

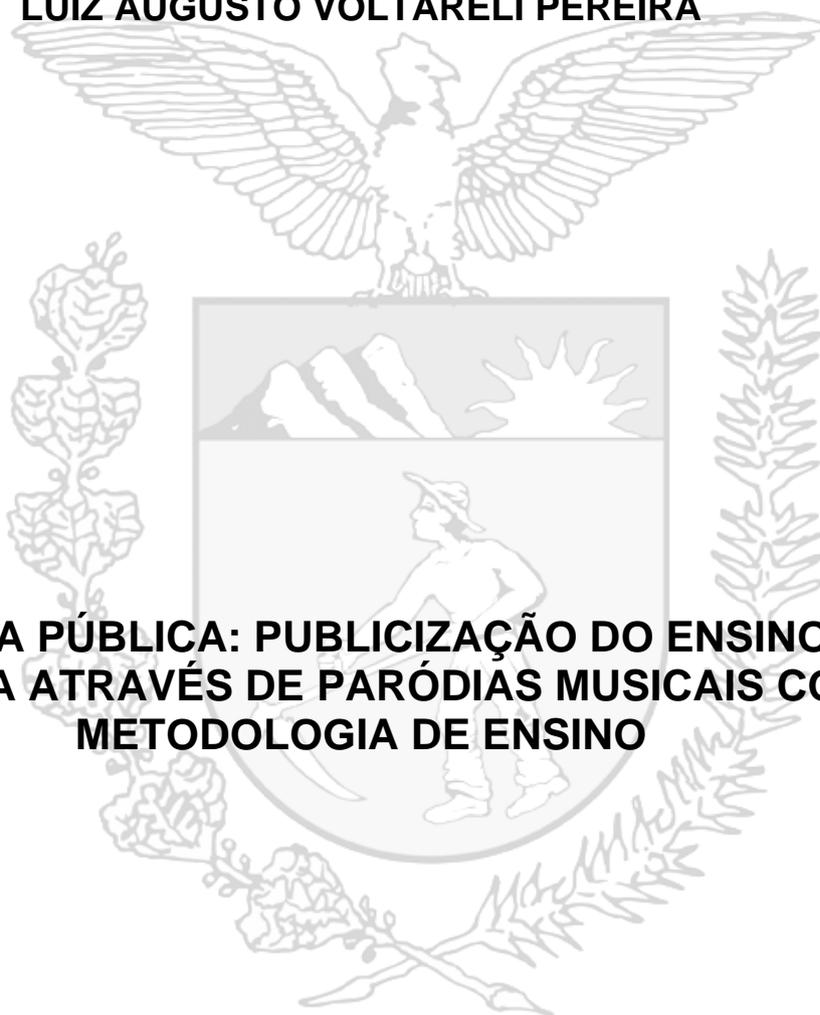


Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUIZ AUGUSTO VOLTARELI PEREIRA



**HISTÓRIA PÚBLICA: PUBLICIZAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA ATRAVÉS DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO
METODOLOGIA DE ENSINO**

Maringá/PR
2021



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUIZ AUGUSTO VOLTARELI PEREIRA

HISTÓRIA PÚBLICA: PUBLICIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues.

Maringá, PR
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P436h

Pereira, Luiz Augusto Voltareli

História pública : publicização do ensino de história através de paródias musicais como metodologia de ensino / Luiz Augusto Voltareli Pereira. -- Maringá, PR, 2021.
66 f.: il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.

1. Ensino de história. 2. Metodologia de ensino. 3. História pública. 4. Paródia musical.
I. Rodrigues, Isabel Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF**HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUIZ AUGUSTO VOLTARELI PEREIRA

**HISTÓRIA PÚBLICA: PUBLICIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA
ATRAVÉS DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO METODOLOGIA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de
História – PROFHISTÓRIA, da
Universidade Estadual de Maringá/PR,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em ___ / ___ / ___.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues
Orientadora - UEM/PROFHISTÓRIA

Profa. Dra. Luciana de Fátima Marinho Evangelista
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Márcio José Pereira
Universidade Estadual de Maringá



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu saúde e sabedoria para que chegasse até este momento com discernimento para desempenhar um bom trabalho.

Agradeço à minha família, aos meus avô José Voltareli, minha avó Aparecida Oramides Voltareli que antes mesmo de eu possuir idade de ir à escola, me alfabetizou em casa, aos meus pais Eleutério Antônio Pereira Neto e Márcia Maria Voltareli Pereira, que não mediram esforços durante toda minha jornada até esta conquista, e ao meu irmão José Gabriel Voltareli Pereira, que sempre me apoiou.

À professora Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues, que me orientou e ofereceu suporte e auxílio dois quais necessitei ao longo deste trabalho. Aos professores do PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que contribuíram para minha formação.

Sou grato aos companheiros(as) da turma do PROFHISTÓRIA pelo apoio e ajuda nos momentos em que passamos juntos.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PEREIRA, Luiz A. V. **História Pública: publicização do ensino de história através de paródias musicais como metodologia de ensino.** Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Universidade Estadual de Maringá. 2021.

RESUMO

A dissertação teve como objetivo desenvolver uma metodologia de ensino utilizando paródias musicais como meio de aproximar e aumentar o interesse do aluno sobre o conhecimento histórico. Isso se torna necessário devido à concorrência de outros conteúdos relacionados à história, apresentados por não-historiadores (em outros suportes, como “YouTube”, por exemplo) e o desestímulo que ocorre através das práticas de ensino conhecidas como metodologias tradicionais. Metodologia de ensino na qual o quadro, giz e a fala do professor são utilizados exaustivamente, transformando as aulas em sessões monótonas e não atrativas ao público de alunos. Sendo assim, uma forma de superar essas barreiras impostas ao ensino de história é a utilização de novas metodologias e práticas de ensino. O proposto neste trabalho, segundo os pressupostos da História Pública é fazer História Pública, pois, permitirá que ocorra a publicização e ampliação do conhecimento para o público de alunos e fora dos muros da escola por meio da paródia musical. Como produto desenvolvido, apresento um roteiro para a elaboração de paródias contendo perguntas que devem ser pesquisadas e respondidas pelos alunos, tornando-os agentes e atuantes na elaboração da paródia, não sendo esta um elemento meramente repetitivo a fim de decorar o conteúdo. Dessa forma, a paródia se torna uma ponte entre as demandas por conhecimento histórico dos alunos e a historiografia.

Palavras-Chave: Ensino de história. Metodologia de ensino. História Pública. Paródia Musical.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PEREIRA, Luiz A. V. **Public History: publicizing the teaching of history through musical parodies as a teaching methodology.** Professional Master's Degree in History Teaching (PROFHISTORY). State University of Maringá. 2021.

ABSTRACT

The dissertation aimed to develop a teaching methodology using musical parodies as a means of approach and increasing the student's interest in historical knowledge. This makes it necessary to require all other content related to history, made by non-historians (in other media, such as "YouTube", for example) and the discouragement that occurs through teaching practices according to the traditional method. Teaching methodology in which the teacher's blackboard, chalk and speech are used extensively, transforming the monotonous and unattractive classes to the students' audience. Thus, one way to overcome these barriers imposed on the teaching of history is the use of new teaching methodologies and practices. What is proposed, therefore, is through the analysis of Public History, to do Public History, because it will allow the publicization and expansion of knowledge to the public of students and outside the school walls through musical parody. The developed product is a script for the preparation of parodies containing questions that must be researched and answered by the students, making them agents, and active in the elaboration of the parody, not being a merely repetitive element in order to decorate the content, but knowledge. In this way, a parody becomes a bridge between the demands of our students and the historiography

Keywords: History teaching. Teaching methodology. Public History. Musical Parody.



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roteiro para retomada de conteúdos e elaboração de paródias	50
Figura 2: Paródia “Violação dos direitos humanos na ditadura militar”	60





Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. HISTÓRIA PÚBLICA: UM OLHAR PARA O PÚBLICO	16
1.1 HISTÓRIA PÚBLICA E O PROFESSOR: UM MEDIADOR ENTRE A CIÊNCIA HISTÓRICA E AS FORMAS EM QUE É PUBLICIZADA.....	20
2. ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DESAFIOS: A INSERÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS NA PRÁTICA DOCENTE	29
2.1 TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	29
2.2 DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
2.3 A PARÓDIA MUSICAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO.....	42
3. PRODUTO: ROTEIRO PARA RETOMADA DE CONTEÚDO E ELABORAÇÃO DE PARÓDIAS.....	49
3.1 ROTEIRO	50
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO CONTEÚDO PARA ELABORAÇÃO DA PARÓDIA. TEMA: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO REGIME MILITAR BRASILEIRO (9º ANOS)	51
3.3 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA PARÓDIA COMO LINGUAGEM DE ENSINO NAS TURMAS DE 9º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL	55
3.4 PERGUNTAS FORMULADAS PELO ROTEIRO SOBRE A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR	58
3.5 PARÓDIA “VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA DITADURA MILITAR” MÚSICA: AÍ EU BEBO – MAIARA E MARAÍSA	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho é resultado das reflexões levantadas nas aulas e discussões realizadas no Programa de Mestrado Profissional de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como também da vivência em sala de aula, que se revelou fundamental para uma autorreflexão sobre a atuação do professor.

Sendo assim, essas contribuições conduziram a um entendimento de que além dos problemas estruturais, sociais e econômicos que o país enfrenta, que afetam diretamente no rendimento dos alunos e no ensino de história, uma parcela também pode ser atribuída à atuação do professor, principalmente pela sua metodologia, já que o modelo tradicional da prática docente no ensino de história (aulas repetitivas, uso excessivo de livro, lousa e questionários) se mostra ultrapassado e os alunos como agentes históricos, inseridos em um mundo digital, procuram uma alternativa nas tecnologias para inovações na prática docente, já que estão ambientados nesse mundo digital.

Essas observações ocorrem da vivência do ambiente em que convivo, trabalhando nas turmas de ensino fundamental II e médio no Colégio Estadual Talita Bresolin, na cidade de Califórnia-PR, em todas as turmas, ou seja, do 6º ano ao 3º ano. A reinvenção do professor é constante, assim como buscar o interesse, pensar em novas práticas de ensino e se doar. Ser professor é isso, nunca estamos satisfeitos e sempre estamos buscando o avanço do conhecimento. Hoje temos que aprender a potencializar nossa profissão, visto que a internet possibilitou o alcance maior a informações e conteúdos.

O consumo de conteúdos dos mais variados (interesses e fontes) cresceu fortemente com o advento da internet, porém nos questionamos de que forma podemos possibilitar que o consumo de conhecimento histórico alcance níveis satisfatórios e que nossos alunos se interessem pela história.

Podemos fornecer um novo horizonte para que isso ocorra, através de um olhar mais cuidadoso sobre nossas atuações em sala de aula, questionando-nos de que forma podemos superar as barreiras que encontramos no dia a dia e obter uma sensação de dever cumprido, ou seja, de ter plantado a semente do interesse sobre a história, sem a frustração de um trabalho que não gerou os frutos esperados.

De acordo com a pesquisa “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?”, de 2012, organizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que contou com a participação de 12,9 milhões de estudantes com 15 anos de idade, sendo 1,1 milhão de brasileiros, o Brasil, entre os 64 países analisados, é o segundo país com pior nível de aprendizado.

Esses dados fortaleceram então a necessidade de um trabalho que visasse a uma reflexão da prática docente, pois, em algum momento, as “comunicações” entre professor-conteúdo-alunos não estão conectadas, ou seja, não há uma via de mão dupla no processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor irá fornecer as bases conceituais, mediar o contato com a produção histórica e receber a participação do aluno como sujeito produtor de conhecimento. Sendo assim, uma das hipóteses para o baixo rendimento na disciplina de história, excetuando as questões estruturais, políticas e econômicas, está relacionada às metodologias aplicadas em sala de aula.

Portanto, o tema da pesquisa está relacionado com a didática da História e o desenvolvimento de metodologias de ensino que contribuam para o estímulo do interesse do aluno na disciplina de história e de que forma podemos publicizar esse conhecimento, a partir de um ambiente inovador, que possibilite a inserção de elementos que extrapolem o livro didático, podendo ser midiáticos ou não.

Sendo assim, nos propomos a fazer História Pública, ou seja, publicizar e levar o conhecimento histórico através de uma metodologia de ensino que utilize paródias musicais e não um debate teórico (embora abordado) sobre o uso de paródias como fonte. Através do uso da paródia como método de ensino empregado pelo professor, buscamos a aproximação do aluno com o conteúdo, estimulando seu interesse, como também produzir conhecimento, não sendo este um elemento meramente de entretenimento, pois a música é o caminho, não o objetivo a ser alcançado (a aprendizagem de determinado conteúdo).

A aplicação do uso de paródias como metodologia de ensino advém das necessidades encontradas na prática docente aplicada nos últimos anos que não se modernizou, nem estimulou o ensino, nem produziu conhecimento. Qual professor nunca entrou em uma sala de aula e quando escreveu a página do livro no quadro ouviu de um aluno “de novo o livro, Professor? Vamos fazer algo diferente hoje?”. Parte disso ocorreu devido às metodologias de ensino aplicadas no espaço da sala

de aula. Hoje os alunos têm mais interesse em ouvir um *YouTuber* falando sobre determinado acontecimento relacionado à História do que um professor de História; prefere assistir a um vídeo de uma paródia sobre o tema a ler o livro didático.

Isso ocorre principalmente devido às questões de linguagens aplicadas na fala e também pelos recursos audiovisuais que possuem, os quais muitas vezes são ignorados pelo professor pela falta de interesse/motivação que é encarar as estruturas do ambiente escolar, como falta de equipamentos e desaprovação de colegas professores, pois, muitas vezes, ao estar tentando algo novo e, se funcionar, poderá recair sobre eles na forma de cobrança dos outros alunos, sem mencionar a questão do tempo que já é escasso na profissão. Sendo assim, devemos ter como ponto de partida para o ensino de história de forma efetiva uma reflexão e autocrítica à nossa prática docente e nos questionar sobre as nossas metodologias de sala de aula e posturas diante o modelo de ensino que estávamos praticando.

Grande parte dos professores continua aplicando, por conveniência ou falta de conhecimento metodológico de outras fontes, o modelo tradicional de ensino, que consiste na relação do uso de materiais (lousa, giz, livro didático) com aula expositiva de forma exaustiva, e o aluno recebendo o conteúdo (informações) de forma passiva, sem reflexões e questionamentos, através de repetições ou em exercícios até serem memorizados. Essa forma de ensino é, portanto, autoritária, com o aluno sendo mero receptor de algo já pronto e acabado, não sendo possível utilizar-se de suas experiências e de seu conhecimento prévio.

Então, como devemos superar as falhas identificadas no ensino de história tradicional? Quais metodologias de ensino podem ser aplicadas para isso? Essas perguntas têm por finalidade identificar as falhas ocorridas dentro do ensino de história na perspectiva das aulas tradicionais, sendo a falta de dinâmica e diálogos por meio da linguagem e do mundo do aluno uma barreira para o alcance de um ensino participativo e colaborativo que gere conhecimento aos alunos. O trabalho feito por meio de novas fontes e métodos de ensino que dialoguem com os alunos responde quase a totalidade dessas perguntas.

Portanto, ao identificar a prática docente e os métodos de ensino como itens fundamentais nesse processo, a elaboração de metodologia de ensino relacionada ao cotidiano, à linguagem do aluno, ao mundo em que vive, e à comunidade com a qual se relaciona, são fundamentais para o seu interesse e a sua interatividade com a história. Assim sendo, a música vem contribuir com esse processo, pois, estando

ela presente em todas as esferas da sociedade, nos diferentes grupos sociais e culturais, a relação da História com a música pode contribuir no desenvolvimento de metodologias de ensino, que contemplem as necessidades que os alunos possuem atualmente, oferecendo uma nova dinâmica para a sala de aula e a interação com o conteúdo, permitindo sua publicização para além do ambiente escolar.

