



PROFHISTÓRIA

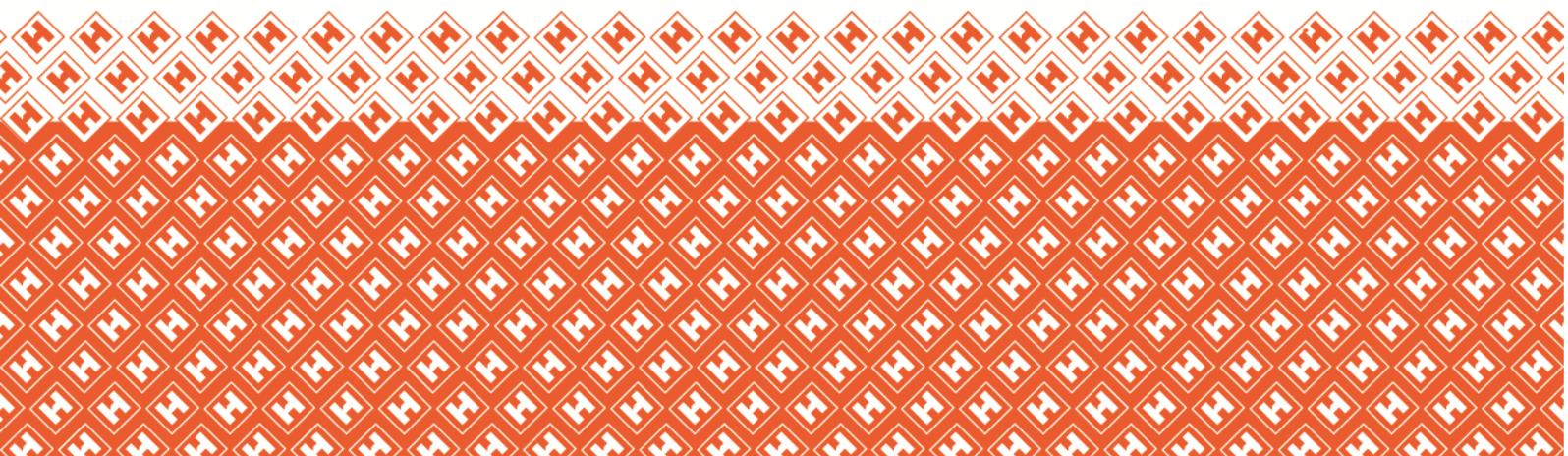
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JULIANA MACHADO

**Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas
abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino
médio**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Dezembro/2018



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO-FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**MIXANDO A HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DO USO DE CANÇÕES EM
OFICINAS ABORDANDO CONCEITOS DE TEMPO COM JOVENS ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira

Juliana Machado

Dezembro/2018

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Machado, Juliana

MIXANDO A HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DO USO DE
CANÇÕES EM OFICINAS ABORDANDO CONCEITOS DE
TEMPO COM JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO /
Juliana Machado. -- 2018.

119 p.

Orientadora: Nucia Alexandra Silva de Oliveira
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação -- Seleção --, Florianópolis, 2018.

1. Ensino de História. 2. Cultura Histórica. 3. Tempo. 4.
Canção. I. Oliveira, Nucia Alexandra Silva de . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação -- Seleção --. III. Título.

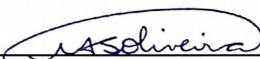
JULIANA MACHADO

“MIXANDO A HISTÓRIA: DESAFIOS DO USO DE CANÇÕES EM OFICINAS ABORDANDO CONCEITOS DE TEMPO COM JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

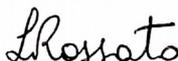
Banca julgadora:

Orientador/a:



Doutora Nucia Alexandra Silva de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutora Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutor Luciano de Azambuja
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 17 de dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida e as maneiras que ela tem de nos fazer superar os limites, em todos os momentos. Minha imensurável gratidão a minha filha, Beatryce Machado Meier, que aguentou as minhas quarenta e seis aulas semanais mais o mestrado e que segurou firme o fio que prendia a minha sanidade mental. Que abriu mão de passeios, do cinema e dos domingos na praia, para ficar comigo em casa e me ver ler e trabalhar em praticamente todos os finais de semana.

Agradeço aos idealizadores do Programa e ao MEC pela oportunidade de voltar para o ambiente da Academia. Ao acolhimento de todos os meus companheiros e companheiras de estudos, inclusive das disciplinas optativas, pelo incentivo mútuo e a força para prosseguirmos juntos e fortes.

Agradeço a Professora Nucia Oliveira, minha generosa orientadora por me mostrar que minhas viagens podiam fazer sentido, mas que era necessário pensar no caminho. Pela paciência e respeito, obrigada! As Professoras: Cláudia Mortari, pela força de seu conhecimento e o carinho de suas ações; Luiza Tombini pela doçura e sua imensa empatia conosco, e Luciana Rossato por dividir seu conhecimento com tanta precisão e calma. Aos Professores: Rogério Rosa, pela poesia de suas aulas e por acreditar no meu projeto. Ao Professor Lourival José Martins Filho, um ser humano que lindamente fez parte dessa formação e ao Professor Paulino Cardoso. A Professora Eloisa Barreto Klein, mestre da graduação e amiga, pelo incentivo e apoio.

Gratidão à banca de qualificação com as Professoras Nucia Oliveira, Luciana Rossato e Caroline Jaques Cubas pela atenção e cuidado com que encaminharam os apontamentos para o amadurecimento das ideias e a conclusão do trabalho.

Meu coração inteiro a todos (as) estudantes que me dão a felicidade de dividir os dias comigo, por me ensinar tanto. Especialmente aqueles e aquelas que participaram da nossa Oficina e que foram tão sinceros e receptivos antes, durante e depois do processo concluído.

As diretoras das Escolas em que trabalho: Marcia Silva do Centro Educacional Maria Montessori, que me descobriu Professora e me ensinou a ser Montessori. Marisa Costa, do Curso e Colégio Tendência, que me abriu as portas do Ensino Médio e me permite

experimental. Ângela Beatriz Bósio e Juliano Gasparin, da Escola Municipal de Educação Básica Maria Linhares de Souza, que acredita no meu trabalho e que a educação pode ser transformadora.

Agradeço a todos os amigos e amigas que durante esse tempo não desistiram de mim e sempre acreditaram que eu era capaz. Aos que me ajudaram de tantas formas diferentes a chegar aqui. Agradeço pelos abraços, pelos ombros para chorar e principalmente aos ouvidos para ouvir as lamentações e também as conquistas. Os conselhos, as broncas e os puxões de orelha bem vindos, embora nem sempre desejados.

Por fim , agradeço aos colegas de trabalho, os que eu conheço e admiro e aos que ainda não conheço, pelo empenho na construção do conhecimento, num momento político tão difícil para todos nós. Minha gratidão e respeito a todos os (as) estudantes de História que apesar de todos os ataques, continuam acreditando e persistindo. O passado, o presente e o futuro precisam de vocês.

RESUMO

O presente texto é uma dissertação propositiva desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História que apresenta os desafios e as conquistas de uma pesquisa onde canções foram utilizadas como recurso de mobilização e artefato estético provocativo para a discussão acerca das percepções sobre o tempo dos jovens envolvidos na Oficina intitulada “Mixando a História”. A motivação da pesquisa é propor uma aplicabilidade alternativa das canções em sala de aula. Metodologicamente a pesquisa foi organizada através de um duplo caminho: por um lado se utilizou da narrativa das canções para desenvolver debates por meio de questões propostas; e por outro, trabalhou com a alteração dos ritmos dessas canções via programas de DJ virtual. As questões problematizadas a partir dos textos das canções suscitaram debates sobre os contrastes entre o que é considerado “velho” e “novo” conseqüentemente nos levando a questões acerca de assuntos como política, sexualidade, relações sociais, entre outras. A pesquisa buscou aproveitar a intimidade e o gosto dos jovens pelas canções e tecnologia e visa contribuir na inovação das metodologias de ensino nas práticas escolares. Essas problematizações tiveram como principais referências teóricas Reinhart Koselleck (1997, 2006, 2014) em suas reflexões acerca do tempo e Jörn Rüsen (1994, 2001, 2007, 2010, 2014) na categoria da cultura histórica e seus desdobramentos no Ensino de História, contando também com diferentes autores para as reflexões relativas a canções, do ensino em suas linguagens e metodologia, bem como temas relacionados à juventude. A dissertação está dividida em três capítulos: Ensino de História e Música, Canções e Aprendizado Histórico: uma Interlocação com a Cultura Histórica dos Jovens e por último, a apresentação da experiência das Oficinas Mixado a História. A experiência foi sentida principalmente na urgência de falas dos (as) jovens, o que trouxe a certeza de que precisamos também aprender a calar, quando se faz necessário. Espera-se através da descrição da experiência, elencar possibilidades de construção de conhecimento histórico tendo as canções como meio ilustrativo e reflexivo.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura Histórica; Tempo; Canção

ABSTRACT

This document is a propositional thesis developed in pursuit of a Masters Degree in History Teaching. It presents the challenges and achievements on a research using songs as a teaching resource for discussing perceptions of young people about the time in the context of the “Mixando História” (Mixing History) workshop. The motivation for the research is to propose an alternative applicability for the songs in the classroom. Methodologically, the research process was organized through a double path: on one hand the song’s narrative aligned with questions proposed by the teacher was used to promote debate among the students, and on the other hand the digital remixing of the songs, changing pace and style using a Virtual DJ program was used to express different perceptions about the “old” and “new”. The debates and the changes made to the songs by the students, aligned with the issues raised on the discussion of the song’s lyrics and support texts highlighted the perception of the contrasts between “old” and “new”, leading to questions related to a wide range of subjects, such as politics, sexuality and social relations. The research worked to make use of the young people intimacy and taste for music and technology, and aims to contribute to the innovation of teaching methodologies and classroom practices. The main theoretical references that guided this work were Reinhart Koselleck (1997, 2006, 2014) with his reflections about the time, and Jörn Rüsen (1994, 2001, 2007, 2010, 2014) in the category of historical culture and its implications on the Teaching of History. Other authors were referenced on subjects related to music, languages and methodologies for teaching and subjects related to the youth. The thesis is divided in three chapters: History and Music teaching, Music and Historical Learning: an Conversation with the Historical Culture of the Youth and, at last, the presentation of the “Mixando História” (Mixing History) workshops experience. The experience perception highlighted the urgency on the young people speech, which brought us the certainty that some times it’s necessary for us to learn how to shut up. It is hoped that the experience report would shed some light on possibilities of historical knowledge construction using songs as an illustrative and reflexive media.

Key words: Teaching of History; Historical Culture; Time; Music.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA.....	20
1.1. Música: Linguagem e Cultura.....	20
1.2. Discussões Acerca do Ensino de História.....	24
1.3. Perspectivas Contemporâneas do Uso de Músicas/Canções em aulas de histórica.....	30
CAPITULO II CULTURA JUVENIL E CULTURA HISTÓRICA: APROXIMAÇÕES PARA O APRENDIZADO HISTÓRICO.....	36
2.1. Jovens Como Sujeitos Históricos.....	36
2.2 Cultura e Aprendizado Histórico.....	41
CAPITULO III OFICINAS DE HISTÓRIA E MÚSICA: APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	50
3.1. Oficina como espaço de diálogo.....	50
3.2. Mixando a História.....	54
3.3. Percebendo a Experiência: Temáticas e Discussões.....	57
3.3.1. Metamorfose Ambulante/Gita.....	66
3.3.2. A Longa Estrada da Vida/ O bêbado e o equilibrista.....	72
3.3.3. Será?/ Cabeça Dinossauro.....	76
3.3.4. Acima do Sol/ Monte Castelo/La Gozadera.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMEÇOS.....	83
Referências.....	89
ANEXOS.....	97
Anexo I - Canções.....	97
Anexo II - Descrição metodológica dos Encontros.....	115

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História tem como foco problematizar o processo de realização de Oficina elaborada com um grupo de jovens estudantes do ensino médio no Curso e Colégio Tendência, Escola da rede privada de Florianópolis/SC. Trata-se, portanto de uma dissertação propositiva que visa abordar a temática referida. Além do levantamento bibliográfico acerca dos conceitos mobilizados na presente dissertação, a mesma tem um caráter descritivo e propositivo, pois o relato da experiência objetiva inspirar outros (as) Professores (as) para o uso das canções nas aulas de História.

