da aula.

2.3.2 Quem não sabe onde é o Sudão?

Objetivos

Esta atividade foi pensada para turmas do 6º ano do ensino fundamental e tem como objetivos instigar a curiosidade do aluno a respeito de aspectos

geográficos do continente africano, tanto politicamente quanto fisicamente através do estudo de mapas. A letra, como veremos cita diversos países africano podendo servir de gancho para esse aprofundamento geográfico. Viabilizar discussões sobre a diversidade da religiosidade africana e afro-brasileira também é um dos objetivos da atividade, tendo em vista que são feitas menções na letra ao islã, ao culto dos orixás e à metáfora bíblica do Leão de Judá.

Outro objetivo é oportunizar que a discussão sobre influências musicais africanas adentre a sala de aula através aproveitando um dos versos da música em que o ritmo “Ijexá” é citado. A partir dessa citação torna-se possível discutir também outras referências musicais.

Justificativa

A atividade “*Quem não sabe onde é o Sudão?*” recebeu esse nome por ser o primeiro verso da principal canção da atividade: *África*. A composição é de Sandra Peres e Paulo Tatit e a interpretação é do grupo Palavra Cantada, que faz muito sucesso entre o público infantil, mas que também tem diversas produções para o público pré-adolescente e a música que iremos trabalhar é um desses exemplos.

Essa música foi escolhida por possuir diversos elementos que possibilitam que o professor abra um leque de conteúdos aplicáveis ao 6º ano do ensino fundamental. A sua instrumentação também foi fundamental para a escolha, já que conta com instrumentos que, apesar de serem pouco conhecidos no Brasil, têm em suas sonoridades características que permitem que os alunos identifiquem semelhanças, traços da influência cultural africana nos nossos produtos culturais.

Argumentação

O 6º ano do ensino fundamental é uma série onde tradicionalmente os alunos estudam Introdução dos Estudos Históricos, Pré-História e Antiguidade e dentro desses conteúdos há espaço para inserirmos alguns temas relacionados à África. Para se trabalhar Introdução dos Estudos Históricos podemos falar da importância da tradição oral africana para discutirmos a diversidade das fontes históricas.

Mônica Lima em seu texto “Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades” que foi uma das principais referências para a

produção da atividade 2 da Caixa de Música confirma a importância das fontes orais para os africanos:

Para pesquisar sobre muitos povos no continente africano os historiadores tiveram que aprender a lidar com este tipo de fonte e criar metodologias que dessem conta de extrair delas dados e validá-las como registro. Foi todo um aprendizado e grandes passos foram dados na direção da criação de um método de trabalho com as fontes orais, que trouxe desdobramentos para a história de muitas sociedades, inclusive aquelas que utilizavam a escrita, mas tinham em seu meio grupos que não o faziam. Ou que tinham toda uma série de aspectos fundamentais de sua história registrados apenas oralmente, apesar de fazerem uso da escrita. (LIMA, 2009, p.81)

E em seguida conclui seu raciocínio utilizando o exemplo da importância da oralidade também para outros grupos humanos que não somente os africanos:

Grupos de analfabetos ou semi-analfabetos, indígenas e povos nômades excluídos do registro escrito vivendo em países do mundo desenvolvido no Ocidente, graças ao reconhecimento das metodologias de trabalho com fontes orais, recuperaram seu lugar na história das academias e instituições científicas. (LIMA, 2009, p. 82)

Em Pré-História o continente africano tem importância fundamental, pois podemos abordar a temática da origem da humanidade como novamente sugere Monica Lima:

A frase “A África é o berço da humanidade” é bastante conhecida. Ela nos faz recordar que os primeiros registros de presença humana no nosso planeta foram encontrados no continente africano. E não apenas a presença humana, mas de grupos humanos vivendo em conjunto, buscando formas de sobrevivência e criando artefatos para isso. (LIMA, 2009, p. 79)

E também podemos até mesmo criticar a própria ideia de pré-história, pois:

Durante muito tempo se marcou o começo dos tempos históricos a partir do surgimento da escrita. Tal linha divisória deixava fora da história dos povos que não criaram formas de escrita. (...) E de alguma maneira, associava a ausência da escrita ao que era primitivo, arcaico, quase perdido no tempo. Seria um tempo sem história? As pesquisas nos sítios arqueológicos da África, de uma forma muito explícita, mostraram que não. A chamada “pré-história” foi um tempo de muitas mudanças, de criações, de inventos, de descobertas que revolucionaram a vida de homens e mulheres. (LIMA, 2009, p. 80)

E finalmente em Antiguidade podemos explorar a história da civilização egípcia, que por muito tempo tentou-se associá-la mais ao Oriente do que à África, mas que hoje se sabe que:

[...] o Egito se ligava de forma profunda ao mundo africano. As bases da chamada “civilização egípcia” se encontravam ao sul, dentro da África, e para lá corriam faraós e sacerdotes em busca de proteção, inspiração e sabedoria. A fundação do Império egípcio, que se fez há cerca de 5.000 anos, se deu a partir do sul, e dali conquistando a região do delta do Nilo. O Egito é e foi sempre africano, ainda que muito próximo ao Oriente e ao mundo mediterrâneo. As trocas culturais e demográficas com outras regiões da Ásia Ocidental não tiram o lugar geográfico e histórico do Antigo Egito. (LIMA, 2009, p.84)

Podemos abordar também a “importância dos Núbios e o Reino de Cuxe para a história da humanidade” (APOLINÁRIO, 2010, p. 94), a “importância das trocas comerciais e culturais entre o norte da África e gregos, fenícios, turcos, etc” (SOUZA, 2009, p.174) ou a expansão do cristianismo sobre terras africanas sob o domínio de Roma e desse contato saíram, inclusive importantes líderes religiosos como Santo Agostinho oriundo da atual Argélia (LIMA, 2009, p. 85).

Familiarizar o aluno com os aspectos geográficos também seria uma interessante estratégia para possibilitar que ele tenha uma maior compreensão da diversidade do continente africano e desmitificar alguns preconceitos enraizados através da mídia e de produções cinematográficas que tendem a mostrar a África somente como sinônimo de seca temperaturas elevadas, escassez de alimentos, etc. Essa estratégia é defendida por Marina de Mello e Souza em seu texto “História da África: um continente de possibilidades”:

[...] pode-se também estudar o continente utilizando as informações de natureza geográfica. As descrições dos ecossistemas existentes, do curso dos principais rios, das feições das diversas economias, nas diferentes regiões e resultantes de adequações específicas do homem ao meio tanto têm interesse por si próprias como servem de suporte para uma compreensão mais completa dos processos históricos ocorridos em cada uma dessas regiões. Desertos, savanas, florestas, altiplanos, a grande costa, os minérios, os produtos da fauna e da flora, tudo isso são elementos importantes para a construção das histórias africanas. [...] Geralmente as trocas de produtos vêm acompanhadas de trocas culturais, sendo essas duas esferas elementos importantes na compreensão de histórias locais. Assim, recorrendo à interdisciplinaridade, no caso, à geografia física e humana, chegamos a um entendimento mais completo dos processos históricos. A eficácia da utilização de mapas numa primeira aproximação do continente e de suas populações comprova a necessidade de assentarmos as histórias africanas no espaço. Diante da falta de familiaridade com relação ao continente, ainda predominante, além do conhecimento dos sistemas ecológicos, o mapeamento do curso dos rios também ajuda a situar, mesmo que aproximadamente, as diferentes sociedades aí estabelecidas, principalmente no passado, quando as divisões internas eram diferentes das existentes hoje. (SOUZA, 2009, p.173)

Através desses argumentos fica claro que o 6º também é um momento fértil para se discutir e aprofundar diversos aspectos da história africana e de suas influências no Brasil apresentando inúmeras possibilidades. É importante que essas

abordagens cheguem o quanto antes na vida escolar do aluno para que os conteúdos relacionados a essas temáticas não fiquem relegados apenas ao estudo sobre escravidão no Brasil.