Dessa forma, o desenvolvimento de uma metodologia de ensino envolvida com os conteúdos históricos e a música tem por finalidade a relação entre o fato histórico e a ludicidade que estimulem a participação do aluno no processo de construção do conhecimento, sendo superadas as teorias do professor como transmissor do conhecimento e o aluno pronto para a assimilação sem participação e questionamentos; assim também podemos publicizar o conhecimento e levá-lo para outros públicos além dos alunos.

Não menos importante do que a análise das metodologias de ensino de História, um dos princípios que orientam esta pesquisa está na História Pública, pois, ela abre caminhos para a reflexão e o entendimento sobre a forma em que a história está sendo apresentada e consumida pelo público, nossos alunos, de que formas essas interações acontecem, através de mídias e linguagens diferentes, e como podemos utilizá-las sem perdermos nosso rigor teórico e metodológico como forma de nos tornarmos os principais “produtores de conteúdo” para um público não só dentro da sala de aula, mas para sociedade como um todo, já que grandes partes das postagens nas mídias sociais estão relacionadas à política e a temas da história.

A pesquisa, ao realizar as reflexões sobre o ensino de História e de que forma esse conhecimento chega até o público, e como podemos publicizá-lo para um maior número de pessoas de forma efetiva, oferece a paródia musical como ferramenta didática. É, portanto, saída para a superação do modelo tradicional de ensino e um instrumento de divulgação e ampliação do conhecimento, pois ela fornece elementos lúdicos e interativos que tornam os alunos atuantes e compartilhadores das suas experiências e do conhecimento produzido.

Além disso, a paródia musical consumida dentro de sala de aula ou através de vídeos nas plataformas tecnológicas está de acordo com as necessidades dos nossos alunos, visto que o contato com a música e com as mídias ocorre por meios digitais e de entretenimento. No entanto, a paródia musical utilizada na sala de aula é uma forma de “entretenimento” com objetivos claros e científicos, somados ainda à questão da publicização da história e de determinado conteúdo, pois,

disponibilizadas nessas plataformas, qualquer pessoa pode ter acesso e consumir em uma linguagem simples, lúdica, com conteúdo e confiabilidade.

A própria relação dos nossos alunos com a música vem mudando ao longo do tempo. Essa relação não ocorre devido às grandes produções de gravadoras, mas sim às músicas que viralizam na internet, pelo acesso amplo aos *smartphones* e às plataformas de *streaming*. Temos que ressaltar que o que se propõe não é o uso da paródia somente como uma prática que fixa o conteúdo através de repetições intermináveis com rimas que ficam em sua cabeça, mas sim a participação dos alunos na elaboração da paródia, e atuação no processo de pesquisa/revisão/retomada de conteúdo, interagindo e produzindo conhecimento.

Para tornar viável a realização desta pesquisa será realizada uma discussão bibliográfica sobre o ensino de História e a necessidade do desenvolvimento de metodologias de ensino que possibilitem uma melhora no ensino e aprendizagem, assim como a sua publicização para a comunidade através da paródia. Sendo assim, utilizamos autores que versam sobre ensino de história, História Pública e o uso da música/paródias como ferramenta de ensino não só restrito à disciplina de história, pois há uma carência de material sobre o assunto. A seguir, veremos alguns dos autores que destacamos sobre o assunto.

Marixa Lasso (2016) realiza uma reflexão da escrita histórica e como um linguajar e uma escrita altamente técnicas acabou por distanciar os alunos ao conteúdo disciplinar, sendo fundamental uma “revisão” sobre como produzimos nossos materiais e qual a sua finalidade.

Jurandir Malerba (2017) se propõe a pensar sobre a relação entre a história e seus públicos (partindo do entendimento de que se trata de algo heterogêneo) como também a necessidade de conhecermos nosso público a fim de produzirmos e publicizarmos a história de maneira mais democrática e acessível.

Jill Liddington (2011) fornece as bases para o entendimento da História Pública como área do conhecimento histórico e a forma em que o passado se apresenta ao público, sua forma com diversos suportes, físicos ou digitais.

Concomitantemente com Jill, os autores Bruno Leal Pastor de Carvalho e Anita Lucchesi (2016) contribuem com reflexões sobre a área da História Digital, já que os conteúdos relacionados à história estão vinculados a tecnologias e aparatos digitais, dessa forma, como os conteúdos no ambiente virtual são em sua maioria de acesso público, os trabalhos sobre história também.

Os trabalhos de Henri-Irénée Marrou (1978), Luis Fernando Cerri e Angela Ribeiro Ferreira (2007) serão utilizados para discutir a definição de fontes históricas, e como seus diversos suportes podem ser utilizados na produção histórica, já que a fonte por si só não sana totalmente os questionamentos que levantamos, pois necessitam de um método de trabalho para que se possa extrair dela todas as informações, os contextos e as problematizações.

Assim, rompe-se com a fonte documental meramente escrita, aproximando-se de historiadores do Ensino de História que versam sobre a necessidade de novas fontes históricas e metodologias de ensino atuais, por exemplo, a produção de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009).

Relacionando as necessidades de inovações metodológicas com os estudos de Gilmar Ferreira de Moraes (2017) sobre a utilização de paródias musicas como ferramentas de ensino, e tomando como base esse autor para a análise de paródia como uma metodologia que possibilite o ensino e a aprendizagem de formas efetivas e lúdicas, e com a produção de Elisandra Vilella (2015) sobre as contribuições da linguagem musical para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, podemos vislumbrar um novo caminho onde a junção entre a história e a música possam oferecer as ferramentas necessárias para o rompimento do modelo tradicional de ensino e “competir” com as outras ofertas de conteúdos.

Seguindo, portanto, a linha de historiadores sobre o ensino de História, as contribuições da obra de Isabel Barca (2004) serão essenciais para discutir o protagonismo do aluno, no processo de aprendizagem, como produtor do conhecimento atuante e como sujeito histórico, que é um dos objetivos da metodologia de ensino a ser produzida como produto do ProfHistória.

Mario Carretero (1997) oferece a base para a análise de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem nas ciências sociais, colaborando com o diagnóstico de que o ensino tradicional se encontra ultrapassado, não produzindo conhecimento.

Sendo assim, a produção desta pesquisa está ligada a um levantamento bibliográfico sobre as questões pertinentes às novas metodologias de ensino de história e a forma com que estas estão sendo utilizadas, levando a uma reflexão sobre como o fruto do trabalho dos professores podem alcançar um espaço maior e acessível na nossa sociedade através de novas práticas, como a paródia. Portanto, a pesquisa em um primeiro momento é dedicada à História Pública, com o objetivo

de pensar de que forma as pessoas e os alunos (público) se relacionam e consomem conteúdos históricos.

Esta análise bibliográfica fornecerá os elementos para problematizar a relação dos alunos com a disciplina, ou seja, gerar uma reflexão na forma em que o conteúdo histórico é consumido, levando professores a um questionamento sobre a escola ser o único meio de adquirir conhecimento histórico ou através de outros meios e sendo qual o “meio” de preferência dos alunos. Essas questões estarão contidas no capítulo 1 da dissertação fornecendo as bases teóricas para a necessidade de repensarmos o papel do ensino de história e a forma em que este é apresentado aos alunos.

Em um segundo momento (capítulo 2), a pesquisa se debruça sobre a produção relacionada ao ensino de história e superação do modelo de aula tradicional, como também a relação do ensino de história com a música e as paródias, evidenciando que o ensino tradicional não gera ensino-aprendizado, portanto exigindo a elaboração de estratégias e metodologias de ensino para a superação desse modelo.

A discussão do ensino de História apresentará elementos que fornecem recursos teóricos para a elaboração das novas metodologias, atentando o professor para o seu papel de condutor e mediador do conhecimento, dando ao aluno um caráter participativo e compartilhador do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, as paródias musicais em sala de aula serão recursos pedagógicos que possibilitarão as conexões que os autores sobre ensino apontaram como necessárias para um ensino efetivo que traga bons resultados.

As paródias terão como intuito ser um instrumento aproximador do conteúdo com o público de estudantes, pois, como já mencionado, ela será utilizada como elemento lúdico e interativo, sendo o processo de pesquisa e retomada dos conteúdos importante para a produção de conhecimento, não deixando a paródia como uma simples reprodução textual e melódica.

O capítulo 3 versa sobre a criação de um roteiro para elaboração de uma paródia a ser utilizada nas aulas de retomada de conteúdo para avaliação, sendo este o produto exigido pelo ProfHistória (Mestrado Profissional em História).

Essa etapa descreve os encaminhamentos para a produção de uma paródia que será publicizada a outros professores, pois ela permitirá a elaboração conjunta de paródias com seus alunos, perpassando pelas aulas iniciais de sondagem do

conhecimento prévio (já destacando os principais conceitos e fatos a serem destacados na paródia), até a aula de retomada de conteúdo em que a paródia será produzida conjuntamente, e de que forma a atuação do professor pode fornecer a seus alunos uma abordagem metodológica diferente que traga bons resultados e uma maior participação.

Além do roteiro, constará um exemplo de paródia produzida, como as perguntas que foram elaboradas através do roteiro, e também a fundamentação teórica do conteúdo escolhido.

Em suma, o trabalho se baseia em análises bibliográficas e tem como objetivo demonstrar aos leitores as problemáticas atuais sobre o ensino de História, a forma em que a história está sendo publicizada, consumida, e propor por meio do uso de paródias musicais uma metodologia de ensino, que será disponibilizada a outros professores, como também as paródias produzidas como meio de ampliar o acesso da história à população.

Colaborando com isso, Marconi e Lakatos (2001) relatam que o pesquisador ao realizar um trabalho de análise e levantamento bibliográfico sobre determinado tema, tem o intuito de colocar o leitor em contato direto com os materiais que já foram produzidos. Além disso, a discussão bibliográfica fornecerá os elementos para uma reflexão da prática docente e sobre as metodologias aplicadas pelos professores de história.

1. HISTÓRIA PÚBLICA: UM OLHAR PARA O PÚBLICO

A docência em História atualmente vem enfrentando uma série de desafios que são colocados pelas novas gerações que crescem e são educadas em um mundo digital. Esses desafios e novas abordagens sobre o mundo e o suporte da informação são introduzidos na sala de aula, e induzem o docente a uma nova experiência de reflexão sobre suas metodologias e o “uso” da história pelo seu público.

Durante este capítulo, e nesta obra como um todo, as bases de análises se fundamentam na História Pública, uma área da ciência histórica surgida no final do século XX. A própria terminologia empregada, como será visto no decorrer deste trabalho, se mostra complexa, até mesmo escorregadia, já que em um primeiro momento o nome pode fazer alusão à história das instituições públicas, já que o termo público tem uma larga significação.

Faz-se necessário, portanto, a compreensão desse ramo da ciência histórica e um pouco da sua recente trajetória. O conceito de História Pública nasceu segundo Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2011) nos anos de 1970 na Inglaterra como prática do uso da história como fins políticos e ideológicos na busca de justiça social, valorizando a identidade coletiva.

A concepção de história pública foi se espalhando pela Europa e ganhando uma nova mentalidade nos Estados Unidos na mesma década, principalmente na *University of Califórnia*, sobre o uso público da história. Surgiam assim novas demandas ao pensar as questões sociais e tecnológicas que estavam se popularizando, sobretudo pensar como a ciência na sociedade poderia e pode lidar com as mídias.

De acordo com a historiadora britânica Jill Liddington (2011) que estuda sobre a História Pública praticada nos EUA na universidade da Califórnia Santa Bárbara “A história pública refere-se ao emprego de historiadores e do método histórico fora da academia [...] Historiadores públicos estão a trabalho sempre que, dentro de suas qualificações profissionais, são parte do processo público (Kelley apud Davison, 1991)”. (LIDDINGTON, 2011, p. 34)

Para a autora, com influência da história pública praticada na Austrália (de engajamento político e social), um dos trabalhos pioneiros na Grã-Bretanha nos anos 90 foi uma seção sobre história pública na revista “*Oral History*”, com foco nas

representações públicas da história oral, a partir de uma grande variedade de mídias, dando como prioridade questões como as tecnologias e a *web*. O caráter de público, portanto, vai além da ciência histórica sistematizada, é a mediação de conhecimentos, não sendo a substituição da historiografia pela história pública, mas com o objetivo de estimular a consciência histórica para a sociedade fora dos muros da academia.

A grande questão é que o conhecimento produzido seja ampliado. A expansão pode ocorrer através de diferentes espaços e suportes, por exemplo, museus, cinemas, história oral, mas sem perder seu compromisso, ou seja, tornar a história mais democrática, uma ponte entre o trabalho acadêmico com a sociedade, de modo que o passado seja apresentado publicamente.

Assim sendo, de acordo com Juliana Sayuti Ogassawara e Viviane Trindade Borges (2018), devemos respeitar essa ampliação de diferentes espaços, suportes e formas de publicação histórica para além dos livros e da produção acadêmica, que mesmo que em um processo “lento” e desigual comparado a outras produções, vêm apresentando avanços na divulgação de obras para o público. A questão da ampliação dos espaços, suportes e temas históricos se torna mais incisiva para Rovai e Almeida (2011) devido à complexidade da área:

[...] fazer história pública não é só ensinar e divulgar um conhecimento. Pressupõe uma pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. [...] colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente. (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 8)

A História Pública não se preocupa somente em levar esse conhecimento a um público amplo, mas sim compreender suas mudanças, suas necessidades, suas interações com o meio e aprender com eles, atuando também na preservação da memória coletiva e do patrimônio, como no caso Australiano. Segundo Liddington (2011), a história pública australiana assumiu um engajamento político, onde historiadores atuaram na linha de frente para a preservação de subúrbios industriais e também para repensar a história dos nativos australianos com relação à terra e aos invasores europeus.

Desta forma, este ramo da história está relacionado com a produção do conhecimento com as expressões dos seres humanos, como a linguagem verbal, visuais, sonoras e textuais e como esse conhecimento será consumido, nos

questionamos então sobre a passividade do público diante desta oferta. De acordo com Liddington (2011, p. 45):

[...] “história pública” pode significar - em termos de como o senso do público a respeito de seus próprios passados pode ser consumido ativamente e debatido criticamente. [...] nos ajuda a pensar se os milhões de nós, sentados em salas escuras assistindo passivamente à televisão [...] fazem parte de um público ativo ou simplesmente um “pseudopúblico” plebiscitário: participantes reais ou apenas consumidores de história privatizados.

A preocupação é a de que as produções e as obras sejam consumidas ativamente, que nosso público, os alunos, não sejam reduzidos a um consumidor passivo das culturas de massa, que não ocorra uma simples popularização e vulgarização do conhecimento. Embora os historiadores estejam cientes das questões de mercado que envolvem as produções de obras históricas (diagramação visual, linguagens apelativas, para que se torne um *best seller*), querem manter o mais alto rigor crítico e metodológico.

O consumo ativo e passivo e principalmente a ressignificação das obras e produtos se tornam algo muito complexo. Ilustrado por Michel de Certeau (1998) na obra “Invenção do cotidiano”, os usos e as ressignificações acontecem de diferentes formas, pois sempre existem grupos de resistência (que podem ser entendida como outras formas de ressignificação) ao consumo de produtos, não sendo a cultura de massas, ou ordinária como o autor chama, algo homogêneo.

O público está no centro das análises, e os historiadores que querem trabalhar com a História Pública, segundo Liddington (2011), devem ter a clareza de que precisarão trabalhar colaborativamente (bibliotecários, arquivistas, jornalistas, *web designers*), já que a História Pública trabalha com temas abrangentes que pode sobrecarregar um único profissional, além de ter em vista a ampliação desse acesso ao passado em outros espaços.