Vale adiantar que o trabalho analisa como as canções podem possibilitar discussões sobre questões históricas relacionadas à temporalidade, bem como podem servir como motivação para levantar demandas consideradas pertinentes pelos estudantes sobre suas realidades e preocupações. Além disso, o trabalho explora uma maneira lúdica de tratar as canções como recurso de mobilização, por meio da utilização de programas de DJ virtual¹ (programa onde foram realizadas alterações nos ritmos das canções, em sua maioria brasileiras).

Além do que, acredita-se que o contato e o trato das canções tiveram como função possibilitar ao jovem a ação de pesquisa sobre o tempo, valorizando assim o protagonismo dos(as) jovens em seu aprendizado e lhes oportunizando reflexão e elencando narrativas acerca de sua realidade, seu passado e seu futuro pois “o ensino de História tem um papel fundamental na formação de um cidadão que compreenda o tempo em que vive. Compreensão que nem sempre passa pela escola, mas que tem se efetivado em experiências”. (LUCINI, 2018, p.82).

1 O programa utilizado para a alteração de ritmo das canções foi o Ardour 5.0. O Ardour é uma Digital Audio Workstation (DAW), em português, Estação de Trabalho de Áudio Digital, que é distribuída gratuitamente sob os termos da licença de software livre GNU General Public License, e com versões para os sistemas GNU/Linux, FreeBSD, Solaris e Mac OS X. O programa foi escrito em C++ e utilizando o toolkit GTK+. O autor original do Ardour é Paul Davis. O Ardour é (...) um completo software de sua categoria em GNU/Linux. Trata-se de um software de edição de áudio profissional, sendo o maior concorrente livre dos softwares proprietários mais conhecidos. (...) Com o Ardour pode-se gravar áudio proveniente de instrumentos conectados às entradas da placa de áudio do PC em sistema multipista, editar cada pista, mixar, aplicar efeitos em tempo real, e exportar tudo em diversos formatos. (Fonte: <http://homestudiolivrebsb.com.br/ardour-apresentacao/>. Acesso em 09/10/2018)

Como professora da rede pública e privada, percebo com base em meus próprios dilemas metodológicos - por vezes compartilhados pelo colegas - uma imensa vontade de transformar as aulas de História em momentos mais atraentes para professores e alunos. Como amantes das canções em suas inúmeras possibilidades vemos nelas um modo de trilhar melodiosamente esse caminho e vem daí, o desejo em buscar novas formas do uso das canções em sala de aula. Vale dizer que a escolha do tema confirma o interesse de continuar trabalho de pesquisa iniciado durante o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de História, cursado no Centro Universitário Leonardo da Vinci².

Em conversas informais - com colegas professores (não apenas os que lecionam a disciplina de História, como também com docentes de outras disciplinas) e com estudantes de idades diversas - pude verificar que a canção é usada com frequência no ensino de diferentes temas. Porém, na maioria dos casos, seu uso é unicamente por intermédio da interpretação de sua narrativa literária. Em alguns casos, há também o uso da biografia de compositores ou intérpretes. Nessa direção, Hermeto elucida que uma grande parte das práticas pedagógicas correntes no ensino de História que usam a canção brasileira como ponte, concebem-na como uma ilustração de determinado tempo ou temática. Geralmente, toma-se como alvos da análise apenas a sua letra ou a posição política de seus autores e intérpretes, o que nos indica que “são usos possíveis, sem dúvida, mas não são únicos.” (HERMETO. 2012, p.14)

A opção em continuar esquadrinhando as possibilidades de usos das canções em sala de aula também deve-se ao fato de acreditar que podem ser exploradas de maneiras alternativas na prática do ensino de História. Esse caminho também já se faz presente nos documentos oficiais relativos ao ensino, que reconhecem a importância do uso de linguagens diferentes adotadas no espaço escolar, como é o caso da Proposta Curricular de Santa Catarina que orienta o trabalho com as linguagens artísticas como metodologia em Ciências Humanas (SANTA CATARINA, 2014).

Assim, deve-se dizer que o trabalho com as canções objetivou aproveitar a intimidade e o gosto dos jovens pelas canções e pela tecnologia, buscando contribuir na inovação das metodologias de ensino nas práticas escolares. O tema se concentra na área de pesquisa de

² Especialização concluída em 2012, com o título: A História e a Música: Sua Utilização como Facilitador de Ensino e Aprendizagem. A pesquisa apresentou um levantamento acerca da produção historiográfica que relaciona música e ensino e a valorização da música como documento histórico. Também defendeu a utilização de diferentes linguagens metodológicas em sala de aula.

Ensino de História e suas linguagens, contempla também o uso de tecnologia em aulas e projetos escolares. Nesse sentido, podemos afirmar que:

Instituições como a família e a escola, consideradas como espaços tradicionais de socialização dos indivíduos que por elas passam, não estão isentas das grandes e profundas mudanças sociais que vêm ocorrendo nas últimas décadas no mundo todo. Essas transformações quebram as fronteiras territoriais políticas, econômicas, sociais e culturais e atingem o cotidiano de todos os indivíduos, principalmente daqueles que procuram constituir-se como sujeitos de novos saberes e conhecimentos. (DURAN, SOUZA, 2002, p.64)

Daí, surgiram questões importantes: Como podemos utilizar as canções como recurso de mobilização nas aulas de história, sem nos restringirmos apenas a interpretação oferecida pelo (a) Professor (a) do discurso do texto literário das canções? Quais as referências de tempo e temporalidades existem nas elaborações dos estudantes? Quais as temáticas consideradas relevantes pelos jovens?

Nessa direção, procurou-se observar as potencialidades da interlocução entre a cultura histórica dos jovens e seu aprendizado histórico. Por isso, é necessário explicitar o conceito de cultura histórica desenvolvido por Rüsen, do qual nos apropriamos durante a trajetória da pesquisa e que contemporaneamente é utilizado por diferentes pesquisadores. Segundo Rüsen (1994), a cultura histórica pode ser entendida como a própria memória histórica, exercida por meio da consciência histórica, que dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua vida prática, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo. A cultura histórica se inter-relaciona com o aprendizado histórico, e pode ser explorada pelos (as) Professores (as) quando projetamos possível que: a “memoração torne o passado tão presente que ele se torna proveitoso à vida. Esse proveito cultural da historiografia para a vida pode ser circunscrito com categoria de orientação.” (RÜSEN, 2014, p.103).

Tendo em mente que o ensino de História sofreu e sofre modificações constantes, é importante mencionar que os muitos desafios que se apresentaram e se apresentam durante nossa prática, requerem uma postura aberta aos desafios. Por isso, é necessário vislumbrar possibilidades diversas que tenham como mote a realização humana, procurando proporcionar espaços para a investigação e produção de narrativas múltiplas, em detrimento a narrativas unificadoras a serem evocadas e reproduzidas.

O espaço da sala de aula é demarcado por uma multiplicidade de afetos que ao mesmo tempo mostram os sujeitos com suas marcas e os ajudam a perceber o mundo e a entendê-lo. A proposta do uso da canção como linguagem e experiência, constitui-se em alternativa que pode permitir momentos únicos que venham contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, exige inovações metodológicas.

Nessa perspectiva, um dos mais importantes desafios no ensino de história é a compreensão do estudante como sujeito histórico. Entendendo que em salas de aula encontramos “seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles” SACRISTÁN (2005, p.17).

Nesse movimento, é importante esclarecer que: “A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história” CERRI (1999, p. 142). Nesse intuito, um dos recursos pertinentes é estimular os estudantes a observar permanências e mudanças, semelhanças e diferenças. Para tanto, pode-se adotar temas e inovações tecnológicas vinculadas ao cotidiano dos estudantes e ao processo de ensino e aprendizagem. Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio da participação ativa dos estudantes e com recurso didático agradável e de seu interesse.

Conforme ABUD (2005), as linguagens alternativas para o ensino de história mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam uma imagem do mundo. Imagem esta que origina outras instâncias de referências, como comportamentos, moda e vocabulário. As diferentes linguagens provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações, interpretações e representações. Com identidades próprias, as linguagens exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de História.

Para o vislumbre da música como linguagem e experiência, recorremos a Maria de Lourdes Sekeff (2002), em seu livro intitulado: *Da música seus usos e recursos*, que nos esclarece que código musical envolve a ideologia e a maneira de ser de cada época, sua vivência estimula formas de pensamentos distintas do rotineiro. O que significa dizer que a música propicia ao estudante atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências

vivenciadas e ressignificadas em novas relações. E se a obra musical aponta determinada direção aos sentimentos do estudante, ela também descortina novas possibilidades de que ele se sinta e se conheça, pois a maneira de vivenciá-la é exclusivamente pessoal, é exclusivamente função do receptor. Expressando sentidos irredutíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos estudantes acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser.

A linguagem musical faz com que pensamentos e emoções de um sujeito possam habitar o outro. A atividade mental organiza o reflexo da realidade e possibilita novas formas de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Quando exploramos o potencial da música como força intelectual e afetiva na comunicação, na sociedade e na cultura, ela pode além de colaborar para refinar a relação entre o (a) estudante e o (a) professor (a), fazer com que as aulas de História se tornem mais interessantes.

Nesse ínterim, a linguagem da música - nessa pesquisa representada pelas canções-, ao mesmo tempo em que permite abordar a realidade do aluno, pode possibilitar o entendimento de múltiplos conceitos históricos, transitando por movimentos de ir e vir, passado e presente, rupturas e permanências, semelhanças e diferenças, podendo dinamizar a reflexão do saber histórico. Dessa forma, refletimos que “levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagem” (CAIMI, 2006, p.27).

Buscamos, na contemporaneidade ressignificar nossos saberes. Sob esse enfoque, o uso de diferentes linguagens no ensino de história propicia uma maior interação entre professor e estudante, o que acarretara em mútua aprendizagem e elenca a possibilidade de uma aprendizagem diferente e significativa para ambos. Dessa maneira:

(...)o ensino de História não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a ideia de que a História – ciência produz e a História ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não-iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica (...) precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. (CERRI, 2009, p.154)

A canção pode se tornar uma ponte, recurso ou instrumento para mobilização, onde a participação ativa dos estudantes é uma dimensão fundamental já que a organização do pensamento e a estruturação do saber advém, também pela atividade do sujeito. Por isso, a atividade envolvendo a canção constitui ferramenta significativa no processo educacional, visto ser um exercício (construção, performance ou escuta), animado pela afetividade, que, nascendo do homem, atinge o homem como um todo. (SEKEFF, 2002).

Assim, o que está em questão é a ideia de se formar um espaço no qual os (as) estudantes experimentem efetivamente a reflexão acerca do tempo e de si mesmos, visto que é possível a utilização das canções para se alcançar e perceber os movimentos históricos. Ou seja, também da conquista da participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Aborda-se a intensificação de algo que o ensino da história já vem realizando com a investigação e experimentação de múltiplas linguagens como a fotografia, a pintura, o cinema, a cultura material reunida nos museus, por exemplo. (ABREU, RANGEL, 2015).

Como já mencionado, a proposta dessa dissertação desenvolve-se a partir da realização de oficinas. Vale dizer que as oficinas são espaços que possibilitam a busca pela concretização de pesquisas qualitativas, nas quais leva-se em conta o vínculo entre o sujeito e o mundo que o cerca. A abordagem foca no processo e seus significados. Levando em conta que o ser humano não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive continuamente (GUERRA, 2014). No caso específico dessa pesquisa, o formato de oficina teve como foco elencar possibilidades onde os estudantes problematizarem a si próprios e ao mundo que os cerca; estabelecendo relações entre passado, presente e futuro.

Para a realização do projeto de oficinas que nomeamos: “Mixando a História”, foram realizados 10 encontros entre os meses de agosto e novembro de 2017, com periodicidade quinzenal. A pesquisa contou com a participação de 9 alunos do Ensino Médio em turma mista de estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio e cursos preparatórios para o vestibular do Colégio Tendência. A formação da turma participante das oficinas se deu de forma mista pois a pesquisadora atua nessa mesma instituição como docente de “História da Arte”, disciplina não obrigatória que conta com a participação de estudantes de diferentes turmas.