Sobre a letra

Seguem abaixo a letra e o link da música África interpretada pelo grupo Palavra Cantada. A composição é de Sandra Peres e Paulo Tatit:

África

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ADCPqELnKHM>>

Quem não sabe onde é o sudão
 saberá
 A Nigéria o Gabão
 Ruanda
 Quem não sabe onde fica o Senegal,
 A Tanzânia e a Namíbia,
 Guiné Bissau?
 Todo o povo do Japão
 Saberá
 De onde veio o
 Leão de Judá
 Alemanha e Canadá
 Saberão
 Toda a gente da Bahia
 sabe já
 De onde vem a melodia
 Do ijexá
 O sol nasce todo dia
 Vem de lá
 Entre o Oriente e ocidente
 Onde fica?
 Qual a origem de gente?
 Onde fica?
 África fica no meio do mapa do mundo do
 atlas da vida
 Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
 África ficará
 Basta atravessar o mar
 pra chegar
 Onde cresce o Baobá
 pra saber
 Da floresta de Oxalá
 E malê
 Do deserto de Alah
 Do ilê
 Banto mulçumanagô
 lorubá

O ponto forte da letra da canção é a sua potencialidade para lidar com questões geográficas em sala de aula seguindo assim, as propostas de Marina de Mello e Souza (2009) já expostas aqui. São vários os versos que permitem esse tipo de discussão, como: os primeiros que indagam ao ouvinte sobre a localização de diversos países africanos.

O refrão também permite a discussão e o aprofundamento de cunho geográfico nos versos: *“Entre o oriente e o ocidente/ Onde fica?/ [...] África fica no meio do mapa do mundo no atlas da vida [...]”*. A segunda estrofe permite não só discussões sobre geografia política, mas também física: *“Basta atravessar o mar/ Pra chegar/ Onde o cresce o baobá/ Pra saber/ Da floresta de Oxalá/ E malê/ Do deserto de Alá [...]*

Além da questão geográfica outros temas permeiam a canção como religiosidade: *“De onde veio o leão/ De judá? [...]/ Da floresta de Oxalá [...]/ Do deserto de Alá [...]*; influência da musicalidade africana na música brasileira: *“Toda gente da Bahia/ Sabe já/ De onde vem a melodia/ Do Ijexá [...]*.

Sobre a música

Musicalmente podemos destacar que é uma música de melodia em tonalidade maior, o que dá um ar de alegria e animação para a canção, como já havíamos antecipado. O refrão é ritmicamente forte com uma convenção marcada por quiálteras acompanhando as sílabas da letra. No final do refrão há uma dinâmica que dá a impressão da música estar “crescendo” gerando expectativa no ouvinte justamente em um momento importante da letra *“África fica no meio do mapa do mundo no Atlas da vida...”*. A formação instrumental é outro ponto importante e que é muito útil para se trabalhar em sala. O grupo utilizou diversos instrumentos de origem africana como a alfaia, o xequerê, a marimba, o atabaque, o ganzá de metal, o djembe e o tama.

Sobre as atividades

A atividade é composta por dois desafios: o primeiro é um quiz com 9 perguntas que envolvem conhecimentos sobre cultura afro-brasileira, geografia africana e religiosidade africana e afro-brasileira. O segundo desafio é musical e

envolve desde identificação de instrumentos tocados na música até percepções de sentimentos provocados pela canção. Todas elas representam um ponto de partida e não de chegada para o professor já que a ideia é facilitar a discussão dos temas relacionados à África a partir do elemento musical que pode gerar sentimentos diversos.

2.3.3 A carne mais barata do mercado é a carne negra?

Objetivos

O principal objetivo desta atividade é levar o aluno a evidenciar a persistência do racismo na sociedade brasileira através de estatísticas recentes sobre a população carcerária, os números das vítimas da violência, números do desemprego. Com isso, visamos colaborar com o combate ao mito da democracia racial, já bastante discutido aqui, além de instigar debates a respeito do racismo em sala de aula.

Justificativa

Acreditamos que uma das formas eficazes de combater os efeitos da democracia racial consista em levar o aluno a reconhecer a existência do racismo embasando a discussão com dados estatísticos e a problematização dos mesmos. Mas também acreditamos que o passo imediatamente posterior ao reconhecimento do racismo (entre os alunos que ainda não haviam alcançado essa consciência) seja mostrar exemplos de pessoas ou grupos de negros e negras em suas histórias de lutas contra as adversidades que o racismo os impôs.

Essa atividade visa sensibilizar o aluno para a questão do racismo e ao mesmo tempo contribuir para o combate ao mito da democracia racial que ainda encontra espaço e voz em alguns setores da sociedade. A superação do racismo só é possível a partir do reconhecimento de que ele existe.

A única canção escolhida para essa atividade foi “A Carne”, composição de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Capelleti gravada por Elza Soares no disco Do

Cóccix Até o Pescoço lançada em 2002. As razões que justificam a sua escolha são o fato dela ser uma música com uma letra forte com denúncias acerca dos números desfavoráveis à população negra no Brasil. Números esses que são comprovados por diversas pesquisas. Outra razão reside no fato dela ter se tornado um clássico da MPB e de ter elementos musicais fortes como a melodia do refrão e a interpretação de Elza Soares que serão analisados mais à frente.

Argumentação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 2004, afirmam logo em suas questões introdutórias que o parecer trata de “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. (BRASIL, 2004, p. 10)

Por sua vez o racismo segundo Verena Alberti:

[...] baseia-se na ideia de superioridade de uma raça ou cor em relação a outra (s), e só se consubstancia porque uma delas se sente superior, e muitas vezes a outra se sente inferior. É nessa relação superior-inferior que os preconceitos de raça ou cor são constantemente realimentados. A criança e o adolescente que se identificam e são identificados como brancos têm muito a ganhar com um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto seu colega que sofre o preconceito. O racismo é um problema de todos e envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores. (ALBERTI, 2013, p. 28)

No mesmo texto citado acima Verena Alberti dá exemplos de casos de racismo no Brasil e no mundo como o assassinato de um dentista negro morto pela polícia em São Paulo em 2004 após ser confundido com um assaltante. Nas redes sociais os casos de racismo são frequentemente divulgados, ganham destaque e chegam à imprensa: em 2015 um menino negro filho adotivo de um editor financeiro norteamericano foi expulso de uma loja de roupas de grife ao ser confundido com um vendedor ambulante mesmo na presença do pai. O post-denúncia do pai em uma rede social obteve mais de 3,5 mil compartilhamentos e o caso chegou à grande mídia. Em julho de 2016 uma funcionária de um fast-food em Madureira no

Rio de Janeiro foi ridicularizada por sua chefe nas redes sociais ao ser chamada de “Escrava Isaura”. Quando o caso repercutiu na mídia a funcionária foi demitida. Casos de ofensas racistas pela internet a pessoas públicas como a judoca medalhista Rafaela Silva, a atriz Tháís Araújo e a cantora pop Ludmila também geraram grande repercussão.