A colaboração com outros profissionais se torna enriquecedora para o historiador, pois têm a oportunidade de aprender e incluir no seu ofício técnicas mais apuradas de alcance ao público, e de melhorar a sua produção escrita e visual.

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise.

Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros”, nas palavras de Benjamin Filene. (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 7)

Dessa forma, o historiador público deve experimentar novas formas de praticar seu ofício, adentrando na esfera tecnológica e das plataformas digitais, inovar na linguagem, nas formas de apresentação da sua narrativa com compromisso social, por exemplo, de desmistificação de determinados temas e seriedade com a educação. Nas palavras do Historiador Bruno Flávio Lontra Fagundes (2019, p. 4):

A História Pública é entendida como esclarecimento, produção de conteúdos desmistificados, isentos de falsidade, e capazes de, de uma vez por todas, informar o que não é equivocado, o que não é falso, e que precisa ser levado a todos para que saiam do disfarce e da ilusão.

Assim, a História Pública se destaca frente a outras áreas devido à crescente popularização da história e das representações do passado, pois o historiador/professor que entenda as necessidades e demandas das audiências pode fornecer a mediação necessária entre o passado e o público.

A História Pública como campo da ciência passa a ganhar espaço no Brasil e introduz reflexões importantes para a adaptação da prática pedagógica na reformulação e adequação de suas metodologias de ensino com o mundo digital. Essas reflexões nos fazem pensar sobre nossa atuação e como podemos enfrentar a concorrência de outros trabalhos sobre história, e como nós professores de história podemos ser mais “atraentes” do que as histórias veiculadas na mídia e trabalhos de outros profissionais que não são historiadores, mas que divulgam temáticas vinculadas à história.

A sala de aula está permeada por esses elementos, há muitas informações, facilidade de acesso aos conteúdos e formas mais atrativa do que as aulas ditas tradicionais (que abusam da lousa e de repetições do mesmo tipo de questionário etc.) que são ministradas em todo país. Dessa forma, como historiadores devemos nos questionar: quais são os usos que nossos alunos fazem da história?; qual a finalidade e significância de se aprender a ciência histórica?; os alunos estão interessados nas nossas abordagens dos conteúdos?; quais os motivos de se interessarem mais pelos *YouTubers* que falam sobre fatos históricos do que as

aulas?; e o que podemos aprender com eles e sua linguagem para tornar nossas aulas mais atrativas?

Bem, esses dilemas que permeiam a reflexão da prática docente devem ser superados com novas estratégias e com a elaboração de novas metodologias de ensino zelando pelo ensino-aprendizagem e o interesse do aluno no processo de produção do conhecimento.

1.1. HISTÓRIA PÚBLICA E O PROFESSOR: UM MEDIADOR ENTRE A CIÊNCIA HISTÓRICA E AS FORMAS EM QUE É PUBLICIZADA

O início da reflexão sobre os veículos de informações em que os alunos consumiam conteúdos relacionados à história, e as “preferências” sobre o suporte e os recursos utilizados, partiu de comentários de alunos sobre *YouTubers* e pessoas influentes nas mídias sociais que abordavam o tema de forma que sua linguagem e seu “produto” se toravam mais atraentes do que a tradicional explicação de conteúdo.

Sendo assim, a aplicação de uma atividade nas turmas de 3º ano do Ensino Médio contribuiria em um ponto central sobre o papel do professor como mediador entre a História e seu público. A atividade buscava respostas dos alunos sobre a linguagem da disciplina, de que forma a entendiam, e se essa atividade seria capaz de influenciar na imagem que possuíam da disciplina enquanto ciência.

Foram apresentadas duas fontes: um trecho da Era dos Extremos de Hobsbawm sobre a Segunda Guerra e um vídeo do *YouTuber* Felipe Castanhari sobre o tema. Quando questionados sobre qual das duas apresentava uma linguagem mais interessante, as respostas foram unânimes, dando preferência para a linguagem apresentada pelo *YouTuber* por ser mais atrativa, com excelente edição gráfica, músicas, em um tom menos “sério”, tornando-se leve para a abordagem de um tema tão complexo.

Evidenciar esse fato trouxe-nos a necessidade de pensar sobre de que forma podemos superar essas barreiras que foram impostas na linguagem histórica e que acaba por gerar uma aversão por grande parte dos alunos a nossa metodologia de ensino, linguajar e escrita cheia de conceitos abstratos e palavras de difícil compreensão desconexas e sem significância dentro da sua realidade.

Sobre isso, Lasso (2016) afirma que o esforço da consolidação da História como ciência fez com que perdêssemos nossa ligação com a literatura, e passamos a escrever com uma linguagem técnica, para nossos pares, distanciando-nos do nosso público. Ou seja, acabamos por ignorar a missão de levar o conhecimento aos alunos e ao público em geral, nos restringimos a um círculo onde alimentamos nossos egos com títulos e conceitos mirabolantes.

Embora se trate de uma obra onde preconceitos são reforçados, com uma visão conservadora da história do Brasil, contendo erros e anacronismos, “O guia politicamente incorreto da história do Brasil”, do Jornalista Leandro Narloch (2012, pode servir de base para uma reflexão sobre a necessidade de uma escrita menos acadêmica para a ampliação do público de obras de historiadores, já que a obra apresentou um número expressivo de vendas e consumo.

Vale destacar que Narloch (2012) se propõem a fazer História Pública, e ele busca ampliar o acesso às suas obras através de uma linguagem acessível e de alcance através das mídias sociais, uma vez que muitas vezes os historiadores acabam por ficar dentro de uma bolha, um grupo que escreve para si e ignora o público fora deste universo.

O jornalista escreveu na *Folha de São Paulo*, no dia 13 de dezembro de 2017, que “[...] para achar uma boa história, o interessado precisa enfrentar amontoados de estudos com abstrações incompreensíveis, palavras envelhecidas e frases cheias de resíduos descartáveis [...]”. Em seu tom provocador a historiadores e professores de história, essa sua “fala” no jornal, mencionado acima, pode contribuir para que a ciência histórica conquiste espaço entre o público, e consiga, através de uma escrita menos técnica e com fundamentos científicos, enfrentar e cada vez mais diminuir o raio de alcance dessas obras, que pregam um revisionismo histórico e reforçam preconceitos e legitimam a dominação de um grupo.

Similar à crítica de Lasso, Certeau (1998) nos dá outro exemplo dos problemas da tecnicidade da escrita científica, ao tratar da redução da filosofia ao discurso técnico, pois para o autor, a escrita técnica eliminaria o uso ordinário (das massas) da ciência, fornecendo assim uma linguagem inclinada a algo sem sentido (“nonsense”) (CERTEAU, 1998). Portanto, o distanciamento entre a historiografia e o público/alunos vem sendo evidenciado diariamente na sociedade, não só no espaço da sala de aula, mas como um todo, pois a autoridade do historiador vem sendo

questionada, como, por exemplo, a reportagem do G1¹ de 03/01/2020 noticiando a fala do presidente Jair Bolsonaro de que “os livros didáticos atuais são “lixo””, livros escritos por profissionais da história qualificados.

O professor também enfrenta de certa forma a oferta de informações e outras produções relacionadas a temas históricos (documentários, séries de TV etc.) e a vinculação delas na mídia (que não é um ponto negativo, pois uma democratização da história junto com a ampliação e divulgação do conhecimento se torna um dos objetivos da história pública), mas se tornam uma fonte de busca de informações, muitas das quais não são verdadeiras. Para Ogassawara e Borges (2018, p. 52):

Decerto a escrita da história não é prerrogativa exclusiva de apenas uma ou outra confraria literária, mas é preciso privilegiar a crítica na história pública a fim de preservar o que faz dela propriamente história. Impõe-se aí a problemática da mediação[...] as possibilidades de mediação a partir de produções culturais que envolvem outros profissionais, como uma série de TV, por outro é preciso considerar que a palavra final ficará com o mediador [...].

O mediador no caso é o professor de história, que atento às formas de divulgação e aos “produtos” vinculados na mídia olha para seu público vislumbrando o papel social e as intencionalidades do consumo. Assim sendo, devemos analisar de qual forma o público está interagindo com essa oferta de informações, como as está assimilando, resignificando, e se portando como usuário do conhecimento histórico. Jurandir Malerba atenta para a necessidade de entendermos a relação entre emissor, mensagem e receptor, como também o tripé Historiador, Escrita histórica e Historiografia-público (MALERBA, 2017.)

Ou seja, ao vislumbramos com clareza quem são os sujeitos envolvidos na interligação entre os elementos do tripé, podemos evidenciar não só as falhas contidas na produção e divulgação da historiografia, como também as lacunas existentes entre o professor e seus alunos e o caminho que estes percorrem para atingir o conhecimento. No entanto, o conceito de público é bem heterogêneo, quando pensamos que ele foi mudando de acordo com o tempo, idade e interesses, portanto é uma tarefa árdua e requer uma análise minuciosa quando pensamos sobre os nossos alunos na realidade da sala de aula.

Para Malerba (2017, p. 137):

¹ Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>> Acesso em: 20 maio 2020.

Assim também para o que entendemos por “público”: os historiadores, leitores de nós mesmos, o internauta curioso do passado ou o leitor dileitante, que seleciona seus livros de história com base na indicação das colunas dos mais vendidos dos cadernos de cultura? A complicar a equação, a questão da historicidade: “historiadores”, “historiografia” e “audiência” não foram sempre a mesma coisa em todo lugar e em qualquer época.

Um dos erros de má interpretação sobre o nosso público é a presunção de que nossos alunos estão habituados a uma linguagem técnica e erudita o que acaba por resultar em aulas monótonas e sem significado. É importante salientar que os historiadores públicos não defendem uma linguagem simplista da história, mas uma linguagem mais democrática e acessível didaticamente, o que no seio da escola já é uma realidade através dos materiais didáticos, mas que deve ser inserida também na prática docente.

Segundo Ogassawara e Borges (2018), usar uma linguagem meramente simplista é uma atitude arrogante do historiador presumindo uma imbecialidade por parte dos nossos públicos, que acaba por gerar abordagens superficiais empobrecendo o debate público. A questão sobre a escrita se torna muito complexa, pois, segundo Bruno Flávio Lontra Fagundes (2019) as representações do passado não são só aceitas pelo público devido à escrita, mas outros fatores que envolvem as memórias do passado, o que está muitas vezes em jogo são os significados comunicados do passado, os quais não agradam por não serem confortantes e apresentarem contradições com o senso comum.

Para entender então como funciona a relação entre historiografia e leitor temos que conhecer como se lê, vê e ouve e se vive a história, já que este processo é de certa forma pessoal e perpassa pelos princípios da crítica, imaginação e acesso a informações, dinamizadas pela internet. (MALERBA, 2017, p. 140)

O conhecer como se lê se tornou algo complexo, e mais difícil no tempo presente, pois, quando paramos para pensar, os “meios” que possibilitavam o acesso ao conhecimento mudaram drasticamente nos últimos anos, o livro perdeu em grande parte seu espaço como suporte. “A história não se produz somente na academia, muito menos se veiculada apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado.”, (MALERBA, 2017, p. 142) o que requer um olhar mais amplo e atento do historiador.

Malerba (2017) reforça ainda um perigo que é denominado de “falácia da recepção”, ou seja, o professor ou historiador, como qualquer outro profissional, não importa o que coloque em seu texto, na sua produção ou o que quer que se leia, será sempre a mensagem que quis transmitir e que foi compreendida, porque não podemos tratar nossas audiências como “comum”. A atenção colocada sobre o processo de comunicação entre os elementos é fundamental, o que reforça a História Pública como não sendo uma mera divulgadora de estudos, mas ela pensa e busca estudar os mecanismos de comunicação entre o conhecimento e o público.

Uma forma de aplicação dessa reflexão introduzida pela História Pública na docência acontece quando paramos para pensar em qual é o modo que nossos alunos adquirem um senso sobre o passado, e a quais arquivos eles recorrem, realizando a própria autocrítica, sendo nós historiadores as suas referências ou outras linguagens e produções sobre fatos históricos realizados por não-historiadores. Assim:

Podemos considerar a prática da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências, por meio de museus, patrimônios históricos, filmes e ficção histórica... o estudo da história pública está ligado a como adquirimos nosso senso de passado... e por consequência, é claro, do modo como esses passados são apresentados publicamente. (LIDDINGTON, 2011, p. 34)

É fundamental então pararmos para pensar sobre de que forma o senso do passado vem sendo adquirido, e quais são as fontes consumidas pelos alunos. Há uma vivência diária e relatos de professores em encontros e congressos relacionados ao ensino de história que cada vez mais nos dão indícios de uma perda de espaço do historiador frente a esses novos trabalhos, informações, e também ao enfrentamento das *fake news*.

Uma forma de superar essas barreiras da concorrência de outros meios de informação é nos reinventado, sem abrir mão do ofício do historiador, utilizando os meios disponíveis na era digital para que possamos ser tão atraentes quanto influenciadores digitais e jornalistas que produzem conteúdo nas mídias digitais.

A internet introduziu novos horizontes e possibilidades, sendo ela própria, uma fonte de pesquisa ou um espaço para se realizar pesquisas, devido a sua capacidade de armazenamento e facilidades de acesso a materiais. A grande questão é que a internet possibilitou a ampliação dos meios de acesso e produção da história, por historiadores e leigos.

Se por um lado a história se tornou mais democrática em relação ao acesso e ampliou significativamente o alcance para todos, ela também representa desafios e mudanças relacionados ao método e à formação dos profissionais. Outra mudança significativa para Malerba (2017, p. 143) é que:

[...] leitor de história não é mais o especialista, nem sequer o indivíduo educado, como no século XIX e praticamente todo o século XX. Blogs e redes sociais, por exemplo, não aceitam o “textão”. A informação e análise devem se veicular em gotas. A capacidade e a disponibilidade de leitura hoje contam-se em dígitos.

O envolvimento dos usuários das plataformas digitais mostra uma mudança de como as pessoas se comunicam umas com as outras, o que implica em mudanças, já que a internet dispensa a autoridade do perito, não exige a titulação de historiador para legitimar um discurso histórico. As pessoas recorrem à internet para buscar o passado e falar sobre ele, o que se pode tornar uma faca de dois gumes, devido à proliferação de *fake news*, fazendo-se necessário que o historiador público esteja presente nessas discussões buscando o avanço do conhecimento, e como o “conhecimento” vinculado nessas plataformas são validados.

A importância de não renunciar ao método histórico, mesmo com objetivos de alcançar uma maior ampliação do conhecimento de uma forma mais acessível, é para que não ocorra uma história romantizada, factual, com caráter de curiosidades, que são as características combatidas pelo método analítico e crítico da história. Segundo Ogassawara e Borges (2018, p. 44):

Enquanto produtores, jornalistas e editores não raro buscam construir uma narrativa linear que faça sentido para não iniciados num conflito histórico X, o trabalho historiográfico compreende explorar lacunas e contradições, rupturas e continuidades que talvez não façam sentido à primeira vista para o espectador e/ou leitor leigo. Além disso, é possível refletir sobre a dimensão do anacronismo [...].

São exemplos disso, os professores que produzem vídeos com seus alunos, usam a música e documentários como fonte, trabalham com jornal e imagens ensinando o trabalho do historiador, ou seja, comparando fontes evidenciando as lacunas etc., além de é claro disponibilizar este conteúdo produzido com rigor nas plataformas digitais. Cada vez mais cresce o número de professores que estão nessas plataformas e conquistando espaço devido ao seu conteúdo e metodologias de ensino.

Como afirmam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p. 26), o mundo contemporâneo “[...] têm estimulado o debate sobre a necessidade de novos conteúdos e novos métodos de ensino de História”. Essas novas necessidades exigem novas práticas pedagógicas e linguagens de ensino.