A proposta consistiu em solicitar aos estudantes que apresentassem uma canção de gosto dos pais ou responsáveis para que no decorrer da oficina, os ritmos das canções fossem

alterados para ritmos por eles considerados atuais. A intenção dessa dinâmica, centrava-se na discussão entre o que era considerado por eles (as) “velho” e “novo”, tanto nas narrativas das canções, quanto no seu ritmo. Além desse movimento, a narrativa das canções serviu de inspiração para as discussões e debates. Também é importante informar que a alteração rítmica das canções, que no projeto da presente pesquisa figurava como ponto central da oficina, acabou sendo eclipsada pelas conversas, que tomaram forma em questões sugeridas pela pesquisadora e elaboradas em conjunto, a partir das canções trazidas pelos(as) estudantes.

Após a audição de todas as canções e de levantarmos possíveis interpretações para as narrativas das mesmas, passamos para a elaboração das questões, inspirados (as) pelos seus discursos. Cabe ressaltar que as rodas de conversa foram extremamente produtivas e interessantes, levantando problemáticas consideradas pertinentes pelos (as) estudantes.

Embora a manipulação das canções (o trato via programas de computador específicos para promover alterações em sua estrutura de ritmo) - realizada pelos próprios estudantes, tenha se tornado secundária durante a efetivação das oficinas; quando da idealização do projeto, objetivava que fosse via do protagonismo dos (as) estudantes no seu aprendizado, produzindo novas sonoridades a partir das já existentes. Trazia como intenção estimular a criatividade dos envolvidos nesse processo. Também encadear novas possibilidades de análise sobre as canções, criando uma perspectiva onde se pudesse estabelecer novas relações e encontrar novos significados, estimulando a participação dos estudantes como agentes de seu aprendizado histórico e promovendo uma articulação entre a História vivenciada por eles (as) e a História por eles (as) percebida.

É também primordial ressaltar que o uso do termo “canção”, além do termo “música” na redação dessa dissertação, deu-se porque as canções são híbridas, ou seja, possuem texto e música. Além da harmonia, ritmo e melodia, as canções são consideradas gêneros textuais e portanto, passíveis de interpretação (LIMA, 2010). Nesse sentido, corrobora Luciano Azambuja:

Nessa perspectiva, a canção é produto de um conjunto indissociável constituído de palavra, a letra, sem, no entanto, reduzir o som da palavra à simples condição de veículo de algo que deve atravessá-lo; música propriamente dita, melodia, harmonia e ritmo, e toda a sua decorrente natureza percussiva, timbrística e performática; a performance vocal, levando em conta as questões específicas da voz humana, e por

último, os aspectos técnicos e tecnológicos de todo o processo e etapas que envolvem a produção fonográfica. (AZAMBUJA, 2007. p. 4)

Entendendo que as canções são produtos culturais e portanto intrinsecamente ligados ao contexto dos indivíduos e em suas vivências, procuramos interligar os conhecimentos numa prática docente voltada para uma percepção mais profunda da realidade dos indivíduos. Assim cabe reiterar que uma das intenções desse trabalho foi perceber, por meio da realização das oficinas como os (as) jovens utilizam e integram a experiência musical e como a relacionam com sua experiência histórica.

Por esse caminho, a ideia foi utilizar as canções como instrumento de mobilização para a atribuição de significados históricos. Ou seja, promover a interpretação histórica por meio de artefato estético e cultural. Visto que as canções apresentam potencialidades para mobilizá-los, afinal trata-se de um produto cultural altamente apreciado e difundido entre os jovens. Assim, o desejo consistia em ir além da audição e leitura do discurso presente nas canções.

De acordo com Paulo Freire (1996), para que se tenha condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador também sujeito no processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos estudantes.

O protagonismo juvenil configura o jovem como ator principal de sua história. Enquanto lugar de intervenção, a oficina focada na iniciativa e atuação, permite ao jovem a criação e a participação em espaços e ações em que são direcionados para a construção da vida e da dinâmica escolar. Nesse sentido, coube questionar junto aos estudantes envolvidos suas percepções temporais e o que é, por eles considerado “velho e novo”; problematizar experiências históricas e referências individuais dos estudantes e os inserir na construção do conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, é na experiência no tempo como mudança de si mesmo e do mundo, que o ser humano busca continuamente, realizar suas intenções. A questão da temporalidade explorada em conjunto com os (as) jovens reverbera em Rüsen, que nos mostra essa temática “tem influência sobre o agir humano” (RÜSEN, 2001, p.60). Ainda nas questões do tempo, pode-se observar que quando os (as) estudantes mobilizam as canções e por meio

delas se elencam debates e discussões, as problemáticas consideradas relevantes por eles (as) são suscitadas.

Dessa forma, recorreremos a Paulo Freire (2002) que reflete que a construção do conhecimento pelo sujeito tem por base as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais do espaço onde ele vive. Para o autor a construção do conhecimento deve se pautar no diálogo permanente entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, quer eles estejam dentro ou fora do espaço físico da escola. Freire ainda reforça que a construção do conhecimento acontece a todo momento e envolve variáveis que vão além do cognitivo, envolvendo o sensitivo, o motor, o estético, o intuitivo e o emocional.

Partindo dos aportes teóricos de Jorn Rüsen³ e Reinhart Koselleck⁴, buscou-se articular teoricamente a cultura histórica dos jovens com o suas percepções e interpretações históricas acerca do tempo. A opção por esse tema conceitual se dá na linha de relações entre a História estudada e a História vivida, como anuncia Siman:

(...) Embora a historia seja vida, expressão da ação dos homens no mundo, o conhecimento produzido a seu respeito oferece inúmeros desafios e, dentre eles, encontra-se o desafio de pensar os produtos das ações humanas, os projetos e as formas de pensar que orientam as ações dos homens no mundo, numa perspectiva temporal. (SIMAN, 2005, p.118)

Segundo a mesma autora, o tempo é figura central da história e podemos identificar seus registros e traços na memória individual e coletiva. Para se buscar a inteligibilidade dos seus eventos e dos significados atribuídos a ele, é necessário mobilizar operações cognitivas de naturezas diversas, entre elas a sensibilidade e a intuição (SIMAN, 2005). Dessa forma, podemos imbuir ao tempo também uma natureza cultural, já que ao longo da História muitas foram as formas de contar e significar o tempo. Portanto, “isso significa dizer que a

3 Jorn Rüsen, estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura na Universidade de Colônia, onde obteve o grau de doutor em 1966, com um trabalho sobre a teoria da história do intelectual oitocentista Johann Gustav Droysen. De 1974 a 1989, foi professor na Universidade de Bochum, na de Berlim e na Braunschweig. De 1989 a 1997 foi professor emérito da Universidade de Bielefeld e diretor, no estado alemão da Renânia do Norte-Vestefália, onde sucedeu na cátedra Reinhardt Koselleck. De 1997 a 2007, presidiu o Instituto de Altos Estudos em Ciências Humanas, localizado na cidade de Essen.

4 Reinhart Koselleck, historiador alemão do pós-guerra, destacando-se como um dos fundadores e o principal teórico da história dos conceitos. Pode-se dizer que a obra de Koselleck gira em torno da história intelectual da Europa Ocidental do século XVIII aos dias atuais. Também é notável a sua contribuição para a teoria da história. Koselleck estudou história, filosofia, direito público e sociologia em Heidelberg e Bristol.

aprendizagem do tempo é algo que se reveste de uma profunda dimensão cultural e, por conseguinte, variável historicamente”. (MIRANDA, 2005, p.180)

Nessa esteira, também procurou-se encadear possibilidades de, por meio de práticas dialógicas, o jovem se condensar como ator de seu aprendizado e produtor de múltiplas interpretações do seu tempo histórico. Debatendo percepções e pontos de vista, procura-se perceber como os jovens articulam as canções para a produção de sentidos acerca do tempo na História e de sua própria realidade. Pois, “o tempo é uma determinação fundamental da existência humana. Ele abrange ser humano e o mundo, pensamento e ser, interior e exterior, cultura e natureza”. (RÜSEN, 2014, p. 254)

A dissertação está composta de três capítulos, organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo conta com um diálogo pautado na música como linguagem, expressão cultural e experiência, bem como pretende historicizar brevemente alguns aspectos sobre a construção da História como disciplina escolar e seu ensino no Brasil, além das rupturas e permanências que permeiam o ensino da disciplina no país, o que nos auxilia na compreensão dos desafios da prática docente. Também pretende apontar um breve levantamento sobre a produção acadêmica que associa o ensino de História e a música, em diferentes visões e perspectivas; ressaltando a importante contribuição dos trabalhos já realizados para a fundamentação e construção dessa pesquisa.

Posteriormente, no segundo capítulo apresenta-se a conexão de conceitos fundamentais utilizados nessa pesquisa: cultura histórica e aprendizado histórico de Jörn Rüsen, vinculando a música como expressão da cultura histórica na proposta da pesquisa. Bem como a problematização acerca da importância de se ouvir os jovens e da participação ativa dos mesmos na interpretação de seu tempo histórico; fator indispensável para a consumação das atividades propostas.

No terceiro capítulo, apresentamos a defesa do modelo de Oficina como metodologia e espaço de diálogo para a construção do conhecimento histórico e como palco dos debates e da escuta realizadas nessa dissertação. Para pautar as reflexões e as discussões das temáticas geradas na Oficina, bem como, as diferentes formas de se relacionar com o tempo percebidas ao longo dos trabalhos, contou-se com o contributo de Reinhardt Koselleck, seus conceitos e estudos acerca do tempo e da temporalidade na Teoria da História. Além da apresentação das dificuldades e o percurso na organização e concretização do projeto “Mixando a História”,

culminando com a narrativa da experiência com suas problemáticas, discussões e resultados conquistados.

Cabe esclarecer que apesar de recolhermos as devidas autorizações e do projeto ter o aval do Comitê de Ética optou-se por não revelar os nomes dos (as) estudantes envolvidos na pesquisa por tratar-se de estudantes menores de 18 anos. Também fez-se a escolha de não fazer a transcrição mecânica das oficinas, que foram gravadas em áudio. Para os objetivos da pesquisa, entendeu-se que a transcrição da narrativa dos (as) estudantes de acordo com o tema abordado poderia dinamizar a escrita e leitura dessa dissertação

Por último, se faz necessário ainda, pontuar que se tratou de pesquisa com viés metodológico qualitativo, trazendo como pilar a participação dos (as) estudantes e apresentando reflexões sobre o processo, pois “nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas” (GUERRA, 2014, p.10).

CAPÍTULO I

ENSINO DE HISTÓRIA E MÚSICA

1.1. Música: Linguagem e Cultura

A música é uma forma de expressão que se mostra como um idioma de sentimentos e sensações, capaz de traduzir artisticamente o conteúdo impresso em almas humanas. Podemos dizer que a música, ao se constituir como expressão artística e cultural importante e universal, embala o cotidiano da vida social, afetiva e profissional das pessoas.

Pelo uso e elaboração da linguagem gestual, falada, escrita, artística, arquitetônica, etc., os seres humanos expressam formas de compreensão da realidade, intenções, questionamentos, gostos e valores. A linguagem é o instrumento e o meio pelo qual o homem socializa suas experiências afetivas ou intelectuais e é, também, uma operação de construção e reconstrução de sentido. Portanto, não é possível pensarmos a música desvinculada do ser humano. A música só pode ser entendida como linguagem em seu diálogo com a sociedade humana, invocando múltiplas memórias e experiências.

Pode-se dizer que, como linguagem, a música possui uma dimensão material sonora, uma sintaxe própria e uma dimensão de significados contextuais e como toda forma de linguagem pressupõe uma relação dialógica, seja na sua constituição como tal, seja nas suas várias formas de aquisição ou aprendizado. Ao consideramos a música como uma forma de linguagem podemos pensar em como esse caráter dialógico afeta as relações de ensino e, como consequência, qual o papel privilegiado do educador nesse processo. (SCHROEDER, 2009)

Nesse movimento, classifica-se a música como uma expressão cultural e uma linguagem sensível que, quando aplicada na educação, acaba levando o estudante a se comprometer com uma ferramenta que lhe propicia o exercício da espontaneidade, da criatividade, do desenvolvimento e da formação de vínculos sociais. Sendo assim, a música que é arte de expressão, do tempo e da articulação sequencial, arte que se dá no espaço e no tempo dos sentimentos e emoções, é sempre discurso de produção de sentido, com possibilidades de interpretações plurais (SEKEFF, 2007).