Figura 4 - Racismo na Rua Oscar Freire em São Paulo



Fonte: extra.globo.com

Figura 5 - Racismo em Madureira



Fonte: g1.globo.com

As escolas do ensino básico também não estão imunes ao racismo. Em 2013 um colégio em Guarulhos ordenou que um aluno cortasse o cabelo crespo. O caso gerou repercussão e a mãe do aluno não conseguiu renovar a matrícula. Outra faceta do racismo se materializa na intolerância religiosa e em 2014 um aluno foi impedido de entrar em uma escola municipal no Rio de Janeiro por estar usando guias de candomblé.

Algumas pesquisas no campo da educação vêm apontando que o racismo também é um dos fatores condicionantes ao fracasso escolar: Em 2012 na ocasião da divulgação do quinto relatório de monitoramento das cinco metas do programa “Todos Pela Educação” foi publicado um artigo da professora da faculdade de educação da USP, Paula Louzano intitulado “Fracasso escolar e desigualdade no

ensino fundamental”. Nesse artigo, Louzano analisou os questionários socioeconômicos que os alunos respondem na Prova Brasil e concluiu que 43% das crianças autodeclaradas pretas já tiveram algum tipo de fracasso escolar – entre as que se dizem brancas, essa taxa é de 27%.

E prossegue comentando os resultados da Prova Brasil:

Os estudantes pretos são mais propensos a repetir e a abandonar a escola do que seus colegas pardos e brancos, independentemente das diferenças entre as regiões do País e da Educação dos pais. A diferença na probabilidade de fracassar na escola para brancos e pretos vai de 7 pontos percentuais na região Norte a 19 pontos percentuais na região Sul, ou seja, ser preto no Brasil aumenta a probabilidade de fracasso escolar entre 7 e 19 pontos percentuais, considerando alunos com pais que têm Ensino Fundamental completo. Isso confirma a hipótese de que o fracasso escolar não é mais proeminente entre os estudantes pretos só porque a maioria deles vem de famílias menos escolarizadas. (LOUZANO, 2012, p. 118)

Em reportagem publicada no site “Todos Pela Educação” Mariana Mandelli divulgou parte dos resultados de uma pesquisa semelhante que ocorreu na USP em 2009 quando três pesquisadores compararam a nota dos alunos nas avaliações externas e a nota que recebiam de seus professores:

Em 2009, um estudo dos pesquisadores Ricardo Madeira, Marcos Rangel e Fernando Botelho, do departamento de Economia da Universidade de São Paulo (USP), comparou as notas que os professores davam aos seus alunos com as notas obtidas pelos estudantes no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a avaliação anual do governo paulista. Os dados mostraram que alunos negros e brancos com os mesmos resultados no Saresp tinham notas diferentes dadas por seus docentes em sala de aula – as notas das crianças brancas eram maiores. Entre meninos e meninas, eram elas que apresentavam os melhores desempenhos, de acordo com os professores.

No entanto, ao mesmo tempo em que o racismo é tão latente há ainda aqueles que o negam, como afirma Verena Alberti:

Nossa narrativa da identidade nacional, consolidada a partir dos anos 1930, principalmente, afirma que somos uma sociedade mista, uma mistura de três raças. Muitos acreditam que, se temos problemas como injustiça e desigualdades, eles se devem a contrastes sociais e à herança da escravidão, e não ao racismo propriamente dito. (ALBERTI, 2013, p.31)

Essa narrativa consolidada de que Verena Alberti fala se substanciou no que chamamos de mito da democracia racial. Propagada oficialmente desde a década

de 1930 até 1995 a ideia de que somos uma sociedade miscigenada onde as raças convivem harmoniosamente em uma suposta democracia acaba por homogeneizar a sociedade não permitindo espaço para a enunciação de diferenças.

Decorre da ideia de democracia racial a negação do racismo, como novamente nos fala Verena Alberti:

Bem sabemos que aqueles que defendem a narrativa nacional da miscigenação não concordam que exista algo chamado “negro” – em geral, acusam os movimentos negros de importar categorias estrangeiras, que funcionam nos Estados Unidos ou em outros locais, mas não no Brasil. (ALBERTI, 2013, p.31)

Martha Abreu e Hebe Mattos lembram o contexto em que o mito da democracia racial surgiu:

É importante lembrar [...] que a construção da ideia de democracia racial no Brasil se fez, especialmente a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, em oposição às teorias racistas, anteriores e concorrentes, que pregavam o “branqueamento” da população brasileira (Guimarães, 2002: cap.3). De fato, foi a relativa continuidade entre a ideologia do branqueamento e a noção de democracia racial que fez essa perspectiva ser avaliada, especialmente a partir da década de 60 como um mito (Fernandes, 1978: 249-269). (ABREU e MATTOS, 2008, p. 09)

Mas, se por um lado a ideia de democracia racial derrubou as teorias racistas ditas científicas do século XIX ela perpetua o senso comum e não problematiza as diferenças mantendo a hierarquia nas relações de poder entre as raças. Vale lembrar que durante o regime militar, por exemplo, “os itens cor/raça foram retirados do censo do IBGE e o Brasil se apresentava nos fóruns internacionais como uma democracia racial. Também eram proibidos publicações e eventos relacionados à questão racial”. (PEREIRA, 2012, p. 112).

Atualmente são inúmeros os casos e denúncias de racismo tanto dentro como fora do ambiente escolar, como vimos no início dessa seção. Diante de tantas evidências fica difícil negar a sua existência, mas mesmo assim a escola ainda é um ambiente onde a discussão sobre o racismo ainda encontra dificuldades de se estabelecer. Os efeitos da democracia racial ainda persistem e é preciso combatê-los.

Sobre a letra

Seguem abaixo a letra e o link da música:

A Carne

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yasHtxNAUtM>>

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)

*Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos*

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)

*Que fez e faz história
Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país*

*Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito*

*De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar*

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)

A letra possui três momentos e o primeiro constitui o refrão que é uma provocação. Trata-se de apenas um verso que é repetido muitas vezes: “*A carne mais barata do mercado é a carne negra*”. É um verso forte que compara a população negra do Brasil a um produto de baixo valor fazendo, assim uma dupla alusão ao passado escravista e à persistência da discriminação racial.

O segundo momento vem logo após o refrão e faz uma série de denúncias ligadas ao predomínio de negros entre a população carcerária; a maior exposição dos negros à morte por razões violentas, e ao desemprego: “*Que vai de graça pro presídio/ E para debaixo do plástico/ Que vai de graça pro subemprego/ E pros hospitais psiquiátricos [...]*”.

O terceiro momento enfatiza o poder de superação dos negros Brasil ao longo da história através dos versos “Que fez e faz história/ Segurando esse país no braço [...] / Mas mesmo assim ainda guardo o direito/ *De algum antepassado da cor/ Brigar por justiça e por respeito*”.