Como exemplificados pelas autoras, através de novas metodologias de ensino e a inserção dos recursos tecnológicos que temos à disposição devemos elaborar novas estratégias que permitam o processo de construção do conhecimento. Torna-se inviável atualmente uma resistência à tecnologia sendo que nosso público é “criado” em um ambiente tecnológico e digital.

Nossos alunos convivem com essa tecnologia, são consumidores de informações em vários suportes, consomem história e conhecimento por variados meios, por exemplo: *Twitter*, canais do *YouTube*, *Podcasts*, paródias, músicas etc. Essas ferramentas midiáticas e os suportes audiovisuais exigem uma preparação do profissional e aplicação desses materiais na prática docente.

A história digital, como podemos chamar a área de estudo da prática histórica e os meios de informação e divulgação na aplicação da tecnologia, mostra que a internet revolucionou os meios em que a história é consumida, ensinada e ampliou o seu público. No ambiente escolar não ocorre de forma diferente: a informação está nas palmas das mãos dos alunos, que já possuem um conhecimento prévio de várias temáticas.

Entendemos História Digital aqui como uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais as diferentes práticas da história. Esse campo, que emergiu no final dos anos 1990 em função do rápido desenvolvimento tecnológico, transformou a maneira como ensinamos, pesquisamos e divulgamos história. (CARVALHO; LUCCHESI, 2016, p. 153)

Essas tecnologias aplicadas servem de porta de entrada para um novo experimentar dos alunos ao conhecimento, uma vez que a facilidade e praticidade oferecidas pela tecnologia, e um conteúdo mediado pelo professor ao demonstrar a importância para a fidelidade e confiabilidade de fontes e os meios para se chegar a esse fim de forma segura, podem mudar o olhar dos alunos sobre a história. Assim, passam a enxergar a história como atual, necessária e engajada com as questões sociais e os debates públicos, possibilitando que se tornem agentes históricos nas lutas e reivindicações através das mídias a que têm acesso.

A inserção do aluno como colaborador na construção do conhecimento é fundamental. Isabel Barca (2004) discute a importância de motivar o aluno, tornando-o parte da construção do saber histórico. Para a autora, a forma de aula tradicional na qual o professor tinha o papel de detentor da verdade e do saber, e o aluno apenas uma tábua rasa sem experiências e conhecimento, que estava pronto para receber esse conteúdo e assimilá-lo sem interação, não se presta para a produção de conhecimento.

Uma das funções do ensino de história observadas por Schmidt e Cainelli (2009) é que cabe ao ensino de história fazer os alunos e professores criarem um diálogo entre o presente e o passado identificando as possibilidades de participação e interação na realidade e no contexto em que vivem. Para isso, a compreensão e o estudo de como a historiografia chega aos alunos e como este público interage com ela é essencial.

A interação entre público escolar e historiografia será mediada pela metodologia de ensino e pelo uso de fontes em sala de aula, no qual um trabalho bem-feito no decorrer da formação do aluno o possibilitará enxergar que as fontes que servem de base para o estudo histórico são todos os vestígios e a produção humana no tempo e espaço e não somente fontes escritas.

[...] os questionamentos sobre o uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziu a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, aperfeiçoamento as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica. (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 72).

Cerri e Ferreira (2007) deixam claro que as variedades de fontes que podem ser utilizadas em sala de aula e seu uso influenciam diretamente no interesse dos alunos e sua vivência com a história pública. Por exemplo, a história contrafactual e a história alternativa como fonte histórica (filmes, livros e jogos baseados em ficção histórica ou que se passam em algum período histórico) podem ser utilizadas como fontes para a introdução de elementos que darão passagem para a historiografia.

Ao encontro de Cerri e Ferreira, para Marrou (1978, p. 62) “Constitui um documento toda fonte de informação de que o espírito do historiador sabe extrair alguma coisa para o conhecimento do passado humano, considerando sob o ângulo da questão que lhe foi imposta”.

Dessa forma, uma nova mídia interligada com a prática docente é capaz de gerar interesse dos alunos em determinados temas que muitas vezes passariam sem o devido destaque (por exemplo, quando se fala de feudalismo nas turmas de 7º anos). Possibilita aos poucos mudar o olhar dos alunos ao ver um filme, jogar um jogo de vídeo game ambientado em algum período, podendo trazer elementos desse conhecimento prévio para discussões e participações nas aulas posteriores.

Filmes, músicas, blogs etc., fornecem ao professor um forte elo e aproximação entre o público e a historiografia, uma linguagem histórica com a qual o aluno está mais familiarizado devido a sua cultura digital deve ser usada como fonte histórica. Contribui, portanto, para a produção do ensino-aprendizagem superando outras obras ou produções que não possuem o rigor científico da ciência histórica na preferência dos alunos ou as utilizando como fonte e ponto de partida.

O trabalho com música, principalmente a paródia musical, pode tornar-se uma importante ferramenta no ponto de partida para o interesse do aluno sobre determinados conteúdos que possam apresentar alguma resistência ou não possuam relações com a vida cotidiana. Cabe ao professor, portanto, buscar novas alternativas dentro do seu já escasso tempo de preparo de aulas para que introduzam essas fontes e apliquem metodologias de ensino variadas reformulando a prática docente e produzindo conhecimento.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DESAFIOS: A INSERÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS NA PRÁTICA DOCENTE

2.1. TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Ao discutir a exigência de novas metodologias de ensino na disciplina de História no Brasil, é indispensável buscarmos entender o processo de consolidação da disciplina ao longo do tempo no país. Só, assim, ampliaremos nosso campo de visão sobre as influências políticas e as interferências que ocorreram.

Devemos tomar cuidado ao realizar esse tipo de análise sobre o ensino de História no Brasil, desvinculando-o do ensino nos outros países, visto que as influências e as tendências cruzam oceanos. Por meio de uma breve folheada em livros didáticos e currículos anteriores percebemos uma intencionalidade na formação do ensino e na forma que os conteúdos foram apresentados, ou seja, religião, estado e instituições fizeram valer seu poder para influenciar nesse processo.

Circe Bittencourt (2018) destaca mudanças importantes na trajetória do ensino de História, visto até recentemente:

[...] como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018, p. 127)

Assim sendo, encontramos o ensino de história relacionado a três fenômenos: 1º, a história compromissada com a formação das nacionalidades, ou seja, formação do estado nacional e de uma autoconsciência de civilização ocidental associada a uma ideia de passado comum; 2º, a presença de uma narrativa religiosa, com princípios da linearidade da história, a história possuindo um caminho a percorrer até um fim, ou seja, não é leiga; e 3º, um descompasso entre a história acadêmica e escolar, que foi marcada pela ideia de educação cívica e moral.

Nos primórdios do ensino, a educação ganhou uma face elitista, como meio de integrar o indivíduo a uma elite, ou seja, expandir uma cultura atribuída às classes mais ricas e dirigentes. O papel da educação dos colégios Jesuítas na América Latina e no Brasil através de materiais considerados “clássicos” tinha como

objetivo a formação de uma elite e expandir o cristianismo e os preceitos pregados pela religião.

Para Bittencourt (2018, p. 129), “[...] as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregarem sermões para ‘colonos iletrados’ e os excertos dos autores antigos eram cuidadosamente selecionados para atender a essa finalidade.”.

Sendo assim, ressalta-se a importância dos materiais didáticos como fonte de pesquisa para a compressão da estruturação e construção das disciplinas escolares no Brasil, pois estes materiais se tornam base para entendermos as especificidades, intencionalidades, mudanças e permanências em longa duração. De acordo com Schmitd (2012), uma forma de perceber a trajetória percorrida para a consolidação do ensino de História é através de associações com o meio, e atribui, assim:

[...] a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições [...] (SCHMITD, 2012, p. 76)

Este processo de constituição da disciplina no Brasil ocorreu de forma semelhante à da Alemanha, pois, com sua institucionalização e profissionalização nas escolas e academias, ocorreram as reflexões dos historiadores sobre a didática da história, ou seja, sobre os processos de ensino e aprendizagem os quais foram em grande parte delegados para a pedagogia, evidenciando certa fascinação dos profissionais da história com o currículo e os conteúdos.

Pontuadas essas questões, torna-se possível uma periodização do ensino de História no Brasil. Schmidt (2012) utiliza o conceito de código disciplinar de Fernandez Cuesta para embasar suas análises. Esse código engloba os “textos visíveis do código disciplinar” que são formados pelos livros didáticos, os currículos que orientam o trabalho dos professores e “os textos invisíveis do código disciplinar”, ou seja, as práticas pedagógicas dos educadores e as relações que estabelecem com os alunos.

Dessa forma, a junção de variadas fontes, como livros didáticos, currículos, diretrizes, parâmetros curriculares, as práticas pedagógicas e a cultura escolar, evidenciam a complexidade das disputas ocorridas ao longo dos anos para a

elaboração das diretrizes e das práticas pedagógicas que conhecemos hoje. Projetos e discussões sobre a disciplina de História e sua institucionalização marcaram o cenário pedagógico a partir do séc. XIX.

O primeiro projeto de ensino de história é datado de 1823, quando o deputado Martin Francisco Ribeiro de Andrada apresentou a História como um conhecimento específico e tinha como proposta a criação de um sistema educacional público desvinculado da interferência da Igreja, sendo organizado em dois graus, que deveriam seguir a ordem cronológica dos acontecimentos, ordená-los no espaço e no tempo. No entanto, a proposta do deputado não foi aceita, segundo Bittencourt (2018), devido à ineficiência dos deputados em debater as questões relacionadas à estruturação do ensino, além da demanda necessária de recursos públicos.

O marco para a institucionalização da História como disciplina no Brasil ocorreu em 1838, determinando a implementação da História no currículo escolar, e com este fato percebemos a influência francesa na constituição da disciplina, pois, há a presença de elementos e conteúdos enfatizando a História da Europa como o grande foco, e a História das pátrias (dos povos) como secundária, com um pequeno número de páginas reduzidas a biografias e datas de batalhas.

Percebemos através de relatos que a inserção da história como disciplina gerou atritos internamente, pois muitos professores percebiam uma disputa entre uma história sagrada e uma história profana. Segundo a professora Nadai (1993, p. 145):

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil.

Inicialmente rejeitada, a história profana acaba por ser vitoriosa e é incorporada aos programas do curso secundário no Colégio Pedro II, o primeiro colégio a contar com a disciplina de História no Brasil. Durante o período do Império, o ensino de História foi atrelado a uma forma de aprendizagem por intermédio de leituras de temas relacionados a um senso cívico, patriótico e fiel aos seus governantes, como forma de manutenção da ordem pela monarquia.

A partir da segunda metade do séc. XIX, a história como disciplina escolar foi ganhando uma nova importância, pois foi inclusa nos debates sobre a formação da

nação, dentro do próprio movimento de consolidação do Estado nacional, devido à Proclamação da República (1889) que explicita a necessidade da formação de certo tipo de cidadão, comprometido com os princípios republicanos, já que o embate entre Republicanos e Monarquistas ganhou espaço nos anos anteriores. Portanto, essa importância da educação para a formação dos cidadãos e para a consolidação do Estado, assim como seu desenvolvimento, evidenciou uma necessidade de reformulação no currículo.

O processo de elaboração do currículo de História do Brasil, segundo Nadai (1993), buscou expressar um ideário de uma nação de cidadãos de identidade comum; o fio condutor foi do colonizador português para o imigrante europeu, e nas contribuições de negros e indígenas. Assim, buscava-se negar a condição de país colonizado e também as diferenças na condição de trabalho e de posição face à colonização de diversas etnias, criando uma “ideia” de nação resultante da colaboração de todos os grupos étnicos. Em contrapartida, a dominação do branco colonizador sobre o africano e indígena e a sujeição do Brasil com a colônia não foram explicadas.

Foram difundidas ideias de que era necessário ampliar o número de escolas, estimular a formação de novos professores e renovar os métodos pedagógicos em função dessa nova demanda, ficando perceptíveis nos materiais didáticos e nos cursos de formação de docentes da época. De acordo com Schmidt (2012) essa mudança de olhar sobre a disciplina levou a ocorrer o que ela chamou de “pedagogização” da História.

Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história. (SCHMIDT, 2012, p. 79)

Seguindo seu raciocínio, Schmidt (2012) aponta que embora ocorresse essa preocupação com a didática da História, a transposição didática ocorreu por meio de uma imposição de aspectos psicológicos e pedagógicos. Dessa forma, não levou em conta a relação entre professores e alunos de forma ampla, considerando-os elementos que constituem essa relação de forma direta, indireta e colaborativa.

Uma mudança significativa veio a ocorrer a partir dos anos 1930, pois concretizaram projetos educacionais, dentre eles a Reforma Francisco Campos de

1931. Essa reforma pregava a História como uma disciplina que deveria formar cidadãos prontos para o exercício da cidadania, e suas diretrizes incorporavam esse preceito. Com a reforma, a História passou a ser vista como conhecimento produzido e disciplina escolar, a escola possuindo uma função primordial de relacionar os estudantes com os problemas do país, e servir a uma educação política na formação de cidadãos.

A história passa a ser consolidada como uma disciplina obrigatória e fundamental para a construção de um cidadão crítico e atento ao seu entorno. A reforma de 1931 buscou reformular as metodologias de ensino, através de técnicas e metodologias fornecidas aos professores para motivarem seus alunos, valorizando alguns aspectos, como a necessidade da vinculação dos conhecimentos com o presente, deixando de lado aquele modelo biográfico empregado que relatava os grandes feitos e heróis. Embora muito presente durante o séc. XX, esse modelo de formação de cidadãos e o ensino tecnicista voltado para a formação de mão de obra para atender as exigências do mundo capitalista estiveram presentes no mundo todo e no Brasil.

Outra lei que marcou o período foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, conhecida como Reforma Capanema. Essa reforma buscava a renovação curricular fundamentada nos princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, mas manteve a divisão cronológica entre História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, difundindo as “guerras civilizadas” evidenciando os desenvolvimentos tecnológicos e omitindo ao máximo sobre as revoluções socialistas.

Outra medida importante para a consolidação do ensino de história no Brasil foi a portaria n. 1.045, de 1951, cujos princípios eram:

[...] a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. (SCHMIDT, 2012, p. 81)

Uma das grandes contribuições da portaria foi embutir a concepção de que a disciplina de História, através do estudo dos acontecimentos do passado, fornece elementos para compreender o presente. Essa concepção se tornaria um dos

principais objetivos da disciplina para atingir a formação de um cidadão crítico e atuante.

As escolas secundárias durante as décadas de 1950 e 1960 se deparavam com o problema de redefinir os objetivos da disciplina, pois estavam situadas no dilema de atender os exames vestibulares, o que limitava as mudanças de conteúdos e métodos para atingir uma formação crítica (situação que perdura até os dias atuais). Nos anos de 1950, houve também durante o segundo governo Vargas uma grande preocupação da expansão do ensino secundário, que visava a uma aproximação dos interesses dos estudantes com a educação como um todo. Sendo assim, o governo desenvolveu ações para aperfeiçoamento de professores e realização de estudos dos métodos de ensino para melhorar os interesses dos alunos.

Vale ressaltar a criação da Cades (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) em 1953 para agir a implementação de novas metodologias de ensino e fontes. A Cades endossava:

[...] o emprego de unidades didáticas no ensino de História, uso do museu, uso de documentos históricos na sala de aula e até a proposta de se criar um ensino de História Bossa Nova, também estão presentes nas publicações da Cades, nesse período. (SCHMIDT, 2012, p. 84)

Com a chegada da década de 1960 até os finais dos anos 1980 podemos verificar um período conturbado para a disciplina de História, pois, com o gradativo crescimento e consolidação do ensino de Estudos Sociais, o ensino de História foi perdendo espaço nos interesses políticos e foi gradativamente sendo substituído. Ocorreu no decorrer dos anos sessenta, de acordo com Nadai (1993), um acirramento das contradições no ensino de história nas escolas secundárias, pois havia se expandido para os setores sociais mais baixos, mas possuía uma proposta de ensino elitista, voltada à legitimar a ascensão social de uma minoria e reproduzir a crença de uma sociedade hierarquizada e de classes.