A experiência de escutar música pode nos trazer revelações importantes além de ampliar o nosso universo cultural através da fruição estética. Hoje, a música é um ruído de fundo no nosso dia a dia. Ouvimos música enquanto fazemos compras, em consultórios, em todos os lugares onde estamos fazendo outras coisas que não propriamente ouvi-la. Porém, muitas vezes não damos à música total atenção.

Se considerarmos as múltiplas formas de circulação da música em relação a outras formas de arte, podemos observar que as diferentes mídias como a internet e a televisão ampliaram consideravelmente o acesso dos jovens a música, bem como a interação entre quem a produz e quem a aprecia. Essa modificação pode também ser observada na maneira que os jovens consomem a música atualmente, em formatos compactados – Mp3⁵ ou em plataformas digitais como o Deezer ou Spotify⁶. Isso proporciona outra relação entre os jovens, a tecnologia e a música. Com efeito, pode-se afirmar que

Sem sombra de dúvida, ela (a música) nunca esteve tão presente no cotidiano de crianças e adolescentes. Imagens e sons acessados pela internet, canais de TV paga exclusivos de música, diversos programas de TV em canais abertos, aparelhos eletrônicos minúsculos, telefones celulares com os mais variados recursos, diferentes fones de ouvidos usados como se fossem um adereço obrigatório, tudo isso permite um extenso contato do jovem de hoje com os mais variados estilos musicais. (DUQUE, 2012, p.7)

Esse contato dos adolescentes com a linguagem musical pode ser encarado como um meio de articulação de saberes. Como a música é um sistema de signos que permite diferentes conexões e sentidos, Abud nos indica um caminho:

Música é linguagem. Assim, devemos expor o jovem à linguagem musical de forma a criar um espaço de diálogo a respeito de música e por meio dela. Como acontece com qualquer outra linguagem, cada povo, grupo social ou indivíduo tem sua expressão musical. Portanto, cabe ao professor, antes de transmitir sua própria cultura musical, (...) pesquisar o universo musical ao qual o jovem pertence e, daí, encorajar atividades relacionadas com a descoberta e construção de novas formas de conhecimento por meio da música (ABUD. 2010, p.61)

5 A sigla MP3 vem de *MPEG Audio Layer-3*, um formato de arquivo que permite ouvir músicas no computador ou em dispositivos móveis, com ótima qualidade. (Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/musica/214-o-que-e-mp3-.htm>. Acesso em 30/10/2018)

6 Serviços de streamig -forma de distribuir informação multimídia numa rede através de pacotes- que permite aos usuários ouvir música, criar playlists, usar seleções de terceiros, ouvir podcasts, ver vídeos, descobrir novos estilos e artistas com planos gratuitos e/ou por assinatura. Disponível pra computadores e celulares. (Fonte: <https://www.techtudo.com.br/listas/2018/08/como-funciona-o-spotify-entenda-o-aplicativo-de-musica.ghml>. Acesso em 30/10/2018)

A música deve ser considerada em seu contexto social, cultural e ideológico; é igualmente definida por um tempo e uma época (nem sempre cronológico); é fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem sua identidade, e é sustentada por uma sintaxe de semântica autônoma que responde por sua legitimidade. Sendo assim, as diferentes relações sonoras adquirem uma lógica intelectual e um significado que determinam um efeito direto e objetivo sobre o ouvinte (SEKEFF, 2007).

Sendo assim, a música pode ser considerada como uma força com ação fisiológica e psicológica, atuando em nossas condições físicas e mentais. No tocante à música na memória, tempo e espaço, é possível recorrer à poética de Antônio Jardim no livro *Música em Debate* (2008) que pontua que a música é originalmente inscrição e faz prevalecer a memória nas possibilidades de se inscrever. Diferentes das pinturas e desenhos, a música se faz inscrever nos próprios corpos, por não poder se inscrever nas coisas, as músicas e canções se inscrevem nas memórias. O mesmo autor elucidava que:

de certo modo, a música opera uma constituição de tempo, e uma densificação do espaço. Enquanto constituição de tempo, ela estabelece uma temporalidade própria e ritmo original, à diferença do tempo marcado e medido. A música dimensiona e redimensiona o tempo ao se realizar. No que diz respeito ao espaço, ela estabelece uma densificação, uma compactação do espaço, compreendendo e unificando o espaço de seu alcance, nele inscrevendo-se. A música é o estabelecimento da unidade, na medida de sua inscrição em uma dada espaço-temporalidade sempre diferente. A música constitui assim, uma poética na realização da unidade como diferença. (JARDIM, 2008, p.77)

A linguagem musical faz com que pensamentos e emoções de um sujeito possam habitar o outro. A atividade mental organiza o reflexo da realidade e possibilita novas formas de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Quando exploramos o potencial da música como força intelectual e afetiva na comunicação, na sociedade e na cultura, ela pode além de colaborar para refinar a relação entre o estudante e o(a) professor(a), fazer com que as aulas de História se tornem mais interessantes.

Na fruição das canções, o sujeito se identifica como ato puro de percepção e como condição de possibilidade do percebido, e é na escuta que vivencia a situação transferencial que se instaura na relação entre o ouvinte e a música, capaz de mobilizar investimentos afetivos (SEKEFF, 2007). Portanto, a música como instrumento de comunicação e expressão

transcende a experiência estética. Dessa forma, discorre a Proposta Curricular de Santa Catarina:

As transformações do mundo exigem novas relações com o que se nomeia Arte e com o que é definido como linguagem, permitindo novas experiências e formas de interação por meio da percepção estética: formas de perceber, interferir, recriar, sentir e pensar a arte são exigidas tanto de artistas quanto dos interactantes com os quais o artista se encontra por meio da Arte. Nessa relação em que o processo reflexivo é tão importante quanto o produto artístico, já que materializa o conceito pensado pelo artista, a Arte se configura como linguagem. (SANTA CATARINA, 2014, p.100)

Assim sendo, na experiência musical deve-se levar em conta as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos produzem sentido por meio da música e/ou das canções, provocando percepções e interpretações com referência às suas experiências individuais e sociais. Busca-se revelar evidências que mostrem como a música pode ajudar a refletir padrões da sociedade e da cultura, como os (as) jovens são capazes de relacionar suas experiências com a música e com outras formas de atividades intelectuais e sociais. Ou seja, atribuir sentidos e interpretar a sua realidade. Dessa forma

O sentido é a quinta-essência dos feitos interpretativos que os seres humanos tem de produzir na efetuação de sua vida para conseguir entender o seu mundo e a si próprios em conexão com outros, bem como apropriar-se dele pela ação e pelo sofrimento. (...) o sentido constituiu a cultura como esfera própria da vida humana ao lado de outras. Cultura é interpretação, e interpretação tem como referência algo diferente dela, o trabalho, a dominação, circunstâncias sociais de vida, etc. (...). A cultura não cobre tudo e cada coisa que acontece no e com o ser humano, mas constitui um modo, uma dimensão desse acontecimento, inseparável e estreitamente entrelaçada com outros modos ou dimensões, com o trabalho, a sociedade, a política e com a dependência de recursos naturais. (RÜSEN, 2014, p.267)

A linguagem é fator predominante da cultura e essa, “é conquista da subjetividade humana” (RÜSEN, 2014, p. 26). Assim sendo, a cultura transpassa nossas interpretações acerca do mundo e de nós mesmos. Ou seja, “o ser humano tem que interpretar seu mundo e a si mesmo para poder viver nele e consigo mesmo” (Ibdem). Dessa forma e em sentido mais amplo, a música, enquanto linguagem pode contribuir para um crescimento integral do ser humano, não apenas no seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas também na sua formação cultural, ética e estética, pois a função estética da música inclui os pontos de vista do artista e de quem a contempla que são constitutivamente seres sociais. Por meio da música os sujeitos se comunicam, expressam seus sentimentos, sentidos e ações.

Por isso, buscamos nessa pesquisa promover um trânsito entre a música e a linguagem, ambas sistemas simbólicos e culturais, tomando a cultura como área que movimentava diferentes códigos sociais. Pois, “escrever e ensinar História é mergulhar todas as nossas crenças, todos os objetos de que nos ocupamos, todos os tipos de governo, todas as ideias políticas, no campo volátil e conflituoso da cultura” (BARROSO, *et al*, 2010, p. 173). Assim, buscamos contribuir com a interlocução entre a música, os jovens e os sentidos. Sabendo que a música está presente e facilita as trocas simbólicas na sociedade, apresentamos a mesma como um meio e não como fim em si mesma.

1.2. Discussões Acerca do Ensino de História

É comum entre os (as) Professores (as) de História questionamentos acerca do que ensinar, por que ensinar, para que ensinar e como ensinar a História. Sabemos que essas e outras questões perpassam a nossa prática e que não há uma resposta única. Também, que essas se alteram de acordo com o tempo, contexto social e atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em um rápido olhar para o processo de construção da História como disciplina escolar no Brasil é possível perceber que ele está ligado diretamente à construção do Estado Nacional e que o sistema educacional brasileiro foi constituído sob a égide cultural europeia, em especial o modelo francês. Dessa forma, reitera Schmidt:

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. (SCHMIDT, 2002, p.100)

As funções do ensino da História também serão uma preocupação em diferentes períodos. Podemos exemplificar essas dissonâncias com o culto aos heróis e a história episódica, no século XX; a formação moral e cívica nos governos militares e o estudo da História para ações e repercussões na sociedade, a partir do período de redemocratização no Brasil (FONSECA, 2006).

Além disso, com o correr do tempo, diferentes maneiras de se ensinar e aprender História foram se solidificando, assim como o uso de fontes e linguagens diversas para esse

fim. Sabemos também, que o rompimento com as formas tradicionais de ensino configura esforço constante. Dessa forma:

nos últimos tempos, a concepção de ensino de História–, esta concepção que muitos chamam de ‘tradicional’ –, começou a ser arduamente combatida pelos próprios professores, que passaram a não ver sentido na maneira em que os conteúdos eram levados para a sala de aula e, especialmente, nas respostas que os alunos davam a eles, ou melhor, nas respostas que os alunos não davam. Assim, especialmente desde os anos de 1980, tem ganhado espaço no Brasil uma discussão sobre a necessidade de renovar as formas de ensinar História. Muitos pesquisadores (que são também professores de História) escreveram textos e realizaram pesquisas mostrando a urgência de uma renovação no ensino. E muitos deles entenderam e propuseram que esta renovação fosse feita através de mudanças nas posturas dos docentes, especialmente na escolha dos materiais que seriam levados para a sala de aula. (OLIVEIRA, 2012, p.265)

Durante longo tempo, acreditou-se que a História apenas se faz com documentos escritos. Essa visão, baseada na busca pela verdade com o foco no dado positivo ainda hoje reverbera em nossa prática. Alguns resquícios desse olhar ainda permanecem na prática docente do ensino da História. RÜSEN (2001) expõe essa crítica no que chamou de didática da cópia, isto é, a forma pela qual foi e em muitos casos, ainda é realizada a transposição do saber histórico científico para a forma escolar. Para o autor esse mecanismo resulta, entre outros, no banimento dos procedimentos científicos relacionados ao processo de produção do conhecimento histórico, tais como: a forma de geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática; a relação entre a formatação histórica e o público e a função de orientação da vida prática como algo que influencia a própria produção do conhecimento histórico.