Sobre a música

Na versão da Elza Soares trabalhada no blog e que está disponível no link o gênero musical escolhido para a interpretação foi o Hip-hop que tradicionalmente é ligado ao protesto e à luta contra desigualdades através da música, da dança e dos grafites, ainda que existam também vertentes que se apropriaram do gênero e se ligaram mais a ostentação de bens materiais.

No refrão que está em tom menor Elza Soares dá uma interpretação fúnebre à letra que se repete (A carne mais barata do mercado é a carne negra). A sensação de lamento fica ainda mais intensa no uso que a intérprete faz da técnica do vibrato na voz. O refrão é um momento de denúncia que prossegue na primeira estrofe da música.

Sobre as atividades

As atividades didáticas foram organizadas da seguinte forma: o verso “Que vai de graça pro presídio” gerou 4 desafios. O primeiro propõe que o aluno identifique o perfil da população mais e menos exposta ao encarceramento através da interpretação de um gráfico com informações do Ipen. O segundo desafio discute fracasso escolar e acesso à universidade através da leitura de tabelas que apontam números da desigualdade de acordo com a cor da pele. O terceiro desafio envolve a análise de um decreto do Segundo Reinado que proibia a escolarização de escravizados e o quarto desafio analisa a população carcerária pelo critério da cor ou raça.

O verso “E para debaixo do plástico” gerou dois desafios: o primeiro analisa o número de homicídios por cor através da leitura de uma tabela com dados do IBGE e o segundo desafio propõe que o aluno monte o ranking dos cinco estados brasileiros com maior índice de homicídios de negros, também a partir da leitura da tabela.

O verso “Que vai de graça pro subemprego” propõe que o aluno observe a sua própria realidade e fizesse uma lista de conhecidos que estão desempregados ou subempregados analisando a sua cor. O segundo desafio propõe um debate em sala com o objetivo de detectar as causas dos dados negativos referentes à empregabilidade do negro no mercado de trabalho. Esses desafios foram embasados por trechos de uma reportagem do jornal “Valor Econômico” que trouxe resultados de uma pesquisa da FGV que concluiu que a cor é mais determinante do que a escolaridade no índice de desemprego.

2.3.4 Fomos nós que demos duro “pro” país ficar de pé

Objetivos

Divulgar através da história do jongo e dos seus elementos musicais histórias de lutas e resistência da população escravizada no Brasil.

Justificativa

A história do jongo se cruza e se confunde com alguns momentos da história do Brasil: escravidão, abolição, pós-abolição, quilombos contemporâneos, entre outros. Foi pensando nessa riqueza cultural e histórica que a atividade “*Fomos nós que demos duro pro país ficar de pé*” foi idealizada.

O seu título da utiliza um dos versos da música “*Jongo do irmão Café*” de Nei Lopes e Wilson Moreira. A música foi lançada no álbum Negro Mesmo de Nei Lopes. Nesse álbum, como o próprio título anuncia Nei Lopes explorou várias vertentes da musicalidade afro-brasileira gravando não só Jongo, mas também samba de enredo, partido-alto, lundu, xiba, entre outros.

Argumentação

No dia 10/11/2005 as comunidades jongueiras (em geral remanescentes de quilombolas) obtiveram uma grande vitória: o processo que pedia o registro do jongo

do sudeste como Patrimônio Cultural Brasileiro que havia sido aberto em 2001 finalmente foi aprovado e pouco mais de um mês depois seria inscrito no livro de registro das formas de expressão do Iphan.

Segundo Martha Abreu e Hebe Mattos entre as justificativas para essa inscrição estavam:

[...] a sua representatividade na tão propalada tese da “multifacetada identidade cultural brasileira”, conforme termos dos próprios documentos produzidos pela pesquisa e mencionados no parecer do Iphan. Também foram valorizados o seu papel de representante da resistência afro-brasileira, na região Sudeste, assim como o seu caráter de referência cultural, como remanescente do legado dos povos africanos de língua bantu escravizados no Brasil. Por fim, outro fator considerado foi a necessidade de apoio do poder público às comunidades que passam por dificuldades econômicas básicas. (ABREU e MATTOS, 2007, p. 70)

Era realmente uma grande vitória e merecia ser comemorada. O registro representava o reconhecimento por parte do Estado de práticas culturais históricas que vinham passando dificuldades em se manter. Em algumas comunidades o jongo desapareceu por motivos como:

[...] dispersão de seus praticantes em consequência da migração e dos processos de urbanização, [...] obscurecimento destas práticas por outras expressões de maior apelo junto ao crescente mercado de bens simbólicos ou também devido à vergonha motivada pelo preconceito, expresso pelos segmentos da sociedade abrangente, relativo às práticas culturais afrobrasileiras. (Iphan, 2007, p.15)

Mas afinal o que é o jongo? O inventário do jongo do sudeste buscou expressões de origem africana relacionada à cultura do café e da cana no sudeste. Comunidades jongueiras foram visitadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Era preciso encontrar elementos comuns entre essas comunidades e o resultado dessa pesquisa foi a seguinte definição presente no dossiê do Iphan:

Forma de expressão afro-brasileira, o jongo integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia. acontece nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do Sudeste brasileiro, assim como nas festas dos santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas, no divino e no 13 de maio da abolição dos escravos. (...)no Brasil, o jongo se consolidou entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no Sudeste brasileiro, principalmente no vale do rio paraíba do Sul. Nos tempos da escravidão, a poesia metafórica do jongo permitiu que os praticantes da dança se comunicassem por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. Sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal, em que os negros

falam de si, de sua comunidade, por meio da crônica e da linguagem cifrada. Tambu, batuque, tambor, caxambu o jongo tem diversos nomes, e é cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Se existem diferenças de lugar para lugar, há também semelhanças, características comuns em muitas manifestações do jongo. (IPHAN, 2007, p.14)

Como vimos, o Jongo, Caxambu ou Tambor é praticado em diversas partes do sudeste, principalmente no Vale do Paraíba. As comunidades visitadas na ocasião do inventário do Jongo formam uma área muito extensa. Como podemos observar no mapa:

Figura 6 - Comunidades jongueiras visita pelo Iphan



Fonte: Dossiê Jongo do Sudeste.

Observando essa grande dimensão espacial podemos entender que dentro da definição de jongo feita pelo inventário, também deve ser considerada a diversidade entre esses grupos. Não seria possível que essa manifestação cultural fosse praticada da mesma forma em todas essas regiões por inúmeros fatores: dificuldade de comunicação ao longo do tempo, diferenças culturais entre as comunidades, até mesmo as diferenças na oferta natural de matéria-prima para a confecção dos tambores altera as características de seus timbres.

A dança também pode variar ou ter funções diferentes. No jongo da serrinha, por exemplo, onde a comunidade jogueira recebeu a influência de trabalhadores oriundos das lavouras cafeeiras do Vale do Paraíba se convencionou um passo denominado “Amassa Café”. Já no norte fluminense onde a cultura da cana-de-açúcar a maneira de dançar muda e há a presença do passo “Corta Cana”. Ambos imitam o movimento da atividade que lhes dá o nome.