Essa crise da década se consolida com o regime Militar durante os anos de governo do General Emilio Garrastazy Médice que, em 1971, através da lei nº 5.692, tornou o ensino de Estudos Sociais obrigatório e o estendeu para as oito séries do antigo 1º grau, e tornou obrigatório no currículo do 1º e 2º graus. A História como disciplina ficou, no entanto, restrita somente ao segundo grau com uma carga horária na grade de duas horas semanais.

O regime buscou esvaziar o senso crítico e contestador da disciplina para a formação de cidadãos dóceis e obedientes, e contava com um aparato técnico para a veiculação de um espírito cívico. Vale ressaltar que esse processo não ocorreu sem resistência, movimentos de professores ocorreram e eles lutaram pelo retorno do ensino de história; no entanto, no período da ditadura civil-militar, muitos professores de história e profissionais da educação foram perseguidos.

De acordo com Urban (2011, p. 10):

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento.

A reestruturação da História como disciplina ocorreu devido à luta e à resistência dos professores, sendo liderados pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), que concomitantemente ao fim do regime militar tiveram êxito nas suas exigências. A proposta dos parâmetros curriculares de história (1997 e 1998) é o maior exemplo desse processo de reestruturação, pois, segundo Schmidt (2012), continham na sua proposta os eixos temáticos sugeridos para o ensino de 1º ao 4º ciclos do ensino fundamental e possuíam como princípio a necessidade de uma nova concepção de ensino e aprendizagem que favorecesse uma maior relação da história com os alunos e o presente.

Os parâmetros pregavam, portanto, uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem como também admitia novas formas de contato com o conhecimento histórico, tornando-se um cidadão crítico. Entre os objetivos dos parâmetros:

A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (BRASIL, 1998, p. 40)

De acordo com Schmidt, entre 1980 e 1990, vários projetos e propostas apareceram no cenário nacional:

De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos Annales, sugerida, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais (1998b). (SCHMIDT, 2012, p. 88)

O ensino de história, atualmente, apesar de estar consolidado, ainda é fruto de disputas, lutas e desafios, como a inclusão de história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena. Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 chegaram até as escolas de comunidades quilombolas e indígenas, marcando também a inserção de novos conteúdos históricos, embora com currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, voltados para a formação política e cultural para o exercício da cidadania democrática, o que já é um avanço, mas deve-se almejar mais.

2.2. DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Embora um pouco repetitivo, reforçar a constatação de que os elementos que compõe a aprendizagem estão defasados e que as estatísticas de desempenho escolar indicam um baixo rendimento dos nossos alunos é de fundamental importância. Só assim podemos analisar a situação atual do ensino de História e buscar alternativas para superar esses desafios.

O esforço da memorização de conteúdo e conceitos abstratos distantes da realidade somados com a passividade que muitas vezes encontramos na sala de aula é resultado de anos de uma postura e uma visão de ensino que fora sendo imposta na disciplina de História. Torna-se ainda mais preocupante quando paramos para pensar que defasagens de ensino de outras áreas refletem na aquisição de conhecimento histórico.

A avaliação do SAEB evidencia que, no Brasil, 59% dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, uma vez que possuem a compreensão de textos simples, mas não de textos jornalísticos ou de informações contidas em tabelas, por exemplo. (CAIMI, 2006, p. 19)

Assim sendo, a leitura é uma das bases para a compreensão de qualquer conteúdo e influenciará na aprendizagem de história. Embora necessária a

pontuação e discussão desse problema, não é um dos objetivos a serem discutido nesta obra.

Grande parte dos desafios enfrentados atualmente advém de um modelo de ensino tradicional, mas felizmente vem sendo questionado nos últimos anos. Tomamos como exemplo os objetivos do PCN do documento de História que combate o ensino tradicional e tem como objetivo desenvolver habilidades dos alunos. Essas habilidades estão relacionadas à capacidade de estabelecer relações no tempo e no espaço, ou seja, reconhecer as temporalidades, as mudanças, as contradições, de forma que o professor seja capaz de trabalhar com fontes diversas e valorize a cultura e a cidadania.

Os professores devem buscar combater um ensino voltado para a acumulação de informações sem ser possível realizar conexões e um ensino construído em uma cronologia linear eurocêntrica. Essa concepção de ensino segundo CAIMI (2006) privilegia a curta duração, dando destaque aos feitos de governantes, homens brancos culminando em uma versão romantizada e idealizada da história.

Esse ensino mecânico (tradicional) busca uma memorização de fatos, nomes, datas e desvaloriza as experiências dos alunos, que com o passar dos anos caem no esquecimento por estarem desconexos. Sendo assim, a quantidade é menos importante do que a qualidade, pois o raciocínio histórico é fundamental para a aprendizagem e para dar significado aos ensinamentos.

Devemos fazer, portanto, uma diferenciação quanto à memorização, pois, segundo Bittencourt (2008), há a memorização mecânica e a memorização consciente. A primeira é fonte de diversas críticas, pois é baseada no saber de cor e pura repetição, sendo inoperante para a aprendizagem e será esquecida a médio e longo prazo. A memorização consciente não deve ser confundida com a mecânica, pois ela busca a capacidade intelectual de memorização de acontecimentos, a fim de que o aluno os referencie e os situe no tempo e espaço, para que se estabeleça relações culminando no aprendizado.

Dessa forma, devemos fugir de uma concepção de que ensinar história é transmitir um “amontoado de conteúdos sistematizados” que acabam por negligenciar o estudo sobre o processo de aprendizagem. Além disso, o completo domínio do professor sobre determinado conteúdo e a transmissão de conceitos não significa ser suficiente para a aprendizagem do aluno, pois um professor que não

possui o preparo teórico não é capaz de ter êxitos na aprendizagem dos alunos, da mesma forma que um professor que é perito em algo, não é capaz de ensinar se desconhecer as metodologias de ensino e as exigências do dia a dia de uma sala de aula.

Essas exigências podem ser muito bem sanadas se o processo de aprendizagem for iniciado pela sondagem de conhecimento prévio do aluno e o conhecimento histórico sobre os temas. Para se alcançar esse objetivo, é necessária uma boa formação pedagógica, pois o conhecimento prévio não é algo simplório como se pode imaginar, pois, embora presente em todos os alunos, se trata de algo pessoal, e possuímos resistência ao mudar nossas concepções.

O educador deve estar preparado para as adversidades da rotina de uma escola, e possuir uma “mala de ferramentas” estando pronto para solucionar qualquer problema e passar orientações que motivem e façam o trabalho colaborativo acontecer. Essa “mala” deve conter diferentes abordagens de ensino, como partir de uma fonte como o uso de fotos, vídeos, paródias, músicas a fim de se relacionar o conhecimento teórico ao mundo do aluno, tornando possível uma interligação entre o universo científico e do aluno.

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade de instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. (NADAI, 1993, p. 144)

Temos que ter muito cuidado quando assumimos o discurso de que “o professor deve partir do que o aluno quer aprender, levando em consideração seus interesses e necessidades”, pois podemos de certa forma banalizar o conhecimento científico, e não nos preparamos para trabalhar os conceitos e realizar as reflexões necessárias, ficando a mercê das escolhas dos alunos. Uma melhor abordagem nesse discurso é que o professor ao entender a realidade dos alunos, seus interesses e necessidades, possa transformar a aula em um ambiente de conhecimento através da curiosidade e do envolvimento dos temas que os alunos trazem, “puxando” para o científico.

O professor que se porte de forma reflexiva sobre essas questões será capaz de identificar os problemas do cotidiano escolar, mobilizar conhecimentos, recursos

para sua superação e adequar as escolhas para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem. Sendo assim, não se limita em ser um mero reprodutor de conhecimentos, ele toma decisões, insere os alunos na sua prática, dialoga com as teorias e metodologias da história e da educação, produzindo conhecimento com seus alunos de forma colaborativa.

De acordo com Bittencourt (2008), os conteúdos históricos articulam-se com os métodos de ensino e aprendizagem, pois, através deles, o conteúdo é apresentado ao público. Ao longo da história da disciplina, os métodos tradicionais foram confrontados por novos métodos possibilitando o diálogo entre professor e aluno. A autora ao prosseguir cita Chervel para destacar o papel que se atribui ao exercício, pois, desde uma simples memorização, ele foi evoluindo para práticas complexas de formações lógicas e sistemas de escritas.

Sendo assim, novas práticas de ensino devem ser inseridas em todas as etapas de ensino (sondagem do conhecimento prévio, explicações, exercícios e avaliações). A paródia como proposta de metodologia de ensino cumpre a necessidade desses quesitos, e em um primeiro momento supre a demanda de novos elementos para quebrar as barreiras do ensino tradicional, e durante a sua elaboração estão inseridos a explicação e os exercícios, como também a avaliação através do *feedback* dos alunos.

O saber docente é definido por Bittencourt como:

[...] os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. (BITTENCOURT, 2008, p. 51)

A disciplina de história, assim como as de humanas no geral, se expressa através de conceitos, portanto, a compreensão de como esses conceitos são assimilados e que significação adquirem é essencial. O professor precisa conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo já que os conceitos requerem abstrações.

A consciência das fases de desenvolvimento permite que o educador seja capaz de ensinar determinados conceitos no momento mais adequado para que não se perca tempo, crie uma defasagem de ensino e cause uma repulsa ao conteúdo. A complexidade da aprendizagem de conceitos está no seu alto nível de abstração,

além de que, para se entender um conceito, muitas vezes requer a compreensão de outros que servem de base.

Alguns conceitos por não possuírem uma relação direta com os alunos (Feudalismo, por exemplo) por serem situações de um passado distante dificultam o processo. Uma das soluções é buscar ligar esses conceitos aos que os alunos já conhecem através da sondagem do conhecimento prévio e lincando com outros elementos presentes na atualidade.

Para Carretero (1997), outro fator que deve ser adicionado é que os conceitos mudam com o tempo e não se enquadram em categorias bem definidas, pois dependem do momento histórico e da perspectiva ideológica. É perceptível ao analisarmos o conceito de revolução, pois possui um significado para um marxista e para outro indivíduo uma perspectiva diferente, então através do contexto que o conceito surge somos capazes de defini-lo.

A abstração no tempo tende a gerar obstáculos para o ensino de História se feita de forma equivocada porque sem o conhecimento do contexto das regiões e do período os alunos podem cair em generalizações. As más interpretações de conceitos e de sua complexidade levam muitos a os aplicarem de forma anacrônica, e por mais que ocorra a contemporaneidade de alguns povos, as culturas são diferentes.

As dificuldades na compreensão de conceitos históricos estão, portanto, relacionadas com as etapas de desenvolvimento cognitivo inadequado. Por exemplo, quando se trabalha aspectos do império romano, sem existir uma base sociológica sobre o modo daquela sociedade, dificulta-se a compreensão de eventos distantes do nosso tempo, já que partimos para o passado com ferramentas conceituais que fazem parte do presente.

Essas dificuldades também devem ser relacionadas à formação do raciocínio histórico, pois há a resistência do ser humano à mudança de valores. Sabemos que o ensino histórico-social tem fortes ligações com a formação da identidade nacional, portanto o raciocínio e a intencionalidade são elementos na construção de conhecimento e de valores comuns.

Segundo Caimi (2006), um aluno na faixa dos onze anos está na fase de transição do estágio operatório concreto para o formal e é capaz de realizar operações mentais como reconhecer as diferenças, contradições, coordenar as relações e simultaneidades e aplicar essas ações para a resoluções de problemas.

Extrair essa capacidade dos alunos é complexo, e demanda um conhecimento pedagógico.

Um dos grandes desafios dos professores é lidar com o pouco tempo que possuem e a quantidade de conteúdos, e por isso acabam privilegiando leituras e explicações ao invés de práticas participativas que estimulam o trabalho em grupo, trocas de experiências e novas práticas que podem inserir outros elementos que fogem do cotidiano do ambiente escolar, como a elaboração de paródias musicais.

A música na sala de aula apresenta uma ruptura no cotidiano escolar sem deixar de lado as obrigações curriculares com que os educadores lidam. Para CAIMI (2006), ao inserir novas dinâmicas e atividades com esses elementos lúdicos e midiáticos, o professor propõe uma tarefa desafiadora que, ao aluno interagir com essas práticas e matérias, irá provocar “desequilíbrios e reequilibrações” no processo de cognição, ou seja, o conhecimento não é aprendido de forma espontânea e muito menos por imposição ou de forma mecânica.

De acordo com Carretero (1997), o trabalho é ainda mais complexo, pois realizar mudanças no raciocínio e na forma de pensar é algo mais amplo do que uma exposição de informação; requer uma estruturação cognitiva para a compreensão, visto que possuímos certa resistência aos valores históricos construídos há algum tempo e estruturados na sociedade. Portanto, aquisições de um “*background* social e cultural” e o desenvolvimento biológico das fases de maturação provêm uma melhor interpretação dos conteúdos e do mundo ao seu redor, mesmo que ocorram embates entre formas de pensar.

Bittencourt (2008) reforça essa complexidade já que para se realizar esses processos de reequilíbrios é necessária a maturação física e mental, que justifica a impossibilidade de abstração de conceitos históricos em determinadas faixas etárias devido a condições biológicas. Dando sequência em seu raciocínio trabalhando com Vygotsky, pois, na aprendizagem através desses processos de reequilíbrio a autora reconhece os conceitos espontâneos (o senso comum), que durante o processo de escolarização não ocorre sua eliminação, mas alterações nos esquemas intelectuais.

Existe um consenso através dos alunos, atualmente, de que a aprendizagem em história e ciências sociais acontece por meio de um ensino repetitivo em que o raciocínio é pouco frequente. Portanto, há uma memória repetitiva e não um processo de elaboração do discurso e reflexão, que estes é que devem ser o objetivo dos professores.

Para a consolidação do ensino, Carretero (1997) faz uso das teorias de Piaget sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem nas ciências humanas. Tais habilidades para a compreensão dos conteúdos histórico e sociais são: ser capaz de formular e comprovar hipóteses; e possuir habilidades intuitivas e dedutivas para aplicar estratégias e entender as interações.

Os desequilíbrios e reequilibrações citadas por Caimi (2006) compreendem essas habilidades em grande parte e são notadas a partir de atividades de forma coletiva contribuindo para a construção do conhecimento, pois, ao entrar em contato com outras ideias e outras opiniões, o aluno é capaz de expor seus argumentos, refutar, refletir e conhecer o argumento dos outros. No processo de elaboração das paródias, por mais que sejam guiados pelo roteiro, os alunos expõem seus argumentos, são contrapostos e interagem entre si, tornando o ensino mais prazeroso e enriquecedor para a formação de cidadãos ao aprenderem a ouvir e ser ouvidos.

2.3. A PARÓDIA MUSICAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Como apresentado no item anterior, os professores são os sujeitos que transformam os saberes a serem ensinados em saberes aprendidos através das suas ações, métodos e avaliações, e não como reprodutores. Dessa forma, a relação professor/aluno através do método de ensino criará um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e o interesse pela aprendizagem.

No entanto, essas ações e métodos devem acompanhar o avanço científico e tecnológico ao longo do tempo. As práticas de ensino foram evoluindo com o tempo e o mundo digital se tornou um elemento presente na sala de aula e nossos alunos se tornaram mais interessados pelo audiovisual do que nunca. Devido a isso, há exigências de um profissional que saiba lidar com elementos tecnológicos e que esteja apto para trabalhar com novas fontes, como o caso da paródia musical que é nosso foco.