Também nesse caminho, de acordo com FONSECA (2003), durante muito tempo acreditava-se que à Escola cabia o papel de reprodutora de conhecimentos, valores cívicos e morais. Sendo atribuição do (a) Professor (a) transmiti-los com eficiência. Porém, com as mudanças políticas, econômicas e sociais, a posição e o papel da Escola e dos Professores também foi alterando-se. “As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais” (BITTENCOURT, 2004, p.17). Dessa forma,

O ensino de História que impõe a homogeneização, as perguntas e as respostas prontas, desconhecendo o pensamento e a ação do estudante está fadado ao fracasso e tende a afastar-se cada vez mais da História. Seu compromisso não será, portanto, com o desenvolvimento do conhecimento e, como tal, com a construção do sujeito. (BARROSO *et tal.* 2010, p. 209)

Diante desse contexto, a escola como espaço de convivência, mas também de disputas políticas e intelectuais, passou paulatinamente a ser encarada como um local não só de reprodução, mas também de produção de saberes. Aos (as) Professores (as) não cabe mais a postura de único (a) detentor do conhecimento. Dessa forma,

surgiram novas exigências para a disciplina e, diante de tais perspectivas, uma questão que se colocava e ainda se coloca, para se referenciar o ensino e aprendizagem de História, é identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado pelas propostas curriculares. (BITTENCOURT, 2004, p.14)

Com o objetivo de voltar os estudantes ao pensamento crítico e a atuação no sentido de agir sobre sua realidade e projetar o seu futuro, a memorização de datas e nomes não tem mais tanto sentido no ensino de História. Dessa forma, os recursos metodológicos também mudaram. Foi possível que as vias de apropriação do conteúdo oferecido fossem alteradas. Sendo assim:

Não é novidade dizer que a História, em seu processo de construção como disciplina escolar, experimentou diferentes momentos no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, as finalidades de seu ensino e aos métodos que deveriam ser empregados. (...) lembro que a questão da memorização dos fatos e escolha pela aula expositiva acabou por sedimentar uma concepção de ensino de História. Nela, quem sabia os conteúdos, sabia história. E ainda, um bom professor era aquele que nos fazia aprender com mais rapidez datas e nomes. E, assim, gerações de professores e alunos foram sendo formados: aprendendo História sem, de fato, apreendê-la de modo reflexivo e, portanto, significativo. (OLIVEIRA, 2012, p.265)

Obviamente, a disciplina escolar História sofreu muitas mudanças nos últimos séculos. Embora guarde a força de alguns elementos de sua origem, deve-se considerar que importantes processos alteraram sua estrutura e também o próprio campo do conhecimento histórico. Atualmente, discussões teóricas com características diversas tem colaborado e reelaborado o ensino dessa disciplina. Nesse sentido:

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. (FONSECA, 2003, p. 163)

Ainda na reflexão com FONSECA (2003), podemos afirmar que é possível apreender novas configurações no ensino de História. Houve a ampliação dos objetos de estudos, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula. Os referenciais teóricos e metodológicos foram diversificados e questões até então debatidas apenas nas Universidades foram paulatinamente chegando a escola, mediadas pelo trabalho de Professores (as) que não se contentam com a utilização de velhos recursos.

Aqui, cabe ressaltar a importância e o alcance do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória nesse movimento. Trata-se de uma via importantíssima de comunicação entre os (as) Professores (as) atuantes em sala de aula, sua formação e prática. As intersecções entre a produção acadêmica e a escola são ampliadas e revistas. Entre outras oportunidades, o Programa viabiliza para os docentes afastados da academia um retorno à vida acadêmica e a consequente atualização profissional, sendo uma rica possibilidade de democratização do conhecimento e renovação nas práticas docentes.

Sabemos que aquilo que o professor ensina e o que deixa de ensinar, bem como aquilo que o estudante aprende ou deixa de aprender, vai muito além do que é proposto nos livros didáticos e nos currículos. Por isso, a defesa de um diálogo crítico entre os sujeitos que constroem e reconstroem os saberes históricos nos diversos espaços educativos e culturais. (FONSECA, 2003). Nessa perspectiva localizamos nossa pesquisa. A ideia de não abordar um conteúdo histórico específico e curricular vem carregada desse empenho por um ensino realmente dialógico em que a troca com os (as) estudantes nos proporciona a construção de conhecimento conjunto. Para alargar a discussão, é importante refletir que:

o professor de História não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos em vários espaços. (FONSECA, 2003, p.244)

Nesse sentido, o ensino de História permanece em contínuo processo de renovação: “novos temas e abordagens estão levando o ensino de História a abandonar o tom cristalizado, naturalizado, de determinados objetos, evidenciando que até nossas mais fortes crenças, que pareciam ter nascido conosco, têm uma história, um começo (...).” (BARROSO, *et al.*, 2010, p. 172).

A utilização das metodologias ativas como um recurso didático para o fazer da sala de aula, contribui para aumentar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de história, bem como para fazer do (a) professor (a) um (a) orientador (a) e facilitador (a), e não o (a) proprietário (a) do processo de produção do conhecimento. O conteúdo passa, então, a ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização. (FERREIRA, 1999). Nessa acepção, discorre Miranda:

Temos assistido, nos últimos tempos, a um incremento significativo dos estudos e análises que priorizam o ensino de História como objeto de pesquisa e que preconizam a constituição, no espaço escolar, de uma educação histórica que, antes de se limitar à transmissão de conteúdos definidos através de seleções curriculares e à busca das melhores técnicas para garantir tal transmissão, deve promover no aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a partir daquilo que o conhecimento histórico significa, enquanto uma forma particular de conhecer e explicar o mundo. (MIRANDA, 2003, p.173)

Para tal, conteúdos e métodos podem ser selecionados, afim de aproveitar a vivência dos (as) estudantes. Isso se aplica as maneiras de ensinar e aprender e também as ferramentas usadas para tal. Esse desafio,

impõem aos professores de História um importante problema: como levar os estudantes a perceberem os vínculos entre a História que lhes é ensinada, sua realidade histórica e/ou sua situação no tempo presente, considerando o tempo histórico como um acúmulo de diferenças? Esse problema decorre de uma inquietação que tem sido recorrente na atividade de professores e pesquisadores (...) (BARROSO *et al.* 2010, p. 173)

Para os mesmos autores, quando pensamos o presente como História, permitimo-nos pensar a nossa realidade historicamente. Isso permite um olhar genealógico para o tempo atual, ou seja nos permite ver os jogos de forças que no passado deram lugar às questões que se apresentam no presente. Pensar historicamente, então, significa ler as urgências do presente nas suas conexões com o passado. Mas pode ser mais do que isso, pode ser também pensar o

presente a partir da diferença do passado, no momento em que permite considerar os problemas e as soluções do passado como exemplos de experiências que ajudam a criar novas soluções para as problemáticas do nosso tempo. (BARROSO, *et al.*, 2010).

Enquanto docentes em História, preocupados em atingir e afetar os (as) estudantes com as demandas de nossa disciplina, é válida a busca por “uma metodologia que relacione vida-informação-construção de conhecimentos.” (BARROSO, *et al.*, 2010, p. 179). Pois, como pontua Bittencourt (2008), o trabalho dos docentes está impregnado de intencionalidade, pois objetiva a formação humana por meio não apenas de conteúdos, mas também pelo pensamento e ação, o que implica em escolhas, valores e compromissos éticos.

Sabemos que não existe receita pronta para a prática docente. Entretanto, as discussões sobre teoria e prática do ofício de ensinar e aprender sempre estarão em pauta. Dessa forma, quando pensamos o ensino de História não podemos esquecer que nossos objetos de estudo são construções humanas, portanto nada definitivos. Nesse sentido, essa pesquisa procurou se apropriar de diferentes estratégias. Pois, conforme Cerri, essas são necessárias para aproximar os (as) jovens do conhecimento histórico. Então,

uma estratégia de ensino e aprendizagem potencialmente positiva para conseguir atenção e engajamento dos estudantes passa por construir conhecimentos novos, no sentido de articular a história da família do aluno com processos históricos do Brasil recente, bem como da história mundial. Assim pode-se promover, pelo menos em parte, a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a experiência histórica mais próxima do aluno, através da memória e dos documentos. (CERRI, 2018, p.290/291)

Nessa esteira, preconizamos o uso da linguagem musical e o espaço da oficina como estratégias. Uma vez que o uso da linguagem musical, ao mesmo tempo em que permite abordar a realidade do (a) estudante, pode possibilitar o entendimento de múltiplos conceitos históricos, transitando por movimentos de ir e vir, passado e presente, rupturas e permanências, semelhanças e diferenças, podendo dinamizar a reflexão do saber histórico. Dessa forma, corrobora CAIMI:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagem (CAIMI, 2006, p.27)

Contemporaneamente assistimos a incorporação de novos saberes, participação ativa do estudante no processo de construção de conhecimento; o uso de tecnologias; de fontes plurais; entre outras linhas de pesquisas que ampliam e modificam as relações nas Universidades e nas escolas e apontam para novas práticas em sala de aula. Entre essas práticas, o uso da música como recurso didático sob diferentes formas vem sendo experimentadas e relatadas por pesquisadores, inclusive assinalando a presença de trechos ou letras na íntegra de canções em livros didáticos.

Os temas envolvendo a música e as canções com o ensino de História, vem sendo explorados com bastante frequência nas últimas décadas. Pesquisar o ensino de História com o uso da linguagem específica da música não só é importante como já se faz presente em diferentes documentos oficiais, que reconhecem a importância do uso de linguagens diferentes adotadas no espaço escolar. Dessa maneira, segue um breve levantamento bibliográfico de algumas pesquisas que foram primordiais para a realização de nosso trabalho.

1.3. Perspectivas Contemporâneas do Uso de Músicas/Canções em aulas de histórica.

A música e as canções tem sido utilizadas para ilustrar as aulas de História, como ferramenta pedagógica, recurso didático, suporte e também como fonte histórica. A produção acadêmica envolvendo o tema também cresceu significativamente, pois como podemos perceber, existe a busca constante pela renovação nas metodologias do ensinar e aprender. Segundo Marcos Napolitano:

A história, no seu frenesi contemporâneo por novos objetos e novas fontes, tem se debruçado sobre o fenômeno da música popular. Mas esse namoro é recente, ao menos no Brasil. A música popular se tomou um tema presente nos programas de pós-graduação, sistematicamente, só a partir do final dos anos 70, sendo que o boom de pesquisas, no Brasil, ocorreu a partir do final dos anos 80. Apesar da presença constante do tema nos trabalhos acadêmicos, há muito o que discutir, debater, investigar. (NAPOLITANO, 2002, p.8)

No entanto, a grande maioria das pesquisas acadêmicas aparecem centradas nas letras da canções e sua interpretação direta. A autora Miriam Hermeto aponta para os usos habituais da música nas aulas de História e indica possibilidades para a construção do conhecimento histórico via linguagem musical:

A maior parte das práticas pedagógicas correntes no ensino de História que se utilizam da canção popular brasileira a concebem como uma “ilustração” de determinado tempo. Em geral, tomam-se como alvos da análise apenas a sua letra ou a posição política de seus autores e intérpretes. São usos possíveis, sem dúvida. Mas não são únicos. Uma abordagem pedagógica que considere a complexidade da canção popular brasileira como fato social tende a ampliar os horizontes de leitura histórica de mundo dos alunos. (HERMETO. 2012, p.14)

Dentre as várias pesquisas sobre o tema, algumas se destacam pelo conteúdo e método apresentado. O levantamento desses trabalhos ajudou a direcionar o projeto de pesquisa e sua efetivação. Por exemplo, a pesquisadora Cláudia Fontineles, faz uma reflexão direta sobre a música e o ensino de História em seu artigo *As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica*, publicado em 2016 na Revista História Hoje. A autora analisa a importância da utilização de obras literárias e de composições musicais nas aulas de História como linguagens mediadoras no processo de ativação da consciência histórica, buscando refletir em que medida as aulas de História, ao adotar essas linguagens, podem contribuir para também irradiar entre os estudantes uma postura reflexiva em relação às suas vidas e às configurações históricas estudadas e lhes ensinar a articular passado e presente.

Em outro artigo intitulado *As Sonoridades e ruídos de Clio: Os usos e abusos da música nas aulas de História*, publicado em 2014 na Revista História & Ensino, a mesma autora analisa os usos e possibilidades temáticas de letras de músicas de bandas, músicos e cantores brasileiros nas aulas de história. A problematização está voltada para a centralidade no uso em sala de aula, de determinados estilos e gêneros musicais, o que aponta para elementos da formação dos professores e do imaginário sociocultural.