Ao mesmo tempo em que se respeitava essa diversidade das comunidades jogueiras o inventário buscou também semelhanças entre eles para além daquelas já citadas na definição de jongo e chegaram à seguinte conclusão:

Os atuais jogueiros são, geralmente, descendentes de jogueiros. Vivem em bairros pobres das cidades, onde são trabalhadores - ativos ou aposentados - e estudantes. Ali se radicaram seus avós e bisavós no período pós-abolicionista, em zonas intermédias entre campo e cidade. Alguns deles, nascidos na primeira metade do século 20, fizeram um percurso migratório entre o local de origem, geralmente uma vila ou área rural, e a cidade onde moram agora. Guardam lembranças vívidas das rodas que viam quando crianças, dos cantos que ouviam e das histórias que seus pais e avós contavam sobre o jongo. (Iphan, 2007, p.14)

Muitos foram os obstáculos que o jongo percorreu até o seu registro em 2005. Além das questões já citadas aqui que levaram ao seu desaparecimento em algumas comunidades o jongo já chegou a ser alvo de proibição como na cidade do Rio de Janeiro em 1830 (Abreu e Mattos, 2007) e nas leis municipais de Vassouras em 1831 e 1838 (Iphan, 2007). No município do Vale do Paraíba os senhores temiam que o jongo servisse como uma organização religiosa. Havia o medo que a magia que envolvia o jongo fosse usada com “finalidades sinistras” (Stein, 1985).

Já no século XX a urbanização que trouxe influências estrangeiras gerando novos hábitos de divertimento e o envelhecimento dos mestres jogueiros começaram a preocupar sociólogos, antropólogos, folcloristas, pesquisadores em geral que começaram a iniciar um movimento de preservação do jongo. O dossiê do Iphan documentou esse movimento:

Não obstante, as últimas décadas do século 20 se caracterizaram pelo esforço consciente de preservação e revitalização do jongo em praticamente todas as localidades mencionadas. O processo foi desencadeado pelos descendentes de antigos jogueiros com o apoio de animadores culturais e dos movimentos sociais. Eles afirmam o valor propriamente cultural da tradição de seus ancestrais, arregimentam familiares e vizinhos e levam o jongo a novos espaços públicos. Para garantir a continuidade dos grupos, adotam medidas para transmitir aos

jovens os conhecimentos que receberam e desenvolveram. Entre as estratégias de reprodução desses conhecimentos estão a formação de grupos mirins e de escolas de jongo, além das apresentações em escolas e em festivais de cultura. A articulação entre grupos jongueiros e movimentos sociais, especialmente os que congregam a população negra, também contribui para tornar o jongo significativo como forma de expressão contemporânea. Atualmente o jongo atrai estudantes e artistas, integra-se a projetos sociais de organizações não-governamentais e à ação político-cultural de movimentos negros. (Iphan, 2007, p. 22-23)

Martha Abreu e Hebe Mattos no texto “*Jongo, registro de uma história*” enumeraram algumas iniciativas de preservação do jongo como o intenso interesse de folcloristas e antropólogos durante as décadas de 60 e 70 consubstanciado em artigos na imprensa; apresentações de jongo em teatros durante eventos de valorização de culturas negras e um estudo do Instituto de Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro registrar as manifestações culturais que estariam em vias de desaparecimento ou em “processo de deformação”. Na década de 80 enquanto pesquisas sobre o jongo prosseguiam o futuro mestre Darcy continuava organizando apresentações em importantes casas como o Circo Voador (Abreu e Mattos, 2007, p. 98).

No entanto, não foi sem tensões que esse movimento de preservação aconteceu. Em sua origem o jongo envolvia elementos sagrados e era vedada a participação de crianças. Essa maior abertura foi encarada por alguns como desvirtuação ou até mesmo o fim do jongo. A sua espetacularização também causou polêmica. “Aniceto do Império, em conflito aberto com Darcy, enfatizava o caráter sagrado da velha prática. Para ele, leigo só entrava no jongo por petulância, audácia ou ignorância”. (Abreu e Mattos, 2007, p. 99) chegando a compor um samba que denunciava a morte do jongo.

Em meio a tensões, preocupações com a sua perpetuação e reinvenções o jongo chega ao século XXI, conquista seu registro junto ao Iphan, o que dá grande fôlego às comunidades que vão, cada uma a seu jeito, se organizando e negociando junto ao poder público ou se aliando a movimentos sociais em busca de apoio para possibilitarem suas atividades. Em abril de 2016, o Jongo da Serrinha inaugurou sua sede cultural em Madureira no Rio de Janeiro; a Casa do Jongo com patrocínios e incentivos de órgãos públicos de diversas esferas, ongs e instituições privadas. Isso, sem falar da projeção que o grupo já havia conquistado antes chegando a gravar cds e fazer participações em shows e gravações de artistas renomados como Dona

Ivone Lara e Arlindo Cruz. As festas de 13 de maio na comunidade São José em Valença reúnem um grande número de participantes.

Sobre a letra

Seguem abaixo letra e o link da música:

Jongo do Irmão Café

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTSkZYsyH_o>

*Auê, meu irmão café!
Auê, meu irmão café!
Mesmo usados, moídos, pilados,
vendidos, trocados, estamos de pé:
Olha nós aí, meu irmão café!*

*Meu passado é africano
Teu passado também é.
Nossa cor é tão escura
Quanto chão de massapé.
Amargando igual mistura
De cachaça com fernet
Desde o tempo que ainda havia
Cadeirinha e landolé
Fomos nós que demos duro
Pro país ficar de pé!*

*Auê, meu irmão café!
Auê, meu irmão café!
Mesmo usados, moídos, pilados,
vendidos, trocados, estamos de pé:
Olha nós aí, meu irmão café!*

*Você, quente, queima a língua
Queima o corpo e queima o pé
Adoçado, tem delícias
De chamego e cafuné
Requentado, cria caso,
Faz zoeira e faz banzé
E também é de mesinha
De gurufa e candomblé
É por essas semelhanças
Que eu te chamo "Irmão Café"*

A letra compara o produto café com uma pessoa, que por sua vez na verdade representa algumas características da cultura afro-brasileira. No refrão os autores remetem tanto ao passado escravista comparando as etapas de produção do pó de café às mazelas sofridas pelo povo negro no Brasil, quanto às origens do jongo no estado do Rio de Janeiro nas lavouras cafeeiras do século XIX. Mas ao mesmo

tempo em que relembra essas mazelas a música destaca o poder de resistência dessa população em questão:

*Auê, meu irmão café!
Auê, meu irmão café!
Mesmo usados, moídos, pilados,
vendidos, trocados, estamos de pé:
Olha nós aí, meu irmão café!*

Na primeira estrofe a música se remete especificamente ao passado africano e em seguida a objetos e bens materiais do final do século XIX como landaulet, e cachaça de fernet. Na segunda estrofe é feita uma comparação entre as características do café e elementos e características das culturas afro-brasileiras como a capacidade de revolta em *Você quente queima a língua/ Queima o corpo e queima o pé* e na citação à religiosidade em *De Gurunfa e candomblé*.