De acordo com Moraes (2017, p. 1):

[...] é possível, sim, arriscar o novo, proporcionando ao professor e ao aluno uma nova forma de estar em sala de aula e ao mesmo tempo aprender, memorizar, criar, desenvolver, motivar e interagir. O uso da Paródia Musical, como ferramenta didática, surge como proposta para desenvolver essa nova forma de trabalho.

Novas propostas curriculares e de conteúdos necessitam de novos métodos de ensino, sobretudo para articular novas tecnologias no intuito de criar um vínculo com as gerações de uma cultura de massas e de mídias. A variedade de informações tem realizado mudanças na escolarização, pois mudou a forma de consumir conteúdos e os professores passaram a utilizar mídias, música e a oralidade como parte integrante da sua prática.

Segundo estudos de Bittencourt (2008), a aprendizagem é resultado da alternância entre a oralidade, os sons, o visual e a linguagem escrita. Um exemplo da aprendizagem derivada do mundo tecnológico e fora do tradicional é a simultaneidade de fragmentos de informação que vêm de diferentes espaços e que se combinam através da metodologia do professor para se transformar em conhecimento.

Isso permite que o professor trabalhe com diferentes materiais didáticos, como a paródia, e, através das informações contidas no livro didático combinadas com a linguagem musical, o professor vai colocar o aluno em contato com o conhecimento científico e a produção cultural e transformará em conhecimento. Assim, se cria o conhecimento de uma forma diferente e rompemos barreiras impostas nos primórdios da institucionalização do ensino de História por meio da interlocução entre a ciência e universo do aluno.

Para Katia Maria Abud (2005, p. 316):

Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos.

Caso a paródia seja introduzida sem o determinado estudo metodológico de sua aplicação como instrumento meramente reprodutivo, pode-se questionar seu uso. Uma prática como essa não trará resultados efetivos, no entanto, o simples elemento “novo” adquirido com a música pode despertar o interesse do aluno no assunto e fazê-lo buscar construir suas próprias paródias como resumo de estudo.

Não é isso que o trabalho propõe, mas evidencia os ganhos que a junção da história com a música pode oferecer no mínimo. Temos que estar atentos para que a

introdução de novos elementos e materiais não reproduza o método tradicional de ensino, ou seja, usa-se a paródia para facilitar a transmissão de informações sem estabelecer relações, muda-se o material, mas mantém-se o método.

Compreendemos que os materiais didáticos e as ferramentas de ensino, como o livro tradicional, a música e o suporte midiático, são ferramentas de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Nesse quesito, a música é importante meio de comunicação dos jovens que colocará o professor em uma posição próxima da realidade do aluno. Assim, o professor pode identificar o gosto e a estética da nova geração, e as tensões da nossa sociedade, uma vez que a música é uma produção cultural, e ele pode realizar mediações e intervenções.

A música possui um poder de aproximação na sociedade; sempre a música aproximou as pessoas e os povos, e a sua inserção dentro da sala de aula vai levar a aproximação entre docentes e discentes, que juntos vão superar as dificuldades e a resistência sobre conteúdos que serão substituídos pelo interesse e curiosidade. A música e a paródia musical na sala de aula possuem especificidades que levam os historiadores a analisá-las como recurso pedagógico, pois, da mesma forma que auxilia no despertar do interesse, requer sua transformação primeiramente em objeto de investigação para transformá-lo em método, ou seja, uma forma de se pensar a música no ensino.

Paródias musicais contribuem com aspectos lúdicos e cognitivos. Ao utilizá-las como recursos didáticos, são de baixo custo e fácil implementação, difundindo o conhecimento científico e auxiliando de forma direta no desenvolvimento da criatividade nos alunos o que favorece também a interdisciplinaridade. De acordo com Vilella (2015), a música vai além de um conjunto de sons, ela é benéfica para a saúde mental e física, como também desenvolve a cognição, pois existem regiões do cérebro que são destinadas a memorizar diferentes timbres, melodias que compõem a memória sonora, sendo assim o reconhecimento da música constitui uma função cognitiva.

Dessa forma, a função cognitiva que a música constrói se relaciona ao processo de aprendizagem que buscamos propiciar com as paródias através da percepção da linguagem textual e sonora. Esta metodologia de ensino se apresenta como um novo modo de adquirir o conhecimento, de forma que a música contribua para a construção da memória, o raciocínio abstrato, a criatividade e a imaginação.

A música e a paródia introduzem experiências artísticas para os alunos e favorecem relações colaborativas entre discentes e professores que no ato da sua utilização debaterão os conteúdos. Estimulam, portanto, a criação, e desenvolvem suas representações e essas experiências são algo “novo”, que possibilita a criatividade do aluno e seu interesse pelo conhecimento.

A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social, sendo ótima ferramenta pedagógica para o ensino de qualquer disciplina. (MORAES, 2017, p. 31)

O professor, ao utilizar da música e da paródia, favorece a criatividade e uma aula mais dinâmica, e incentiva, assim, a dedicação, a participação e o gosto por buscar conhecimento através da arte e principalmente pela linguagem musical, com um intuito de se tornar uma forma crítica de aquisição de conhecimento. Segundo Silva, Pereira e Mello (2015), quando se ouve uma música, é natural que as pessoas pensem e reflitam sobre o tema, e a melodia é capaz de facilitar a compreensão do conteúdo, que não ocorre apenas pela letra, pois por meio da prática pedagógica e da paródia podemos transformar o conteúdo sistemático curricular em ensino dinâmico e eficaz.

Podemos caracterizar a paródia de um modo geral como uma releitura de uma obra que estabelece uma intertextualidade com a obra anterior, com um tom satírico, por exemplo, mas não é o que pretendemos no trabalho. Mesmo omitindo neste capítulo os procedimentos realizados através do roteiro para elaboração da paródia (cap. 3), a paródia se enquadra no conceito de memorização consciente de Bittencourt (2008), pois memoriza os conhecimentos a fim de referenciá-los no tempo e espaço.

A paródia musical é uma forma eficaz de comunicação entre professores e alunos, pois a melodia se enquadra como um “canal de intercâmbio” de informações e conhecimentos através da sonoridade, além de ser excelente para assimilações em um curto espaço de tempo, provando ser eficaz para a retomada de conteúdo para avaliação.

As paródias têm como finalidade permitir que as informações sejam memorizadas mais facilmente a partir do uso de melodias conhecidas. Assim é uma estratégia poderosa quando se trata de ensinar coisas que sejam rapidamente assimiladas ou em situações em que se deseje

aumentar o interesse pelo assunto que se está abordando. (TREZZA, SANTOS, SANTOS, 2007, p. 328)

Portanto, a música é entendida como um elemento facilitador para a introdução de conceitos abstratos. Explicado por Carreteiro (1997), a disciplina de História tem como uma de suas bases a abstração, já que não segue uma ciência exata como a matemática, sendo assim a música útil para a compreensão e o primeiro contato com esses termos.

Além dos contatos com esses conceitos e conteúdos, segundo Moraes (2017) devemos sempre estar falando sobre o tema que estamos estudando ou tentando memorizar, pois o que importa é o aluno estar falando sobre o que lhe foi proposto, e isso contribui para a aprendizagem. Estar com o conteúdo “na ponta da língua” os deixa confiantes e relaxados, e esse relaxamento auxilia na memorização e na aprendizagem.

Um fator importante para a elaboração de paródias é que ocorra uma “facilitação” do que será colocado em suas letras (não devemos confundir essa simplificação com uma descaracterização do conhecimento), pois é evidente que quanto mais diretos e objetivos formos com as informações, mais rápidas serão memorizadas e transformadas em conhecimento. Essa simplificação ocorrerá com o auxílio de termos usuais do universo do aluno, deixando de lado palavras de difícil compreensão encontradas em alguns materiais didáticos.

Outro elemento que favorece esse processo é o fato de utilizarmos a paródia como meio de familiarizar o público com o tema, pois utilizamos músicas que estão na mídia e fazendo sucesso na internet para fazer com que, ao revelarmos a música de base, despertemos a curiosidade pela paródia que nos propomos a fazer. A curiosidade, por exemplo, de saber se vai ficar parecida, rimar igual, e manter a melodia, são importantes gatilhos que favorecem o interesse para a busca do conhecimento através da música.

Ao entendemos que ocorre um processo cognitivo quando adquirimos conhecimentos através da música e a forma com que isto se dá é importante para nosso objetivo. Buscaremos criar esse ambiente e contato nas aulas. Segundo Fernandes (2014), a música mexe com as emoções e com isso o cérebro fica aberto a receber novas informações. Assim, quando relacionamos que recebemos novos conhecimentos de uma forma prazerosa e aprendemos, o ato de aprender se tornará algo prazeroso e buscado.

Vale ressaltar que a memorização efetiva que buscamos só ocorre quando o aluno realmente compreende a letra e o conteúdo a ser transmitido, algo que difere de uma memorização de fatos desconexões através de repetições. O objetivo é que a memorização ocorra de forma que o aluno aprenda o conteúdo e os conceitos. Precede à criação da paródia, pesquisas feitas pelos alunos e intervenções didáticas pelo professor com explicações.

Através da música e da paródia, o professor não irá “transmitir” o conhecimento, mas criará condições para que seja produzido a partir delas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) destacam a importância de se buscar metodologias que permitam essas construções, por isso se utiliza de novas linguagens como a música, o cinema, a televisão que servem de alternativas metodológicas na sala de aula e condizem com as exigências da legislação educacional.

No entanto, para aplicarmos a paródia como metodologia de ensino, temos que ter clareza que, assim como a música é fruto do meio social, econômico e cultural do seu autor, e com intencionalidades, a paródia também o é. Segundo Abud (2005), as músicas são representações do meio social e permitem que as coloquemos como evidências de fatos históricos; além disso, são produções culturais por meio de outras linguagens e mostram através do tempo como os indivíduos construíram sua realidade social.

A escolha da música para a paródia mostra os gostos musicais dos alunos que estão inseridos em uma cultura, e a própria seleção dos temas abordados dentro do conteúdo específico contém as intencionalidades do professor e dos alunos, seja esta de protesto, conscientização, ou outra.

O sentido sociocultural, ideológico e, portanto, histórico, intrínseco de uma canção é produto de um conjunto indissociável que reúne: Palavra (Letra); música (harmonia, melodia, ritmo); performance vocal e instrumental (intensidade, tessitura, efeitos, timbres predominantes); veículo técnico (fonograma, apresentação ao vivo, videoclipe). (NAPOLITANO, 2005, p. 271)

Os alunos precisam ser capazes de reconhecer a paródia e a música como uma representação do mundo em que o autor está inserido, de forma que consigam atribuir novos significados aos conhecimentos que lhes são apresentados, e que reflitam de forma crítica. Isso pode ser utilizado também como importante ferramenta

de avaliação, onde colocamos trechos de paródias dos conteúdos para obtermos um *feedback* e avaliarmos, por meio da interpretação dos alunos, as conexões que estabeleceram entre a paródia e outra fonte (imagem, texto), e o grau de abstração que foi requerido pelo aluno para a resolução da atividade.

Os docentes que mantêm as velhas práticas tradicionais acabam desestimulando o interesse do aluno e “podam sua criatividade e interesse”. Há como consequência a não aprendizagem dos conteúdos e a formação de cidadãos que não estão aptos a compreender a sociedade em que estão inseridos e exercer sua função de cidadão.

Portanto, o ambiente que o uso de paródias fornece aos alunos são essenciais para que não cometamos esses erros de limitar as capacidades dos alunos, além do fato de que o que é diferente e novo fica marcado, e quando realizamos aulas com esses elementos os alunos não esquecem. A música e o conhecimento científico se tornam importantes parceiros em um mundo onde a leitura do livro e a fala dos professores não são estimulantes.

3. PRODUTO: ROTEIRO PARA RETOMADA DE CONTEÚDO E ELABORAÇÃO DE PARÓDIAS

O produto requerido pelo ProfHistória desta pesquisa se trata de um roteiro a ser aplicado nas aulas de retomada de conteúdo para avaliação, contendo perguntas referentes aos tópicos estruturantes (principais pontos) do tema a ser revisado. O objetivo é que com o roteiro, através das perguntas, seja extraído do material de pesquisa um breve resumo sobre o conteúdo, que servirá como base para a elaboração da paródia.

Para que possa ser aplicado em qualquer turma e em qualquer conteúdo de História, o roteiro contém perguntas abrangentes, no entanto sendo necessária a elaboração de questões específicas sobre o tema pelo professor a fim de aprofundá-lo. Precede a este trabalho uma avaliação do professor sobre o conteúdo e as possibilidades de se adaptar ao roteiro para que o transforme em paródia.

Sendo assim, o roteiro é flexível e não impede que ocorram mudanças ou até mesmo uma “simplificação” de algumas perguntas, já que o intuito é que seja aplicado a todas as turmas do ensino fundamental II e ensino médio. O roteiro é um encaminhamento para facilitar a retomada de conteúdo e tornar a elaboração da paródia mais rápida, fácil, e contar com a participação de todos os alunos.

3.1. ROTEIRO

Figura 1- Roteiro para retomada de conteúdos e elaboração de paródias

ROTEIRO PARA RETOMADA DE CONTEÚDOS E ELABORAÇÃO DE PARÓDIAS

PROFESSOR: LUIZ AUGUSTO VOLTARELI PEREIRA

As questões contidas no roteiro visam através das pesquisas realizadas pelos alunos obter o resumo dos tópicos principais do conteúdo a ser revisado para avaliação. As respostas fornecem a base para a elaboração das paródias.

Há a necessidade da filtragem das perguntas e adaptações de acordo com o conteúdo e a turma, o roteiro não é algo pronto e acabado, portanto, o professor deve realizar implementações e perguntas específicas dos conteúdos, já que o intuito é que seja possível a aplicação em qualquer conteúdo, para todas as turmas e com mais adaptações em outras disciplinas, devido a isso é o mais abrangente possível.

- 1- Quando ocorreram os eventos? (Golpe civil-militar no Brasil)
- 2- Onde se passaram os acontecimentos Históricos?
- 3- Quem são os envolvidos? Foi algo nacional ou internacional? Explique:
- 4- Os envolvidos pertenciam a que classes sociais? Tinham funções específicas nessa sociedade?
- 5- Qual era a forma de poder e de governo? Eram exclusivos de apenas um grupo? Explique:
- 6- Quais grupos foram beneficiados e prejudicados? De que forma isto ocorreu:
- 7- Ocorreram batalhas, abusos de autoridade, lutas por direitos e violações de direitos?
- 8- O que estava em jogo nessas disputadas?
- 9- A sociedade era democrática?
- 10- O governo cortou direitos, usou de censura?
- 11- Qual a definição do conceito _____? (Direitos Humanos)
- 12- Quais as consequências e o legado?
- 13- Questão específica a ser implementada pelo professor de acordo com a necessidade.

Fonte: PEREIRA, 2020a.

3.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO CONTEÚDO PARA A ELABORAÇÃO DA PARÓDIA. TEMA: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO REGIME MILITAR BRASILEIRO (9º ANOS)

O processo de instauração e construção do regime ditatorial aplicado pelos militares no Brasil a partir de 1964 foi fruto de uma conjuntura política, econômica e social que o país atravessava. Há a necessidade de retomada sobre alguns acontecimentos, para que forneçam um panorama e sejam compreendidas as violações dos direitos humanos na ditadura, como também as práticas de violência que foram sistematizadas pelo regime no período.