Luciano de Azambuja, em sua tese de doutorado: *Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: perspectivas a partir da canção popular*, apresentada em 2013, investigou protonarrativas escritas por alunos do Brasil e de Portugal, a partir de seus gostos musicais, com a mediação do professor. O pesquisador aplicou diferentes instrumentos na investigação acerca da formação da consciência e identidade histórica dos estudantes como narrativas de vida, gostos musicais, aulas de história e aula-audição. Categorizou os resultados e descreveu competências mobilizadas pelos alunos durante o processo. A leitura da tese trouxe intensa contribuição por tratar-se de um trabalho prático com pesquisa sobre os gostos musicais dos jovens e descrição da metodologia utilizada, bem como dos resultados alcançados. Nessa

mesma linha, Luciano de Azambuja publicou o artigo intitulado *Canções da Ditadura: aula audição, cultura histórica e cultura juvenil*, publicado na Revista Teoria da História em 2014. Nesse artigo, Azambuja explicita o conceito de aula audição e descreve a metodologia aplicada, as apresentações realizadas pelos alunos, além de interpretar os resultados.

Também no sentido da metodologia do ensino da História e a música, a pesquisadora a Kátia Maria Abud, em seu artigo sob o título: *Registro e Representação do Cotidiano: a música popular na aula de História*, publicado no Caderno Cedes, em 2005 contribui generosamente com a temática. A autora discorre sobre as linguagens alternativas que tem sido utilizadas como um importante recurso didático para a aprendizagem de história, em especial a música popular. Sendo assim, auxilia sobremaneira a base dessa pesquisa que traz a defesa da música como elemento cultural e como linguagem. A pesquisadora destaca as representações sociais dos autores e intérpretes brasileiros como instrumentos que podem ser usados visando a transformação de conceitos e compreensão histórica por parte dos (as) estudantes com a mediação do professor/pesquisador.

No enfoque do ensino e aprendizagem, Marcelo Abreu e Marcelo Rangel, diretamente na temática do ensino de História, publicaram o artigo *Memória, Cultura Histórica e Ensino de História no Mundo Contemporâneo*, publicado na Revista História e Cultura em 2015. Nele, descrevem o horizonte histórico no interior do qual o ensino de história, como parte da cultura histórica, é desafiado a responder a demandas diversas tais como a tensão democratização/etnocentrismo e a relação sentido/presença na produção dos enunciados e orientação históricos. Os autores apresentam conceitos importantes como cultura histórica, ensino de História, formação de identidade e memória.

Recentemente, em 2017, na Revista História Hoje publicou-se o dossiê intitulado *Música e Ensino de História*, organizado pela Profa. Dra. Miriam Hermeto e pelo Prof. Dr. Olavo Pereira Soares. O dossiê reuniu artigos com diferentes perspectivas sobre o tema, explorando questões relacionadas à música como fonte de pesquisa na História e também como recurso didático e metodológico no trabalho em sala de aula. Conforme editorial de Cristiani Bereta da Silva vale lembrar que a publicação do dossiê que articula música e ensino de História, “não apenas contribui para divulgar pesquisas sobre o tema e para os debates sobre os usos da música em sala de aula, mas ainda nos lembra que em diferentes lugares e

tempos a música foi/é usada como instrumento político, ferramenta de contestação, de resistência.” (SILVA.2017. p.2).

O dossiê Música e Ensino de História além de fazer a articulação da música com diferentes contextos de ensino, de diferentes formas de aplicação, possibilidades e potencialidades ainda traz alguns textos com relatos práticos de seu uso. Vários dos referenciais teóricos utilizados pelos autores coincidem com os utilizados nessa pesquisa. Trata-se de um conjunto de referências amplo e atual que une arte e ensino.

Vale dizer que a arte refletiu ou mesmo antecipou mudanças sociais, políticas e ideológicas, entre essas últimas, as formas de se compreender e situar o homem social e culturalmente. A expressão da musicalidade se encontra atrelada a fatos concretos. Nesse sentido, entende-se que a música em geral e as canções em particular, vivenciadas no dia a dia contribuem com a constituição da subjetividade das pessoas. Dessa maneira, essas sonoridades podem ser consideradas como elementos psicossociais e históricos, uma vez que possibilitam a expressão e interpretação da realidade individual e coletiva. Dessa maneira, relacionar música e História, pode impulsionar os questionamentos e preocupações dos jovens. Nesse sentido, nos auxilia Miriam Hermeto:

Na cultura brasileira, a canção popular é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia. Produzida pelo homem e por ele (re)apropriada cotidianamente, objeto multifacetado e polissêmico, é elemento importante na constituição da cultura histórica dos sujeitos. Construtora e veiculadora de representações sociais, apresenta um rol enorme de possibilidades de usos e interpretações. Por todas essas razões, pode ser tomada como um instrumento didático privilegiado no ensino de História. (HERMETO, 2012, p.12)

Na perspectiva da investigação e sem perder de vista que o Ensino de História engloba também a cultura, religião e as todas as expressões artísticas de um povo, o trabalho direto com a música pode propiciar aos educandos um conhecimento que vai além dos livros. Assim, explicita Abud:

As chamadas linguagens alternativas para o ensino de história mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo. Imagem esta que acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. Donas de identidades próprias, as linguagens exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de história. (ABUD, 2005, p. 310/311)

Ainda refletindo sobre o uso da música como linguagem no ensino de História, é importante lembrar que a proposta de diferentes linguagens deve ser pensada com cuidado. A intenção é também despertar no estudante a sensibilidade à arte e a sua fruição. Conforme coloca Fontinelles:

Ao aceitar o desafio de recorrer ao uso dessas linguagens para ensinar História, algo importante não pode ser desconsiderado pelo professor e, portanto, deve ser indissociável de sua ação pedagógica: é que essas modalidades de linguagem, assim como ocorre com outras manifestações artísticas – cinema, pintura, desenho, histórias em quadrinhos e teatro – devem ser entendidas naquilo que lhes é essencial: como produções artísticas, isto é, que não podem ser reduzidas à racionalização apertada e funcional de quem as utiliza como recurso de ensino. Essa dimensão não pode ser aprisionada, nem suprimida por nenhuma outra, pois isso implicaria a negação de sua existência no que há de mais idiossincrático no campo criativo (FONTINELLES, 2016, p. 133)

Atentando para essa união entre arte e ensino, faz-se primordial lembrar que, segundo Maria de Lourdes Sekeff (2007) a experiência que temos do mundo é também emocional e a música/canção, uma forma de conhecimento humano que amplia o processo de desenvolvimento dos sentidos e significados em que, refletindo o mundo em volta, nos transforma. Isso não quer dizer que em nossa relação com a música, a razão deixe de intervir. Ela está presente, já que a composição, leitura e escuta musical necessitam de uma organização lógica e um aprendizado consciente. Necessitam também de um encadeamento lógico de ideias quando se quer falar de e sobre música.

Desenvolver estudos que adotem a música e/ou canções como recursos de mobilização possibilita que os estudantes reflitam sobre sua condição no processo de aprendizagem e as diferentes nuances que este comporta, para que possam criar seus sentidos e ações a partir do refletido e oferecido pelo passado no presente por meio da linguagem apresentada. (FONTINELES, 2016). Portanto, é importante oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolver e representar suas interpretações e referências, bem como trilhar caminhos na construção da cultura histórica dos estudantes, a partir e por meio dessa linguagem.

A formação de sentido nas interpretações de professores e estudantes, construídas pela audição de composições musicais, são eficazes auxiliares na construção do conhecimento histórico. Proporcionam a identificação de diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nas representações históricas, que podem se transformar em um caminho entre o presente e o passado histórico. Nesse sentido, Rösen explicita:

As mudanças, no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. Com isso a expectativa do futuro vincula-se diretamente à experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano (...). Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é conhecida como uma representação histórica e serve à orientação da vida humana prática atual desses sujeitos (RÜSEN. 2007, p. 64)

As transformações históricas ocorrem em diferentes momentos da vida social e o processo educativo não está excluído e nem independente de todas essas mudanças. Dessa maneira, torna-se possível pensar no uso da linguagem musical nas aulas de História como meio para construção de conhecimento e instrumento para reflexões acerca da História, da realidade dos estudantes e de suas perspectivas para o futuro.

As investigações acadêmicas e os relatos de práticas com o uso da música e das canções anteriormente mencionados, foram de grande contribuição para as reflexões aqui realizadas. Quando nos colocamos como leitores da produção sobre o tema central de nossa pesquisa, procuramos guardar uma certa distância e a criticidade necessária para elaborar nossos próprios pensamentos e conclusões. Por meio da experiência de outros (as) pesquisadores(as) encontramos suporte para as teorias e práticas no campo do Ensino de História. Assim, em todo o contexto pesquisado e na teoria utilizada, pode-se sentir o reflexo dessas e das demais leituras realizadas no percurso da pesquisa, que foram de importância ímpar para dar corpo e alma ao trabalho realizado.

CAPITULO II

CULTURA JUVENIL E CULTURA HISTÓRICA: APROXIMAÇÕES PARA O APRENDIZADO HISTÓRICO

2.1. Jovens Como Sujeitos Históricos

Os jovens compõe um grupo social heterogêneo, que se apresenta à sociedade sob a égide da diversidade e exige de sua escolarização processos de aprendizagem que considerem o conjunto de vínculos que afinam seu caráter, escolhas, recusas, gostos culturais, condutas ética e ideológica diante dos acontecimentos, elementos que corroboram para formar a sua consciência social (DURAND, SOUSA, 2002). Nesse sentido:

Ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar. Assim, questões como sexualidade, meio ambiente, direitos e democracia são colocadas dentro de uma ética global, onde a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, as relações com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral. (ABROMOVAY, CASTRO, WASELFSZ, 2015, p.28).

As definições de juventude podem ser observadas por diferentes pontos de partida: uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social ou uma geração. Porém, todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Portanto, há uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente. Desse modo, esclarece Maria Virginia de Freitas:

A noção de geração remete à ideia de similaridade de experiências e questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas. É esta singularidade que pode também fazer com que a juventude se torne visível e produza interferências como uma categoria social. (FREITAS, s/d p.6)

Sabemos que não há uma forma única de definir a juventude. Os modos de vida, pontos de vista e valores defendidos pelos jovens são diferentes e influenciados pelo contexto em que estão inseridos. Dessa forma:

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele.(...) Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. (DAYRELL, 2003, p. 43)

Dessa discussão, podemos entender a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um determinado momento de vida, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003).

Dessa forma, os (as) jovens constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades. Então é coerente afirmar os jovens são sujeitos sociais, que possuem historicidade e estão em relações com outros sujeitos. Além disso,

(...) são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (DAYRELL, 2003, p.43)

Diante disso, revela-se a opção por centrar o processo da presente pesquisa no protagonismo do (a) jovem não apenas como receptor (a), mas também como sres que produzem e atribuem significados históricos, ou seja interpretam o tempo com/e na sua realidade. As relações no espaço escolar são dinâmicas e por isso, cremos que os diferentes indivíduos que ali se encontram podem e devem contribuir com suas experiências e expectativas para a geração de novos e diferentes sentidos.

Para tanto, torna-se importante que o (a) professor/pesquisador (a) saiba calar quando necessário, para atentar sinceramente quando o estudante falar, oportunizando o diálogo, a discussão, o questionamento e o compartilhamento dos saberes. Assim sendo, “trata-se de um movimento que exige uma relação pedagógica atenta à fala e à ação do sujeito, desenvolvendo posturas investigativas capazes de experimentar e elaborar problemas relativos ao instrumental da História” (BARROSO, *et al*, 2010, p. 209).

Diante dessa necessidade da escuta, que muitas vezes na pressa do cotidiano ignoramos, convém proporcionar um espaço para transformação, para diferenças, para o erro, para contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade, onde estudantes e docentes possam refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento . Nesse sentido, Paulo Freire inspira:

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, pg.14)

No sentido da aprendizagem, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Dessa forma, pode-se dizer que a interação entre o(a) professor(a) e os estudantes é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. A educação é uma prática especificamente humana e uma forma de intervenção no mundo, portanto nunca é uma prática solitária, pois além de requerer a presença, alicerça-se na relação com e para o outro. Portanto,

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2002, p. 91).