Sobre as músicas

Musicalmente a canção de Nei Lopes e Wilson Moreira traz elementos tradicionais do jongo como a base rítmica em compasso de seis tempos calcada nos três tambores de afinações grave, média e aguda. Alguns instrumentos percussivos menores se encarregam dos efeitos. Há também mistura com outras sonoridades rurais com a introdução da viola caipira fazendo a base harmônica. No refrão um coro composto por homens e mulheres batendo palmas simula uma roda de jongo.

A segunda música da atividade “*Tambus de Manoel Congo*” é instrumental. É uma música com intervalos melódicos dissonantes e menores executados em altíssima velocidade que causam um clima de angústia. Segundo o compositor da música, Carlos Henrique Machado ele havia imaginado o momento da fuga para a mata dos escravizados insurgentes. Apesar de não ser um jongo a música carrega influências desta manifestação cultural na instrumentação e no seu título. Tambu é o tambor mais grave do jongo e também é um de seus sinônimos. Um tambu é utilizado na execução da música como é possível identificar no vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EfXSxd6etVk>>.

Sobre as atividades

A atividade *Fomos nós que demos duro pro país ficar de pé* conta com duas músicas: *O Jongo do irmão café* e *Tambus de Manoel Congo*. A primeira música foi usada nos desafios 1 e 2 da atividade e a segunda foi usada no desafio 3. Ainda há uma quarta atividade onde foram usados vídeos com o intuito de familiarizar os alunos com o jongo.

O primeiro desafio foi inspirado nos versos “*Mesmo usados, moídos, pilados, vendidos, trocados estamos de pé*” e traz reproduções de fontes primárias da escravidão. São anúncios de jornais onde duas mulheres são vendidas como escravas, mas por motivos diferentes. Uma delas estava sendo vendida porque se recusava a servir o seu senhor. O objetivo é que o aluno perceba que mesmo em situação extrema como a dos escravizados no Brasil havia espaço para a insubordinação. O segundo desafio sugere análises sobre elementos estritamente musicais da canção, como melodia, instrumentação e interpretação.

O terceiro desafio conta brevemente a história de Manuel Congo e o objetivo é o é mostrar histórias de lutas pela a liberdade e contribuir para a superação do mito que o africano aceitou passivamente a escravidão. Esse desafio foi baseado na música instrumental chamada *Tambus de Manuel Congo* que pela alta velocidade de sua execução simula uma fuga de escravizados. A região onde Manoel Congo viveu ajudou a criar e difundir o jongo e isso também levado em consideração na atividade.

O quarto desafio da atividade 4 encoraja professores e alunos a conhecerem um pouco mais sobre a história do Jongo e a montarem um concurso de dança e o quinto desafio confirma a ideia de que, como diz o *Jongo do Irmão Café*, mesmo tendo vivido traumáticas experiências com a escravidão o povo negro no Brasil soube resistir e fez inúmeros expoentes nas artes, na luta política, na ciência, no esporte, entre outras áreas.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve a intenção de apresentar possibilidades do uso da música no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Acreditamos que, para além do aspecto cognitivo, a música é capaz de agir pela emoção, de sensibilizar o aluno para o tratamento de questões sensíveis como são as questões raciais no país.

Não queremos que o ensino de História permaneça eurocêntrico como tradicionalmente foi e tampouco que ele se torne afrocêntrico. Desejamos que a escola seja um rico espaço de enunciação das diferenças e que isso se reverbere para a sociedade. Entendemos que o ensino de História é um canal estratégico para que tal objetivo seja cumprido. A lei 10.639 e posteriormente a 11.645 foram importantes avanços nesse sentido, mas somente a sua promulgação não nos garante muita coisa. Vale lembrar Forquin (1992), quando nos fala sobre a existência do currículo formal, que é político, oficial, em alguns casos calcado em leis, e o currículo real, que corresponde ao que realmente acontece após o momento em que o professor fecha a porta da sala e inicia a sua aula.

Se as leis foram avanços, ainda precisamos cuidar da sua implementação. Implementar é mantê-la viva, é fazer com que os conteúdos de História da África e da cultura afro-brasileira cada vez mais estejam presentes nos currículos reais dos professores de forma universalizada e não através de iniciativas isoladas, ou pior: de forma burocratizada, mecanizada e sem conexão alguma com a realidade dos alunos. Não queremos criar algum tipo de hierarquia no currículo de História, mas definitivamente este não é um tema qualquer, tendo em vista que já se passaram 128 anos desde a abolição da escravidão, 13 anos desde a promulgação da lei 10.639, 13 anos também da implementação das primeiras turmas de cotas raciais do Brasil e, ainda sim, os indicadores sociais que levam a raça ou cor em consideração não melhoram, ou não melhoram na velocidade desejada como vimos na atividade “A carne mais barata do mercado é a carne negra?”.

Se a presença de tais temáticas no currículo de História é necessária e, se para que isso ocorra é preciso que se trate de um currículo real, consideramos que a música tem muito a contribuir nesse sentido. Lidar com questões raciais em sala de aula é, em diversas ocasiões, lidar com um tema tabu e o tamanho do desafio pode

variar de acordo com a realidade da turma/sociedade. Vale lembrar que estamos falando de um país que se considerou durante muito tempo, como já foi amplamente debatido aqui, uma democracia racial enquanto a realidade continuava dizendo o contrário.

A música não tem poderes mágicos. Se assim fosse, bastaria levar um aparelho de som, apertar o play e estariam resolvidos nossos problemas relativos às questões raciais. Mas acredito que ela tenha o poder de sensibilizar para o debate, facilitar discussões, fazer com que o aluno perceba, através dela, elementos que o texto ou a exposição oral do professor não foram suficientemente capazes de elucidar. A música pode abrir espaço para problematizações de assuntos que dificilmente o aluno teria a oportunidade de fazê-lo fora da escola e assim, através de um trabalho consistente, ela pode permitir que ele entenda a complexidade das relações raciais no Brasil, que ele possa entender o racismo estruturalmente e que ele também seja capaz de olhar para o continente africano com mais lucidez e menos estereótipos como determina a lei 11.645.

Retomando as ideias de Verena Alberti (2013), todos têm a ganhar com o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Martha Abreu e Hebe Mattos referindo-se ao texto das “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana”, que é um documento produzido em consequência da lei 10.639, afirmaram que ele representa “uma vontade de democratização e correção das desigualdades históricas da sociedade brasileira” (ABREU e MATTOS, 2008, p. 6).

A nossa expectativa é que tanto as discussões teóricas quanto o material didático resultante delas possam, de alguma forma, contribuir nessas discussões e desafios que tratamos aqui. Esperamos ainda, mais especificamente em relação a *Orin, a Caixa de Música*, o nosso material didático, que ele não se encerre aqui, e sim, que ele possa ser utilizado, criticado, modificado e acrescentado por professores que compartilham do mesmo desafio que nós.

Vivemos em uma sociedade que vive em constantes disputas e negociações, avanços e recuos. Se hoje temos uma lei que determina o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, ainda vemos notícias de alunos negros sendo discriminados pela sua cor ou seu cabelo crespo. Se temos uma lei que reserva parte das vagas das universidades públicas do país para alunos negros, mas ainda nos estarecemos com a persistência do elitismo e do racismo quando alunos de

medicina dão trotes em calouros vestidos de Ku Klux Klan, como aconteceu na Unesp em 2015.