A partir da década de 1950, o Brasil passa por um momento delicado devido uma crise política e econômica. Isso significou para grande parte da elite brasileira um momento de tensão. Essa crise, de acordo com Fontes (1996), representa uma ruptura com o modelo populista praticado no Brasil, e em contrapartida ocorreu um aprofundamento das políticas econômicas preexistentes gerando transformações na sociedade brasileira e nos rumos do capitalismo.

João Goulart, o presidente antes do período governado pelos militares, tinha como objetivo uma política de reformas as quais colidiram com os interesses das classes dominantes, ocasionando um grande desgaste durante o seu governo. A fim de evitar um conflito e maior desgaste com a oposição, o presidente Jango, como era conhecido, aceitou o parlamentarismo como forma de governo até que um plebiscito lhe devolvesse as funções de presidente.

Séries de críticas envolveram o governo de Jango, como acusações de envolvimento com os comunistas e pressões externas como a de Robert Kennedy, irmão do presidente norte-americano, acusando de ocorrer “infiltração comunista” no país (NETTO, 2014). Para o Historiador José Paulo Netto (2014, p. 56):

[...] Jango pretendia conduzir seu próprio projeto reformista mediante a sustentação de um arco de forças que iria da esquerda ao reformismo conservador [...] Não estava em seu horizonte nenhuma perspectiva revolucionária.

Seu governo foi considerado de cunho nacionalista e logo foi destituído pelo golpe militar, iniciado no alvorecer do dia 1 de abril de 1964, que posteriormente enveredou pelo caminho do fechamento político e do processo de instauração de uma ditadura militar. Para Germano (2005), essa foi uma intervenção

duradoura, mediante a implantação de um regime político de cunho ditatorial em um momento em que os militares (juntamente com a classe dominante) estiveram diretamente à frente do aparelho de Estado.

Assim sendo, o Golpe civil-militar de 1964 criou um regime violento e opressivo, realizando inúmeras práticas de violações dos direitos humanos (torturas, mortes, etc.), com o objetivo de eliminar os subversivos, o perigo comunista e atender os anseios da elite nacional e de países como os EUA. Foram alvos dos militares, durante os anos de 1964-1985, intelectuais, estudantes, sindicalistas, artistas e pessoas que questionavam o regime e suas práticas, e buscavam defender os direitos humanos.

Portanto, a definição de direitos humanos é de suma importância para a compreensão dos atos cometidos pela ditadura civil-militar no Brasil. De acordo com Angelo Priori e Manoel Adir Kischener (2019, p. 9):

O termo “direitos humanos” expressa o conjunto de direitos fundamentais da pessoa humana. É algo inseparável da própria condição humana [...] são fundamentais porque sem eles não haveria a existência da pessoa humana; ela não seria capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida.

As diretrizes para a educação em Direitos Humanos (2013) especificam os estes como o “direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio”. Sendo esses direitos reconhecidos em todo âmbito internacional, devendo ser entendidos como resultado de um longo processo histórico, político e social através de lutas e embates “com objetivo de retirar o homem da violência e opressão” (BRASIL, 2013, p. 11).

Esses direitos foram violados de forma sistematizada pelo Estado, durante o regime militar, realizando práticas arbitrárias contra todos os que se posicionassem contra os ideais postos pelo governo. Dessa forma, os intelectuais sofreram uma série de ataques, as universidades públicas e os professores dessas instituições foram vítimas de violações, narradas na Comissão Nacional da Verdade:

[...] por atos normativos que redundaram em afastamento e demissões, por um lado, de professores e funcionários e, por outro, de estudantes. Também as inúmeras invasões de faculdades ou universidades demonstram a cultura política repressiva [...] controlar a produção de livros e estabeleceu a censura de muitos outros [...] prisões, tortura e mortes de professores, estudantes e funcionários, boa parte deles ligados a alguma organização política. (BRASIL, 2014, p. 266)

A manutenção da “ordem” pelo regime era fundamental para a preservação do governo, por isso órgãos foram criados e institucionalizados com esse objetivo, como o DOI/CODI (Destacamentos de Operações de informações-Centros de Operações de Defesa Interna) e o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) que foi fundado em 30 de dezembro de 1924, ambos trabalharam em conjunto para a manutenção da ordem interna. Esses órgãos foram responsáveis por diversos ataques e violações de direitos.

Vale destacar o episódio narrado na Comissão Nacional da Verdade em que após a morte de um estudante de Geologia da Universidade de São Paulo (USP) Alexandre Vannucchi Leme, pelo DOI-CODI/SP, foi realizada uma missa na Catedral da Sé em 30 de março, onde o aparato policial cercou e contava com uma metralhadora apontada para a Catedral (BRASIL, 2014, p. 277).

Esses organismos e suas atuações não foram particulares do Brasil e desenvolvidos especialmente pelos membros do governo ditatorial no país. De acordo com Samantha Viz Quadrat (2015), a criação da School of the Americas Watch em 1946 tem como objetivo difundir a doutrina americana aos países aliados dos EUA no combate ao comunismo. O governo norte americano também treinou policiais militares em seu país para serem enviados aos países latino-americanos como Brasil e Uruguai.

Ainda, segundo a autora, o policial estadunidense Dan Mitrone treinou a polícia brasileira e as forças de segurança. Incluía no treinamento “técnicas de interrogatório ensinadas desde o ambiente físico que deveria ser feito (salas fechadas e sem janelas) [...] deveria ser feito por mais de um policial, que deveriam dividir-se entre o “bom” e o “mau”” (QUADRAT, 2015, p. 176). Mitrone possui acusações de que na cidade de Belo Horizonte sequestravam mendigos para serem usados como cobaias em suas aulas de tortura.

No entanto, essas práticas de violações aos direitos humanos postos em prática pela ditadura civil-militar tendem a ser “esquecidos” devido à disputa da narrativa histórica e dos embates entre as memórias da sociedade brasileira que visam perpetuar a memória dos vencedores associado ao que convém ser lembrado. Através do debate sobre a memória de Michael Pollak em “Memória, esquecimento e silêncio”, de 1989, chegamos à conclusão de que não há uma única memória e sim memórias individuais e coletivas.

Geralmente grupos criam uma homogeneização da memória através de valores julgados importantes, e acabam por subjugar outras memórias dentro de uma disputa entre as memórias. A memória oficial que os militares perpetuaram negaram as atrocidades e violações cometidas se enquadrando no conceito de amnésia social de Pollack, no qual o esquecimento de determinados acontecimentos e fatos são patrocinados por grupos dominantes a fim de forjar uma memória nacional e coletiva (POLLACK, 1989).

Assim sendo, a construção da memória sobre o regime civil-militar tende a realizar uma negociação de conflitos, visando um desfecho que não seria danoso ao caráter político do regime militar, expresso com a lei da anistia, da mesma forma que se forjou a ideia de uma memória dos “porões da ditadura” que, se existiram casos de tortura, estes não eram de conhecimento do comando militar.

As diferenças entre a memória e as suas abordagens são muito distintas quando comparamos o caso brasileiro e argentino. Segundo Cerri e Amézola (2010), a ditadura no Brasil não foi encarada como um trauma; na Argentina, além de encararem como um trauma, o debate sobre a ditadura e os acontecimentos ocorreram recentemente com o intuito de desenvolver a cidadania e a democracia.

Há, dessa forma, segundo os autores, uma necessidade de debate entre o passado/presente na sociedade para que ocorra a preservação do estado de direito e dos direitos humanos. Outro aspecto que de acordo com Cerri e Amézola (2010) evidenciam essas diferenças é que, no caso da Argentina, a repressão foi mais pública do que no Brasil, e isso influencia a forma com que a população encara os acontecimentos e dá importância aos seus debates.

Em lo que se refiere al desarrollo de la democracia, este es un aspecto de mayor interés para los argentinos que para los brasileños y uruguayos. Es probable que eso refleje la importancia social que se le dio a democracia, cuando se la definió como el instrumento eficaz para reparar los males de la última ditadura. (CERRI; AMÉZOLA, 2010, p. 17).

A defesa da democracia e dos direitos humanos está diretamente relacionada com a memória e o seu debate de forma ampla e pública, assim propiciam um maior engajamento. Somente através do debate e da sua divulgação para o público podemos transformar essa memória do período em importante instrumento de combate aos discursos antidemocráticos e que ferem os direitos humanos.

3.3. DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA PARÓDIA COMO LINGUAGEM DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao pensar uma linguagem para trabalhar com as violações dos direitos humanos no regime militar em turmas de 9º ano do ensino fundamental de forma que provocasse um interesse e envolvimento sobre o tema, foi escolhida a linguagem musical através da paródia produzida pelo professor e alunos. O curto tempo para se trabalhar o conteúdo e retomá-lo para avaliação pesou a escolha de uma metodologia de ensino que motivasse o aluno a participar, por mais que exigisse uma aula para a paródia o resultado no final se apresentou positivo.

Notamos uma rejeição pelos estudos de temas considerados “tabus” como as violações no regime militar, pois existe uma produção ligada ao governo no período e com identificação ideológica que construiu uma memória positiva do período como, por exemplo, o “milagre econômico”.

A paródia vem a ser útil no debate desses temas, pois, hoje, essa aversão a temas sensíveis é potencializada devido ao fato de os alunos serem incentivados a um negacionismo. São exemplos as declarações do Presidente Jair Bolsonaro negando que houve uma ditadura e enaltecendo o regime militar. Bolsonaro, por exemplo, já elogiou e homenageou o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, chefe do DOI-CODI em São Paulo, como herói nacional, no dia 08 de agosto de 2019, sendo que o coronel é conhecido como um dos maiores torturadores da ditadura.

Essas declarações são evidenciadas, por exemplo, na reportagem² da Folha de São Paulo do dia 27 de março de 2019, em que o presidente no programa do Datena disse que não houve ditadura, e que o regime teve “probleminhas” (BOLSONARO, 2019). Esse tipo de fala dificulta o trabalho do professor de história. Faz-se necessário então pensarmos em uma forma de abordar temas que estão na pauta social e são polêmicos, e gerar uma reflexão em nossos alunos através de novas linguagens como a paródia.

Falas como a do presidente fazem com que a autoridade do historiador se comprometa com a opinião pública; esses discursos não são científicos, são equivocados, com ligações sentimentais com o regime e tem peso para as crianças e adolescentes. Quando fala de um fato histórico, a convicção atribuída a ele

² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/nao-houve-ditadura-teve-uns-probleminhas-diz-bolsonaro-sobre-regime-militar-no-pais.shtml> Acesso em: 18 jun. 2019.

interfere no debate público, ainda mais em um período de debates ampliados pela internet.

Devemos então pensar a função social da História como disciplina, pois, como apontado por Gonçalves (2012), a história tem um papel de desnaturalização; também devemos relativizar nossas concepções e valores no ambiente escolar, pois este é formador de sujeitos, e construtor de formas de pensar, sentir, se posicionar e ver o mundo. A educação e o ensino de história têm como objetivos fortalecer a cidadania e a democracia. Para Magalhães (2003), a questão da cidadania está atrelada à democracia, que, compreendida em um sentido mais amplo, além de relacionada aos direitos civis e políticos, engloba os direitos humanos.

A paródia, de acordo com Medeiros et al. (2020), atuará com as dinâmicas da sociedade, valorizando as vivências individuais de alunos e educadores, transformando-os em agentes na construção da narrativa histórica. Foi pensando nisso que a escolha da construção de uma paródia em conjunto com os alunos de 9º ano possibilitaria o seu comprometimento com a defesa dos direitos humanos.

Segundo Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018), existem urgências no ensino de história para os Direitos Humanos como uma estrutura curricular que abranja os temas desestruturantes da sociedade brasileira, permitindo-nos compreender o presente e se orientar por ele. Dessa forma, os Direitos Humanos e o ensino de história abordam questões sensíveis dentro de um paradoxo temporal, pois fatos do passado vivem no presente, é, portanto, um passado que não passa, são os temas sensíveis do passado e presente ao mesmo tempo.

[...] assumir na aula de história que o passado nunca passou exatamente, ele está vivo e atuante no presente de alunos e professores, e isso se manifesta de modos muito diversos. O conceito de residualidades é peça-chave para lidar com esse “passado que nunca passa”, e que, portanto, ajuda a produzir quem somos no presente. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 29).

A paródia, portanto, seria um elo entre o conteúdo abordado e temas sensíveis que devem ser discutidos concomitantemente com a junção da ludicidade, da melodia musical e da construção no processo de rimas e ritmo. De acordo com Jobim, Santana e Azevedo (2012, p. 3):

A linguagem musical atua numa dimensão sentimental na vida das pessoas, que a torna uma fonte fecunda para discutirmos questões importantes de nossa sociedade em temporalidades distintas. De acordo com o historiador

Marcos Napolitano, a linguagem musical tem ganhado bastante espaço na pesquisa histórica, pois, esta ser a expressão de “dilemas, tensões, relações sociais e culturais”.

A interdisciplinaridade entre música e ensino de história proporciona a abordagem de temas atuais, e ainda oferece ao profissional um instrumento eficaz na produção de conhecimento, na interação e compreensão dos conteúdos. Os benefícios do uso da música e paródias musicais são grandes. Moraes (2017) diz que quando se trabalha com paródia o professor e os alunos se relacionam com três formas de arte: a música, a poesia e o canto.

Essa prática não se trata de uma “decoreba” do conteúdo ou uma mera fixação; é esperado que os alunos pesquisem no livro didático, ou em outras fontes fornecidas pelo professor. A prática da elaboração conjunta da paródia é destinada às aulas de revisão e retomada de conteúdo para as avaliações, sendo o tempo destinado a ela fundamental. O ideal é que as atividades sejam aplicadas em duas aulas, já que como um todo o processo é realizado em dois momentos.

Vale ressaltar a importância de o professor no seu planejamento pedagógico já ter pré-estabelecido quais serão os conteúdos durante o ano letivo que receberão essa prática, já que é inviável realizar em todos devido à falta de tempo. Outra questão é que, uma vez estabelecidos os conteúdos, desde as aulas de sondagem do conhecimento prévio e de explicações o professor, já volte os olhos dos alunos para os pontos que serão necessários para a elaboração da paródia.

Isso ocorre quando o professor começa o processo de retomada do conteúdo, mas de forma que os alunos participem, realizando perguntas a serem pesquisadas por eles mesmos. Isso incentiva a autonomia do aluno como também o processo de pesquisa, para que a aula de revisão não seja maçante como normalmente ocorre: o professor falando o triplo do normal devido à necessidade de retomar todo o conteúdo para a prova.

As perguntas são colocadas no quadro e são respondidas oralmente pelos alunos através de suas pesquisas e anotadas no caderno e no quadro; as perguntas são os principais tópicos estruturantes do conteúdo, tornando-as um resumo que servirá de base para a paródia e para a avaliação, conseguindo no processo de revisão abordar os conteúdos e trabalhá-los de forma colaborativa.

O professor divide a sala em grupos, ou faz em conjunto (mais recomendável para turmas de 6º e 7º anos), e separa os tópicos (perguntas respondidas do

questionário) para serem transformados em paródia, delimitando um número de tópicos para cada grupo, sendo o equivalente a uma estrofe. Após cada grupo ter montado sua estrofe, são colocadas no quadro para que em conjunto sejam feitos os últimos detalhes.

Vale destacar que o professor já deve ir para a aula com a música escolhida para a paródia, como também uma paródia já feita por ele, caso a prática não ocorra como o esperado. Isso acontece por haver turmas com características diferentes, como algumas que o comprometimento não é o desejado, fazendo necessária uma maior participação do professor no processo e acabando por ter que utilizar sua paródia elaborada com antecedência.

O objetivo é que os alunos interajam com os conteúdos, produzam conhecimento através da pesquisa e sejam capazes de responder questões levantadas pelo professor, que será um mediador. A paródia, portanto, é uma linguagem que serve como ponte, através da ludicidade do canto, entre a elaboração e o conhecimento.