Ainda na perspectiva do diálogo, sabemos que é uma característica dos jovens questionar a sua realidade e é essencial para o (a) professor (a)/ mediador (a) estimular essa qualidade juvenil. Por meio de problematizações torna-se possível observar as diferentes maneiras de construção de experiência desses jovens, como sujeitos históricos que constituem seus modos de ser e estar no mundo. Ainda, é necessário considerar os múltiplos fatores e influências a que esses jovens estão sujeitos: sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros. Nesse sentido, elucida Helenice Bastos Rocha:

As relações entre o passado e o presente evocam outra relação, entre a memória e a história. Tais relações precisam ser enfrentadas sem preconceitos (...). Para cativar seus alunos no amor à história, o professor há de usar elementos da memória, como a emoção e o engajamento no trato das questões contemporâneas que representam permanências do passado.(ROCHA, 2011, p.16)

Dessa forma, um trabalho de pesquisa com jovens centrado nas relações e não apenas na observação, evoca memórias não apenas dos jovens, como de seus próximos por meio das canções. A presente investigação tem o jovem como elemento central e também como principal sujeito de seu aprendizado, o que nos permitiu acessar certas representações, anseios e práticas, maneiras de interpretar o mundo e dar sentido as relações que mantêm, valorizando seu conhecimento e experiências.

Diante disso, a opção por um caminho não diretamente curricular de se perscrutar as impressões dos (as) jovens acerca do tempo, num espaço onde Professor (a) e estudante tenham a possibilidade de construir diferentes relações e experiências. Pois, de acordo com Paulo Freire (1996) a educação é ato de amor e coragem, baseada no diálogo, na discussão, no debate. Para que seja efetiva, requer um olhar para os diferentes saberes, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Nesse movimento, a expectativa foi de:

(...) construir, nessa noção dos trajetos educativos não-escolares, a perspectiva de que é preciso conhecer os alunos e ter ideia da História que eles vivem e aprendem no cotidiano, através da família, da mídia, dos nomes de logradouros públicos, estátuas... Esse conhecimento precisa ser considerado pelo mestre, precisa estabelecer diálogo com o conhecimento que ele quer trabalhar com os alunos, sob pena de um ou outro serem excluídos, deformados ou pior, desconsiderados ambos pelos alunos. CERRI, 2006, p. 233)

Na perspectiva da construção do saber histórico, é imperativa a compreensão de que a história é um processo de participação de todos. Segundo Freire (1996), é preciso que seja garantido a cada um, inclusive aos (as) jovens estudantes, o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se e aos demais. O jovem é um ser histórico e, portanto capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo.

É importante recordar que Paulo Freire se refere ao mundo imediato dos sujeitos, isto é, o local onde vivem, criam, produzem, sonham. Por isso, recorremos a Circe Bittencourt: “Ensinar história passa a ser então, dar condições para que o aluno possa participar do processo de fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom (...) nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal.” (BITTENCOURT, 2004, p. 57). Da mesma forma, podemos refletir que:

(...) não se deve interditar a possibilidade de incorporar as experiências das quais são portadores seus alunos (síntese indireta da comunidade que dá sentido àquela escola); ou seja, deve estimular a inserção das histórias de vida daqueles que interagem com ele, com o conteúdo programático em questão e com as formas de sociabilidade que se desenvolvem no espaço escolar. Isso deve levá-lo a refletir sobre os diálogos resultantes entre tantas experiências interagindo. A origem familiar, os deslocamentos geográficos, a história de pais e avós, a situação socioeconômica progressiva e a realidade social atual, tudo isso faz parte de um conjunto de informações que pode potencializar as formas de vinculação com um passado ainda muito presente em desdobramentos e impactos. (BARROSO, et al., 2010, p.196)

Em concordância com a possibilidade potencial de vinculação de passado, presente e futuro, por meio da valorização e socialização de experiências é que o projeto foi pensado e procuramos executá-lo. Nessa intersecção entre experiência, cultura e construção de conhecimento que localizamos nossa pesquisa, afim de concentrar práticas que venham ao encontro também a afetividade e convívio. Nesse movimento, acreditamos que o ambiente também influencia no aprendizado dos (as) estudantes. Proporcionar momentos de ensino e aprendizagem em um ambiente alegre e dialógico é parte significativa desse processo. Sendo assim:

O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Educação tem que ser não o que pensar, mas sim como pensar. Para que isso ocorra com nossas crianças devemos propiciar um ambiente alegre, feliz e que possui um espaço para dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para a construção do conhecimento significativo. (LUCCESI, 1984, p. 213)

Seguindo essa reflexão, supõem-se que todas as relações, sejam elas pessoais ou profissionais devem ser permeadas de afetividade, por isso compartilhamos o sonho de Freire, que nos ilumina com a possibilidade de alegrar a nossa prática:

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que ... eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será um pouco mudar a cara da escola do ponto de vista também de sua alma. (FREIRE, 1991, p.37).

Segundo Freire (1996) ensinar não é transmitir saber, para ele a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Assim, cabe ao professor um papel diretivo e informativo. Nesse sentido, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o estudante chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro, e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. Vale lembrar que esse aspecto metodológico está também presente em documentos oficiais prescritivos, como a Proposta Curricular de Santa Catarina

é a partir das experiências e das vivências dos sujeitos da aprendizagem que se organizam as atividades que desenvolvem a conscientização histórica. Para tanto, o objetivo é superar uma educação eminentemente verbalista e propedêutica, que constantemente oferece assuntos e objetos de estudo que não são reconhecíveis aos estudantes. Desde o início do percurso formativo, é importante que a ação educativa da História seja colocada à disposição dos estudantes para auxiliar a compreender suas próprias vivências.(SANTA CATARINA. 2014, p. 146)

Dessa maneira, encarar os (as) jovens como sujeitos históricos e sociais, não deve ser apenas uma opção teórica. Relaciona-se a uma postura ética e metodológica, não reduzida ao processo da pesquisa, mas ampliada ao cotidiano. Essa pesquisa tornou possível a ampliação na percepção dos (as) jovens como seres sociais capazes de refletir, de posicionar-se e de agir, consequentemente proporcionou autocrítica e autorreflexão acerca das práticas em sala de aula.

2.2 Cultura e Aprendizado Histórico

O conceito de cultura está presente de forma marcante nos fundamentos teóricos desenvolvidos por Jörn Rüsen. O autor situa a cultura com um significado que abarca a totalidade da esfera de um conhecimento não biológico a respeito do ser humano e seu mundo e tem em mira um vasto âmbito do pensamento, enquanto possuiu validade em diferentes disciplinas (RÜSEN, 2014). Dessa maneira, a cultura pode ser observada como uma condição do que é humano, um conjunto ou produto da experiência humana. Portanto, “entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um

determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade” (SCHMIDT, 2014, p.33) . Diante desse entendimento, podemos vislumbrar diversos elementos que a compõe. Nessa reflexão, nos auxilia Maria Auxiliadora Schmidt:

pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar. (SCHMIDT, 2014, p.33)

Para Rüsen (1994), a cultura histórica se refere a uma categoria de análise, que permite, portanto a compreensão da produção e usos da História na sociedade. Fernando Sanchez, fundador e dirigente do site www.culturahistorica.es afirma que a “perspectiva da cultura histórica preconiza traçar todos os estratos e processos da consciência histórica social, atentando para os agentes que a criam, para os meios pelos quais se difunde, para as representações que dissemina e para a recepção criativa dos cidadãos.” (2009). Os fundamentos do termo surgem:

(...) com uma tensão teórica e implicações filosóficas inegáveis, como um conceito heurístico e interpretativo para compreender e investigar como certas imagens relativamente coerentes e socialmente operativas do passado são criadas, disseminadas e transformadas, nas quais se objetiva e articula a consciência histórica de uma comunidade humana. (SANCHEZ, 2009)

De acordo com o autor, a cultura histórica se mostra como uma forma de compreensão das relações de um determinado grupo com seu passado. Por isso, podemos afirmar que a cultura histórica é construída na interação com o meio social. Pensando o (a) jovem também como um sujeito histórico e que está portanto, a todo momento sendo modificado por suas experiências e pelas experiências dos demais sujeitos, esse é capaz de refletir e de agir sobre sua realidade. Dessa forma, “a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade” (SCHMIDT, 2016, p.33).

Para Jörn Rüsen (1994), a cultura histórica é um conceito que tem a função de denominar um modo particular de produção de sentido, que é orientar-se no tempo e que pode ser observado nas diferentes atividades de pesquisa e produção históricas, no ensino de história, em exposições, museus, na produção musical e na mídia de modo geral, dentre muitas outras dimensões da vida prática do sujeito - levando, assim o conceito de cultura

histórica a um sentido mais amplo. Sendo assim, a cultura histórica é alicerce dessa pesquisa, pois:

A cultura histórica é quinta-essência das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece consciência histórica. Ela cobre um âmbito amplo e heterogêneo da vida cultural, que pode ser diferenciado de outros âmbitos pela categoria do sentido histórico. Esse âmbito integra experiências, interpretações, orientações e motivações que se referem a experiências do passado como condições para a compreensão do presente e para a expectativa do futuro, numa estrutura coerente de sentido, numa história. (RÜSEN, 2014, p. 101)

O mesmo autor aponta a cultura como um processo integral de vida e de caráter social, e que portanto, precisa ser observado na dinâmica das mudanças sociais. Esse processo relaciona-se com a interdependência entre todos os aspectos da realidade social e em suas mudanças. A perspectiva conceitual de Rüsen incorpora a cultura em uma totalidade dentro da experiência humana, como um conjunto ou um produto dessa experiência.

Nesse sentido, é possível entender a cultura como algo vivido em um momento e lugar e, portanto produto histórico de um determinado período. Assim, diferenciam-se elementos culturais como as linguagens, artefatos, símbolos e signos, ou seja, tudo que permite e realiza as mediações dos sujeitos e entre os sujeitos em relações sociais historicamente determinadas. Assim sendo, os sujeitos são produto e produtores de cultura. Referindo-se a cultura histórica, Rüsen esclarece que:

a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científica e acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental. (RÜSEN, 1994, p. 2).

Para Fernando Sanches, a cultura histórica é uma nova maneira de pensar as relações com o passado. Dessa forma, reflete que:

É impossível acessar o passado como aconteceu. Para abordá-lo, devemos representá-lo, torná-lo presente através de uma reformulação sintética e criativa. Portanto, o conhecimento do passado e seu uso no presente estão sempre enquadrados nas práticas sociais de interpretação e reprodução da história. A consciência histórica de cada indivíduo é tecida, então, dentro de um sistema sócio-comunicativo de interpretação, objetivação e uso público do passado, isto é, dentro de uma cultura histórica. (SANCHEZ, 2009)

Segundo o mesmo autor: “A perspectiva da cultura histórica preconiza traçar todos os estratos e processos da consciência histórica social, atentando para os agentes que a criam, para os meios pelos quais se difunde, para as representações que dissemina e para a recepção criativa dos cidadãos” (SANCHES, 2009). Dessa maneira, podemos refletir que a cultura histórica se posiciona em relação ao passado e por diferentes meios. Assim sendo:

Se a cultura é a maneira pela qual uma sociedade interpreta, transmite e transforma a realidade, a cultura histórica é a maneira concreta e peculiar pela qual uma sociedade se relaciona com seu passado. Ao estudar a cultura histórica, investigamos a elaboração social da experiência histórica e sua expressão objetiva na vida de uma comunidade. Elaboração que, habitualmente, realizam diferentes agentes sociais - muitas vezes concorrentes - por meios variados. (SANCHEZ, 2009)

Da reflexão sobre a cultura histórica, inerente à vida prática de todo ser humano, à História como ciência, há uma distância qualitativa e quantitativa, referente a recursos sofisticados como fontes, métodos e discussão intersubjetiva, mas a essência da atividade é a mesma: conhecer a si e aos outros, de modo a buscar elementos de explicação do mundo para orientar (se) no tempo (CERRI, 2005). Em relação aos sentidos que damos ao tempo, Rüsen esclarece que: “com a experiência desafiadora da contingência e a necessidade de interpretar culturalmente o tempo, o ser humano desprende-se do tempo da natureza e se afirma como ser de cultura num relacionamento interpretativo com ele.” (RÜSEN, 2014, p. 260).