Se cada vez mais jovens negros conseguem chegar às universidades e ser aprovados em concursos públicos através de conquistas como as cotas raciais, os alunos negros do ensino básico são os mais expostos à distorção idade/série e a juventude negra ainda é a mais exposta à morte violenta. Se tivéssemos a honra de ter Caetano e Gil assinando essa conclusão, talvez eles não precisassem de tantas páginas e diriam apenas que *“É preciso estar atento e forte”*. Se por honra de igual tamanho tivéssemos o grupo Fundo de Quintal cumprindo a mesma função, talvez eles diriam que *“O Show tem que continuar”*, e ele há de continuar, sim, mas os acordos finais precisam ser diferentes por um ensino cada vez mais antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. “Em torno das ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.
- ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p.309-317, set.dez. 2005.
- ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. In: PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ALMEIDA, Anita Correia de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). *A escrita da história escolar: memória e história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaina. (Orgs.) *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002, p. 219-229.
- BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: VARELA, F. et all (Orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro, FGV, 2012, p.67-100.
- COSTA, F.S. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Passado y Memória*. *Revista de História Contemporânea*, 8, pp.267-286, 2009.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

DENADAI, Erildo. *Música e História: reflexões sobre sua utilização nos espaços-tempos escolares*. 1. ed. Cariacica, ES: Ed. Do Autor, 2010.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, 28-49, 1992.

GOODSON. Ivor. A história social das disciplinas escolares. In: _____. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HEYMANN, Luciana. *O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p.279-295, 2005.

LIMA, Mônica. *“História da África: temas e questões para as salas de aula”*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006, p. 68-101. Cadernos PENESB nº7

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais”. *Inst. Est. Bras.* São Paulo, 34; p. 9-24, 1992.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 03-221, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Professores de História: Entre Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. Didática da História e Teoria da História: Produção de Conhecimento na Formação de Professores. ENDIPE. SIMPÓSIO “A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMAS E DESAFIOS”. 15., 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NAPOLITANO, Marcos. História e música popular: um mapa de leituras e questões. *Revista de História*, 157, p. 153-171, (2º semestre de 2007).

OLIVA, Anderson Ribeiro. “A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas”. *História*, São Paulo, p.143-172, 2009.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “A idéia de raça e suas diferentes implicações”. In: “O Mundo Negro”: *relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales e ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v.1, n. 1, p. 89-110, 2012.

_____. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Ed. FGV, n.41, p. 21-43, 2008.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 1, n. 2, p. 7 -16, jul./dez. 2006.

_____. Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. 2009. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Rev. Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. A escravidão no Brasil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção da lei 10.639/03. In: MONTEIRO, Ana Maria Monteiro; PEREIRA, Amilcar Araújo. (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Gontijo. (Org.). *A escrita da história escolar, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 165-180.

TATIT, L. *O século da canção*. São Paulo: Ateliê, 2004. P.41.

Sites

A COR DA CULTURA. Apresenta música brasileiras com influências africanas e informações sobre gêneros musicais e instrumentação. Disponível em: <www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CULTURA HISTÓRICA. Site que reúne trabalhos de pesquisadores do campo da Cultura Histórica. Disponível em: <www.culturahistorica.es>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Apresenta verbetes sobre música popular brasileira. Disponível em: <www.dicionariompb.com.br>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MEU LOTE. Blog do músico, compositor e escritor Nei Lopes. Apresenta discussões e análise sobre música e cultura negra. Disponível em: <www.neilopes.com.br/meulote> Acesso em: 30 nov. 2015.

ANEXO – Os materiais

Os materiais

Como a nossa proposta foi produzir um material didático para a internet que utilizasse a música como uma linguagem propícia ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira, cabe nesse momento, analisarmos materiais anteriores ao nosso e que tiveram propostas semelhantes para que no final possamos justificar e defender a existência de mais um material traçando semelhanças, diferenças, ausências e pretensões entre eles.

O critério para a seleção foi buscar sites ativos que tratassem de pelo menos uma das temáticas: música e ensino de história; música e história da África ou cultura afro-brasileira de um modo geral.

Segue abaixo um quadro com todos os sites analisados na pesquisa:

Quadro 2 - Lista de sites sobre música

	Tipo	Finalidade	Link
A Cor da Cultura	Site	Educação étnico-racial de promoção do respeito à diversidade	http://www.acordacultura.org.br/kit
Educar para crescer – Festival da Mpb	Matéria jornalística	Jogo interativo sobre ícones da Mpb.	http://educarparacrescer.abril.com.br/mpb/
Museu do Samba	Site/Blog	Site e blog de divulgação do Museu do Samba na Mangueira, Rio de Janeiro.	http://museudosamba.org.br/

Educação para as relações étnico-raciais	Site	Compilação de documentos e materiais didáticos que auxiliam e complementam a lei 10.639.	http://etnicoracial.mec.gov.br/2013-03-06-18-02-36
Meu Lote	Blog	Blog músico e escritor Nei Lopes sobre cultura afro-brasileira.	http://neilopes.com.br/
Nova Escola/Consciência Negra	Site	Matéria especial da Revista Nova Escola	http://novaescola.org.br/consciencia-negra/
Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira	Site	Dicionário online com cerca de 12 mil verbetes sobre música popular brasileira.	http://www.dicionariompb.com.br/
Palmares	Site	Site da Fundação Cultural Palmares	http://www.palmares.gov.br/
Professora Ingrid	Blog	Blog com coletânea de letras de música com temática afro-brasileira, além de	http://ingridosc.blogspot.com.br/2010/01/letras-de-musicas-cultura-afro-que.html

		sugestões de filmes e textos.	
Som Negro	Site	Lista músicas africanas ou de influência africana.	https://sommenegro.wordpress.com
Geledés	Site	Site com textos e notícias sobre cultura afro-brasileira.	http://www.geledes.org.br/
Leafrica	Site	Site do departamento de História da África da Ufrj.	http://leafrica.historia.ufrj.br/
Mundo Afro	Blog	Compartilha atualizações de centenas de sites e blogs relacionados à cultura afro.	http://mundoafro.atarde.uol.com.br/
Abpn	Site	Site da Associação brasileira de pesquisadores(as) negros(as). Possui notícias sobre eventos, além de artigos da revista da associação.	http://www.abpn.org.br/novo/

Observatório Quilombola	Site	Site interativo, interdisciplinar, dedicado à coleta, organização e análise de informações relativas às comunidades negras rurais e quilombolas.	http://www.abpn.org.br/novo/
Cultne	Site	Site dedicado à divulgação de vídeos sobre cultura afro-brasileiro.	http://www.cultne.com.br/

Fonte: O autor, 2016.

Seria possível continuar listando incontáveis blogs e sites sobre a temática negra, no entanto, esses foram selecionados ou por sua relevância, importância nas redes sociais, credibilidade ou pela sua aproximação com o nosso trabalho. Ainda cabe uma análise um pouco mais detalhada nos canais com esse último perfil citado.

A Cor da Cultura

Trata-se de um projeto iniciado em 2004 e idealizado por meios de comunicação públicos e privados, além do Mec, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Fundação Palmares, a Petrobras e o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Sidán).