Essas questões elaboradas no roteiro para construção da paródia devem responder perguntas como: Quando ocorreu? Como aconteceu? Quem ou o que foram os responsáveis? Quais grupos foram beneficiados ou prejudicados? Quais os reflexos, ou o legado? Quais as consequências?

O roteiro é gerido de perguntas gerais e abrangentes para que seja possível sua aplicação em diferentes realidades de sala de aula, no entanto, deve-se ter em mente a necessidade de o professor realizar mais perguntas, as quais são relacionadas a questões específicas do conteúdo. Assim sendo, o aluno será protagonista no processo de construção do conhecimento, da sua pesquisa e da paródia, aprendendo e não fixando conteúdo.

3.4. PERGUNTAS FORMULADAS PELO ROTEIRO SOBRE A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

1) Qual o período compreendido como Ditadura Militar?

R: De 1964 a 1985.

2) Qual era sua forma de governo? Democrática?

R: Era um governo autoritário, os presidentes que eram generais governavam através dos AI's (atos institucionais).

3) Como o governo reagia as críticas e a oposição?

R: Através de um endurecimento político, opressão sobre a população, censura e cassação de mandatos.

4) Qual(s) grupo(s) foram beneficiados?

R: Elite brasileira que interessada em aumentar os ganhos tinha aversão ao “comunismo” e as pressões de países, como os EUA, que queriam impedir o movimento revolucionário no Brasil e manter sua supremacia como potência em um contexto de Guerra Fria.

5) Ocorreram violências por parte do regime?

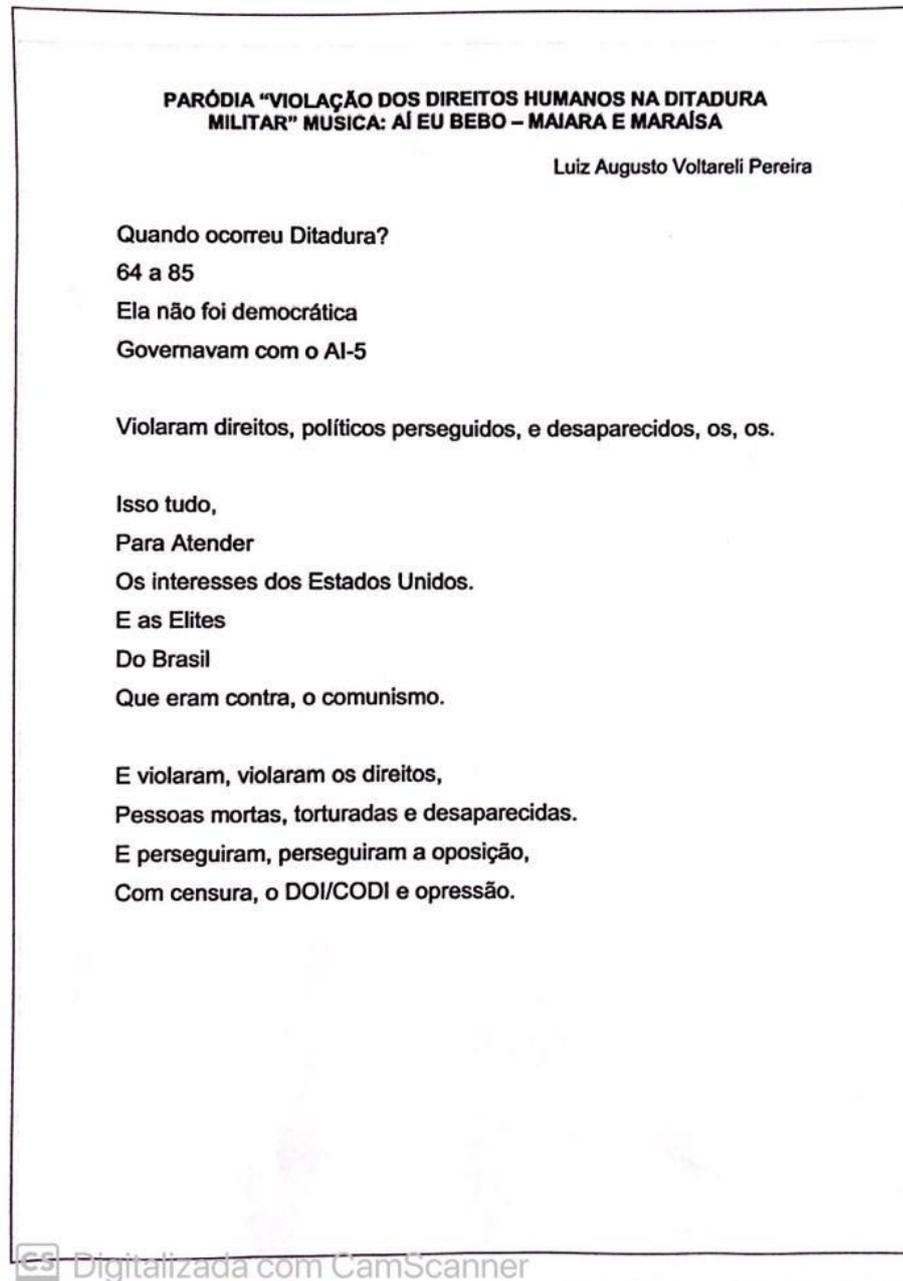
R: Sim, pessoas foram mortas, perseguidas e torturadas.

6) Qual a definição de Direitos Humanos, e como foram violados?

R: São os direitos fundamentais para existência e desenvolvimento de uma pessoa (direito a vida, família, alimentação, educação, trabalho, liberdade, religião etc.). Foram violados através das perseguições e prisões; muitos foram privados da sua família, sua vida e seu trabalho; pessoas foram desaparecidas privando filhos de crescerem em um ambiente saudável; muitos não sabiam se seu familiar estava morto, pois não possuíam nenhum tipo de informação a respeito; pessoas foram torturadas, violando o direito a uma vida digna, etc.

3.5. PARÓDIA “VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA DITADURA MILITAR” MÚSICA: AÍ EU BEBO – MAIARA E MARAÍSA

Figura 2. Paródia “Violação dos direitos humanos na ditadura militar”



Fonte: Pereira, 2020b.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de história, ao compreender os problemas que a educação e a disciplina de história enfrentam atualmente por meio de queixas de alunos, em relatos de congresso e dos estudos de atualização constantes, deve se preocupar com o alcance que o ensino está atingindo e a forma com que está sendo aprendido o conhecimento histórico. Portanto, buscamos utilizar dos preceitos da História Pública e a utilizá-la de fato.

A ciência como um todo deve ser disponibilizada e acessível ao público em geral, ou seja, deve ser pública. Nós como professores de história temos como obrigação tornar a disciplina mais democrática e acessível sem perdermos nosso rigor teórico, e publicizarmos o conhecimento para fora dos muros da escola e das universidades. O professor, ao se portar como mediador da produção historiográfica utilizando metodologias de ensino, tecnologias e elementos da cultura condizentes com o universo do aluno, possibilita o elo entre a ciência histórica e a sociedade.

O ensino tradicional e repetitivo já se mostrou ultrapassado, sendo evidente a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas. A forma como a história vem sendo ensinada não tem contribuído para mudar as práticas estereotipadas, preconceituosas e racistas com que são tratados os diferentes segmentos sociais da população em relação aos direitos humanos. A inserção de novas fontes e metodologias no ensino de história pode ser capaz de substituir esse modelo inócuo e mobilizar o interesse dos alunos para os conteúdos a serem aprendidos na disciplina, tornando-os cidadãos que entendam o seu meio e se tornem atuantes no sentido de conhecer, defender e colocar em prática ações comprometidas com a justiça social contribuindo para a mudança da realidade social vigente, tão racista, discriminatória e segregadora.

A paródia musical como metodologia de ensino mostrada neste trabalho fornece os elementos necessários para que ocorra um ensino efetivo e interessante gerando bons resultados. A paródia traz o elemento lúdico, gera interesse, está presente nas plataformas digitais, muito utilizadas pelos alunos, e é porta de entrada para a historiografia; ela é a ponte entre a produção do conhecimento e o público, introduzindo conceitos, problematizações e debates dentro da sala de aula.

A paródia estando presente nas plataformas digitais condiz com um dos objetivos da história pública, que é a publicização do conhecimento, pois, através

dela ampliamos o público de consumidores de conteúdos históricos, sem necessariamente simplificarmos e defasarmos o conteúdo que se quer ensinar. A forma que se propõe utilizá-la é o produto deste trabalho.

Ao aplicarmos o roteiro para a elaboração da paródia, faremos com que os alunos pesquisem em outras fontes, debatam sobre os principais acontecimentos e fatos do período estudado, trabalhem em equipe e se comprometam com a busca do conhecimento. No processo de disponibilizar esse conteúdo dentro ou fora dos muros das escolas estamos fazendo história pública.

Os resultados obtidos foram positivos, pois, por exemplo, ocorreu aumento das notas nas avaliações após a paródia ser aplicada como metodologia de ensino, mas o mais importante veio a longo prazo: o interesse na disciplina aumentou consideravelmente, os alunos questionavam quando seria possível realizarmos novamente aquele tipo de atividade.

As aulas com explicações passaram a ter mais diálogos, pois, interessados em criar novas paródias, os alunos passaram a questionar sobre fatos que se enquadrariam nos tópicos de perguntas. Surgiram novas possibilidades de trabalho nas turmas de ensino médio em que uma turma sugeriu que os alunos criassem grupos de *WhatsApp* para fazerem paródias para todas as avaliações.

No entanto, destaco a necessidade de mais implementações sobre a aplicação desta metodologia de ensino, já que a pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas no decorrer dos estudos atrapalharam a pesquisa. Mesmo com essa dificuldade e o pouco tempo para mais testes, a paródia mudou o convívio na sala de aula e motivou os alunos a estudarem e participarem na elaboração do conhecimento.

Sendo assim, podemos utilizar as paródias como o meio para se atingir uma aprendizagem mais efetiva, e este caminho deve ser publicizado para outros professores. Portanto, este trabalho se preocupou em fazer História Pública, pensar na paródia como metodologia de ensino que pudesse superar as dificuldades impostas pelo ensino tradicional e levar o conhecimento sobre a história para o público, democratizando o ensino e ampliando o seu acesso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, 2005, p. 309-317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cfRJxpqjCYdT4g8v5CM4FQg/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 15 de mar. 2021.

ALMEIDA, J. R. de ; ROVAI, M. G. O. Apresentação. In: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e voz 2011.

BARCA, I. Aula oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade:** Atas de Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004,p. 131-144.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Reflexões sobre o ensino de História.** 2018. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/32n930103-4014-ea-32-93-0127.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

BOLSONARO nega ditadura e diz que regime viveu probleminhas. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 17 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/nao-houve-ditadura-teve-uns-probleminhas-diz-bolsonaro-sobre-regime-militar-no-pais.shtml> Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório.** Brasília: CNV, 2014. 976 p. Disponível em <http://cnv.gov.br/> Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História.** Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.** Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília, 2013.

BRASIL. **Violações de direitos humanos na universidade.** In: BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos/Comissão Nacional da Verdade. – Brasília: CNV, 2014, v. 2, p. 265-296.

CAIMI, F. E. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história.** 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395003> Acesso em: 23 mar. 2021.

CARRETERO, M. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais e a História.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, B. L. P.; LUCCHESI, A. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R. **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 149-163, 2016.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. 3ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERRI, L. F.; FERREIRA, A. R. Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros Didáticos de História. In: OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (org.). **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 75-86.

FAGUNDES, B. F. L. **Conhecimento histórico do historiador e outros conhecimentos históricos**. 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563833223_ARQUIVO_TEXTOP_ARAANAISanpuh2019BrunoFLFagundes.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

FERNANDES, V. **Cantar a matéria do Vestibular e Enem facilita a memorização**. ZH Vestibular. 2014. Disponível em: azh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/vestibular/noticia/2014/08/Cantar-a-materia-do-vestibular-e-do-Enem-facilita-memorizacao-4584549.html Acesso em: 20 nov. 2019.

FONTES, V. **Capitalismo, exclusões e inclusão forçada**. Revista Tempo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1996, p. 34-58.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

GONÇALVES, Maria de Almeida et.al (org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

JOBIM, K.; SANTANA, E.; AZEVEDO, C. **História, Música e Paródias na sala de aula: em busca de novas metodologias para o ensino de história**. 2012. Disponível em: <http://files.sedeh2012.webnode.com/200000103-6d7f16e78a/Khalil%20e%20Edjair.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

LASSO, M. **¿Por qué y para quién escribimos? Presentación para la mesa redonda: ¿Qué Implicó ser Historiador en el Pasado?** In: APORTES AL PENSAMIENTO HISTÓRICO (Workshop). In Memoriam: Jaime Jamarilo Uribe. Universidad Nacional da Colombia, 28-29 abr. 2016, Bogotá. Publicado em: El Espectador, Bogotá, 30 maio 2016. Disponível em: <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/y--quien-escribimos-los-historiadores-articulo-635072>; Acesso em: 08 nov. 2019.

LIDDINGTON, J. O que é História Pública. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-52.

MAGALHÃES, M. S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARROU, H. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MEDEIROS, A. Q.; QUEIROZ, C.; VARGAS, C.; MARAFIGA, J. Vivência e perspectiva em torno de Santa Maria-RS: relato de experiência no ensino de história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol. 8, 2020, p. 90-95. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/103432/57142> Acesso em: 08 jan. 2021.

MORAES, G. F. **A utilização de paródias musicais como ferramenta no processo ensino-aprendizagem de história**. 2017. Disponível em: [https://issuu.com/sandrojob/docs/a utiliza o de par dias musicas](https://issuu.com/sandrojob/docs/a_utiliza_o_de_par_dias_musicas) Acesso em: 14 nov. 2019.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 1993, p. 143-162. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/377521632/Elza-Nadai-O-ensino-de-Historia-no-Brasil-trajetoria-e-perspectiva-pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.

NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da história do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Leya, 2012.

NAPOTILANO, M. Fontes audiovisuais: A história depois do papel. In: PINSK, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

OGASAWARA, S. J.; BORGES, V. T. **O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v39n80/1806-9347-rbh-1806-93472019v39n80-02.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.

PEREIRA, L. A. V. **Roteiro para retomada de conteúdos e elaboração de paródias**. 2020a. Acervo do autor.

PEREIRA, L. A. V. **Paródia “Violação dos direitos humanos na ditadura militar”**. 2020b. Acervo do autor.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje, Brasil**, v.7, nº13, 2018, p14-33.

Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275> Acesso em: 20 mar. 2021.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRIORI, A.; KISCHENER, M. A. **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. In: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. (org.). Maringá: Edições Diálogos, 2019.

QUADRAT, S. V. **História e memória das ditaduras do século XX**. In: ROLLEMBERG, D. (org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

SCHMIDT, M. A. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, 2012, p. 73-91,. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf> Acesso em: 11 mar. 2021.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, E. S. P.; PEREIRA, I. B.; MELO, S. M. F. **O uso da música no ensino da biologia**: Experiências com paródias. I Congresso de Inovação Tecnológica de Arapiraca, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1892> Acesso em: 02 mar. 2021.

TREZZA, M. C. S. F.; SANTOS, R. M. dos; SANTOS, J. M. dos. **Trabalhando educação popular em saúde com a arte construída no cotidiano da enfermagem**: um relato de experiência. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a17v16n2.pdf> Acesso em: 15 mar. 2021.

URBAN, A. C. **Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VILELLA, E. **Porque estudar música é um excelente exercício para mente?** 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20170112065126/http://vyaestelar.uol.com.br:80/post/5836/por-que-estudar-musica-e-um-excelente-exercicio-para-a-mente?> Acesso em: 14 nov. 2019.