O projeto é baseado na produção de materiais de diversas naturezas: vídeos, livros, artigos, ações culturais, entre outros, mas todos eles com o mesmo objetivo: valorizar a cultura afro-brasileira e colaborar com a erradicação do racismo no Brasil.

Figura 7 - Kit A Cor da Cultura



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/>

Entre todo o diversificado conteúdo chama atenção, do ponto de vista do interesse do nosso trabalho, o *Kit A Cor da Cultura*. Trata-se de uma seção onde estão disponíveis seis cadernos metodológicos para o professor: *Modos de ver*, *Modos de Sentir*, *Modos de Interagir*, *Modos de Fazer*, *Modos de Brincar* e *Memória das Palavras*. São cadernos com discussões conceituais sobre determinados temas e que sempre culminam em sugestões de atividades. Além desses seis cadernos há também o link *Sala de Música*, e é esse o que mais nos interessa.

A sala de música é formada por 16 faixas musicais e um livreto. As 16 faixas de música formam o CD *Gonguê*, todo voltado para a música afro-brasileira. Em algumas faixas um vocalista apresenta o som de algum instrumento e explica de que material ele é formado, em que tipo de música ele pode ser usado ao mesmo tempo em que vai fazendo demonstrações do seu som. Em outras faixas ocorrem demonstrações de músicas que compõem manifestações culturais afro-brasileiras como o jongo, a congada, o maracatu, entre outros.

Abaixo segue o link da faixa 9, *Maracatu*:

http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/09-AudioTrack_09.mp3

Figura 8 - Faixas do CD Gonguê



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/>

Já o livreto contém ilustrações e rápidas explicações sobre origem e tipo de material de 18 instrumentos que são comumente utilizados nas músicas contempladas pelo CD.

Figura 9 - Trecho do livreto do CD Gonguê



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/>

Consciência Negra – Revista Nova Escola

A revista Nova Escola produziu um material intitulado *Consciência Negra o Ano Todo* para contribuir com a lei 10.639. O seu conteúdo é muito rico contando com mais de 35 reportagens com diversas abordagens: História, Geografia, Arte e Educação Infantil voltadas para a cultura afro-brasileira; além de vídeos, planos de aula e testes interativos.

O destaque vai para um material multimídia que recebeu o nome de África e Brasil: unidos pela história e pela cultura. Em cada link desse material há uma reportagem onde pesquisadores como Mônica Lima, Juliano Custódio Sobrinho e Martha Abreu foram ouvidos. Essas mesmas reportagens possuem links que direcionam o leitor que queira se aprofundar em determinado assunto a vídeos, leituras mais específicas, materiais iconográficos e documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Figura 10 - Especial Consciência Negra



Fonte: <http://novaescola.org.br/consciencia-negra/>

De todo esse conteúdo produzido pela revista o ponto que mais se aproxima do nosso trabalho também está no espaço multimídia e é o link *Cultura Afro-Brasileira*. Nele é feita a aposta de que levar para a sala de aula exemplos de personalidades negras que foram importantes pelo legado cultural que deixaram ou estão deixando pode ser uma boa alternativa para conduzir o aluno em um ensino voltado para o fim do estigma do negro no Brasil.

Também não deixa de ser uma crença de que a arte pode sensibilizar através do seu poder de encantamento e facilitar a discussão de temas tabus em sala de aula, como o racismo.

Figura 11 - Personalidades negras



Fonte: <http://novaescola.org.br/consciencia-negra/>

Por fim vale a pena destacar a seção *Recursos Pedagógicos* onde há uma série de links cada um com indicações de materiais para o trabalho em sala de aula: textos, leis, vídeos, livros, reportagens, entre outros. Aproveitando para uma pequena provocação: tinha espaço para um link especificamente sobre música, não?

Figura 12 - Links de recursos pedagógicos



Fonte: <http://novaescola.org.br/consciencia-negra/>

Som Negro

Esse site não é voltado para o ensino de História, mas é certamente uma ferramenta de pesquisa importantíssima para o trabalho com música em sala de

aula. Nele é possível pesquisar por músicas africanas, afro-americanas, afro-brasileiras, músicas sacras afro-brasileiras e músicas afro-europeias. Ainda conta com informações sobre o álbum e o artista procurado. Atualmente a popularização do acesso a produtos digitais, como o *smartphone* tem mudado a forma de se ouvir música no dia-a-dia. Muito mais ergonômicos, esses novos aparelhos permitem que o ouvinte tenha consigo uma grande quantidade de música em apenas um objeto prático e leve. Diferente dos antigos *discmans* e toca-fitas, que exigiam que a pessoa levasse consigo tudo que quisesse ouvir.

Se por um lado o mundo digital trouxe essas facilidades, por outro, nem sempre é fácil conseguir informações sobre a ficha técnica das canções, como compositores, ano da gravação e álbum a que ela pertence. Pelo menos essas três informações são importantes para o professor ao selecionar uma música a ser trabalhada didaticamente em sala de aula. Por atender às necessidades relacionadas ao fácil acesso a informação sobre as músicas e por apresentar um amplo repertório focado em música de influência africana em diversos países, o site “Som Negro” se apresenta como um importante material antecessor ao nosso blog.

Figura 13 - Página inicial do site Som Negro



Fonte: <https://sommenegro.wordpress.com/>

Geledés

Com quase 500 mil seguidores em uma rede social, o Geledés, Instituto da Mulher Negra é um dos mais conceituados veículos da atualidade. É atualizado diariamente e possui conteúdo diversificado: gênero, justiça, cultura, religião, literatura, cinema, entre outros.

Não há uma seção específica para a música, mas uma simples busca desse verbete no site gera farto resultado. Em geral notícias sobre músicos negros e (ou) que discutem questões raciais, além de dezenas de biografias, a maioria mulheres.

O ponto de encontro com nosso trabalho é a seção dos *Planos de Aula*. Trata-se de mais de cem planos de aula voltados para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, entre os 129 planos expostos no site, todos eles muito interessantes a música aparece de forma muito tímida.

Apenas um plano de aula intitulado *Hoje na História, 18 de junho, comemora-se o dia do Tambor de Crioula* fala diretamente sobre o binômio História e Música. Indiretamente há alguns, como o plano “*O que é macumba?*” que explica o significado do termo, com o objetivo primeiro de combater a intolerância às religiões afro-brasileiras. Há outro chamado *A África que você não vê na TV* que sugere um conjunto de quatro aulas sobre cultura afro-brasileira e na terceira aula abordaria capoeira, jongo e maracatu. Também há um plano de aula chamado *A afirmação da cultura africana como parte integrante da cultura brasileira*, que vê a música afro-brasileira como um dos elementos necessários para a educação étnico-racial em sala de aula e por fim, um plano chamado *Diversidade Cultural: uma proposta de disseminação da cultura afro no contexto escolar*, que encoraja professores a utilizarem a música junto com a dança e outras artes para tratar da cultura afro-brasileira em sala de aula.

Figura 14 - Plano de aula sobre Tambor de Crioula



Hoje na História, 18 de Junho, comemora-se o dia do Tambor de Crioula

Nesta quarta-feira (18) comemora-se o dia do Tambor de Crioula, que é reconhecido desde 2007 pelo Institu ...

18/06/2014

[Leia mais »](#)

Fonte: <http://www.geledes.org.br/>