Para a relação entre a cultura e o aprendizado histórico, recorremos novamente a Rüsen, para quem o aprendizado histórico é uma competência, portanto desenvolvida por todos nós. Assim, “o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações”. (RÜSEN, 2010, pg.39). Para complementar a reflexão:

trata-se de algo que é desenvolvido e individualizado por cada um de nós através da experiência, igualmente individual, que é a consciência histórica.(...), a consciência histórica é nossa forma de relacionar e interpretar o passado com orientação sobre o tempo e projeção de futuro e, ainda, é um elemento fundamental para pensar o aprendizado histórico. Afinal, tem-se que a aprendizagem histórica é desenvolvida através de um processo subjetivo de internalização de conteúdos e categorias históricas e ocorre a partir da mediação dos saberes, que crianças e jovens possuem, sobre os fatos históricos, e os modos como são mobilizados em experiências de ensino. (OLIVEIRA, 2012. p 270, 271)

Interseccionando com o movimento reflexivo de Jörn Rüsen, o teórico esclarece que “aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois” (RÜSEN, 2007, p 106).

A esse caminho, soma-se a crença de que o ensino de história é um processo de construção permanente, onde o conhecimento pode ser elaborado a partir de novos olhares em direção ao pensamento histórico, criando-se possibilidades de abordagens com diferentes objetos e fontes. Nessa direção, aponta Cerri:

O conceito de consciência histórica está no centro do processo de mudança paradigmática da Didática da História, deslocando-a de uma teoria / prática da metodologia de ensino de História para uma teoria geral do aprendizado histórico. Rüsen estabelece que essa mudança significa uma ampliação do campo da pesquisa histórica na disciplina da Didática da História, que passa a se perguntar mais sobre como as pessoas (inclusive, mas não exclusivamente, os alunos das escolas) aprendem história, até como condição de pensar melhor a reflexão original da disciplina, que era como se ensina História. (CERRI, 2005, p.2)

Para Rüsen (2001), as perspectivas da história não levam em conta apenas as questões do ensino e aprendizado escolares, mas também tem como análise as formas de aprendizado histórico da vida prática. De acordo com o mesmo autor, a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. Nesse rastro, defendemos o modelo metodológico de oficina utilizado para a realização dessa pesquisa. A formação de um espaço aberto ao diálogo e as preocupações dos (as) estudantes contempla a premissa de que a História pode ser apreendida e reelaborada pelos sujeitos nas mais diversas ocasiões.

É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo. Essa ideia constrói a reflexão sobre si e os outros no tempo como o princípio elementar da produção de saber sobre a História, que assume diversas características conforme a época e a cultura dos sujeitos. Dessa forma, “o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, afim de poder agir nesse decurso temporal.” (RÜSEN, 2001, p.58). Complementando:

No âmbito da teoria da consciência histórica (...) há uma interlocução orgânica entre a ciência da história e a vida prática, e é nesta última que são produzidas e detectadas as carências e interesses que podem ser explicitados pelas ideias, métodos e formas de

representação da disciplina História. É também à vida prática que o conhecimento histórico retorna a cumprir sua função de orientação temporal. Essa interlocução produz-se e reproduz-se na e pela cultura histórica. (SCHMIDT, 2016, p.32)

Da mesma forma que o aprendizado histórico não se dá de maneira a encerrar-se em si mesmo, é importante perceber que a cultura histórica também não é um sistema fechado de representação do passado. Trata-se de um processo dinâmico de diálogo social, pelo qual as interpretações do passado são disseminadas, negociadas e discutidas. Portanto, pode incluir múltiplas narrativas, diferentes abordagens e pontos de vista, que se esforçam para se impor socialmente. Fernando Sanchez esclarece que:

Os debates sociais sobre o passado são altamente relevantes, porque não estão em jogo um simples conhecimento acadêmico da história, mas a auto compreensão da comunidade no presente e sua projeção no futuro. Ouvir a negociação social sobre o passado nos leva a compreender os dilemas sociais do presente e revela os problemas axiológicos e políticos presentes no espaço público. A história é a arena onde a identidade presente e futura da comunidade é debatida. (SANCHEZ, 2009)

Nessa direção, a cultura histórica teorizada por Rüsen aponta a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que:

Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática. (RÜSEN, 1994, p.4)

Nessa esteira, observa-se que a história para Rüsen deve ter um sentido prático, ou seja, de orientar os indivíduos frente aos desafios da vida cotidiana e uma característica importante dessa orientação reside no fato da constituição de sentido. Na busca pelo desenvolvimento da consciência histórica através da sala de aula, a história precisa gerar o sentido de orientação do indivíduo, contribuindo para a formação da identidade. Segundo Rüsen: “Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver” (RÜSEN, 2010, p. 66). Portanto, é coerente afirmar que a “(...) inserção do saber histórico depende em grande parte de seu

tratamento comunicativo em sala de aula. É necessário desenvolver uma vivacidade que conduza seus destinatários a vê-lo e apropriá-lo como parte de sua vida pessoal” (RÜSEN, 2010, p. 30).

Nesse contexto, pode-se afirmar que o modelo tradicional do ensinamento na história em sala de aula através do enunciado de fatos, eventos, heróis e datas marcantes; não é o mais eficiente no processo de ensino; tal prática, geralmente não contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A história deve apresentar-se como narrativa do passado, interpretando-o com o objetivo de gerar sentido histórico. Dessa maneira, subscrevemos o pensamento de Barom, quando refletimos acerca do ensino/aprendizagem de história:

além de uma preocupação com os métodos de ensino, ou com a arte de ensinar, uma preocupação com a natureza do pensamento histórico, sua relação com a sociedade como um todo e a consideração das ideias dos alunos em meio a uma cultura histórica. Ou seja, uma concepção ampliada de Didática que leva em conta, no ato de ensinar e produzir conhecimento, a influência dos meios midiáticos, as relações políticas e culturais, as tradições e memórias coletivas presentes nas manifestações das ideias e dos quadros interpretativos dos alunos (...). (BAROM, 2016, p. 75)

É nesse sentido que os instrumentos da cultura histórica podem se estruturar de maneira a permitir aos jovens a formação de sentido e de uma orientação temporal que se fundamente no conhecimento de si próprio e do outro. Interseccionando em diferentes operações da consciência, subjetividades e perspectivas de futuro. Pontualmente, fizemos uso de canções, tendo em vista mediar o encontro com o conhecimento de si e dos demais. Porém podemos entender outras formas de manifestações culturais como instrumentos possíveis de uso no ensino de História, como o cinema ou a fotografia, por exemplo.

Vale pontuar que a cultura histórica enquanto categoria de análise, possui diferentes dimensões e que estas se entrelaçam e/ou complementam. Rüsen (1994) apresenta três dimensões principais da cultura histórica: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica (SANCHEZ, 2009).

A dimensão política da cultura histórica parte do princípio que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, especialmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que concretiza o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para a orientação cultural na vida prática. (SANCHEZ, 2009)

A dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, portanto “trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação.” (RÜSEN, 1994, p. 20).

Para que seja possível o entendimento da relação entre a cultura histórica dos jovens, a reflexão e o aprendizado histórico é interessante para essa pesquisa que se compreenda que tais teorias nos levam a conceber a aprendizagem histórica configurada como processo resultante do sentimental e do racional, ou ainda, como mobilizações das diferentes dimensões da cultura histórica em diálogo com a consciência histórica.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que “a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico” (SCHMIDT, 2014, p.48). Portanto, o conhecimento histórico não está isolado na Academia ou entre os/as pesquisadores, mas pressupõe um diálogo com a sociedade, de maneira a satisfazer as necessidades de orientação.

Como veremos no próximo capítulo, as músicas escolhidas pelos (as) jovens foco dessa pesquisa possuem narrativa e sendo essas, produtos culturais e históricos e portanto inseridos na vida prática dos estudantes, torna-se possibilidade de acesso à cultura histórica dos jovens. Visto que: “a arte eleva o tempo experimentado à aparência de outro tempo, para fazer com que nesse se manifestem hermenêutica, crítica ou utopicamente potencialidades de sentido como chances da subjetividade livre no trato com cursos temporais reais.” (RÜSEN, 2014, p. 279). Para complementar a discussão:

é válido supor que é na sua experiência de vida, na interpretação de narrativas, na percepção e orientação temporal, bem como de pertencer a um coletivo, que o sujeito busca elementos para argumentar ou atribuir resposta a uma pergunta feita. Nesta chave, consciência histórica é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, e é inseparável da formação histórica. (ROSSATO, SILVA, 2018, p. 16)

Os diferentes modos de elaboração cultural incorporam diversas leituras do passado. Desse modo, a categoria cultura histórica apresentou-se potente para a definição e ação nessa pesquisa. Considerando as especificidades das canções e do tema conceitual explorado, procuramos colocar em evidência a construção, socialização e democratização do conhecimento com e pela experiência dos (as) jovens. Vale ressaltar que a música, em suas múltiplas manifestações, se insere de forma interessante na dinâmica da produção de cultura histórica de uma sociedade, em diferentes momentos históricos. Podemos afirmar, com tranquilidade que as canções fazem parte de uma memória histórica pois se caracterizam enquanto representação do passado. Tem sua base na realidade social e estão em diálogo direto com suas transformações.

CAPITULO III

OFICINAS DE HISTÓRIA E MÚSICA: APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

3.1. Oficina como espaço de diálogo

Oficinas são formas de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica. Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas baseadas em sentir, pensar e agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Conforme as educadoras Fontana e Paviani: “A oficina (...) atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes” (FONATANA, PAVIANI, 2009, p.78).

Portanto, essa ferramenta metodológica é perfeitamente compatível com a proposta do presente trabalho, pois centra-se no aproveitamento das experiências dos (as) jovens e no diálogo como forma de acesso a essas experiências e suas problematizações. Formato de ensino e aprendizagem privilegiado, as oficinas apresentam possibilidades de trocas simbólicas,

cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas também alertam para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto, numa fusão inseparável entre o que se convencionou chamar de coleta de informações e produção de informações. (MENEGON, MEDRADO, SPINK, 2014, p.32)

Ainda sobre as vantagens dos encontros em grupos formados por estudantes, sabemos que a convivência com as diferenças é essencial e que o sentimento de pertencimento pode trazer a segurança necessária para que não existam barreiras nas trocas entre os (as) estudantes e desses, com o (a) Professor (a)/Mediador (a).

Assim busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada,

com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. O que, de fato, constitui a identidade dos alunos e seus objetos de interesse. (SCHMIDT, GARCIA, 2005, p. 299/300).

A intenção da realização das oficinas como recurso metodológico é experimentar um ensino de História mais vivo e problematizador, pois é a exploração de um ambiente outro. Dessa forma, “amplia-se o conceito de escola para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento, tendo como referência sujeitos concretos – a criança aluno; o jovem aluno, orientando a escola a sub assumir, por exemplo, a existência da cultura juvenil e sua correlata condição juvenil” (SCHMIDT, 2014, p.43)

Lembramos que o espaço da oficina se caracteriza pelo convite a autonomia e reflexão. Assim, a perspectiva é proporcionar condições para que entrem em pauta as condições e práticas dos sujeitos. Torna-se importante o entendimento de que os (as) estudantes não são meros receptáculos e sim, capazes de produzir seu próprio saber, de participar da construção da História e do conhecimento, de desenvolver ideias novas e apresentar suas concepções próprias acerca do tempo e da vida. A escolha da oficina como recurso metodológico e palco de troca de experiências com os (as) jovens reforça esse sentido. Pois, de acordo com Mary Jane Spink, Vera Mincoff Menegon e Benedito Medrado:

Oficinas são espaços de negociação de sentidos, com potencial crítico de produção coletiva de sentidos. No contexto das oficinas, a negociação de sentidos compreende um processo de interanimação dialógica e de coconstrução interpessoal de identidades, num constante jogo de posicionamentos, que faz fluir a multiplicidade e contraste entre versões sobre o campo-tema que se investiga. Ou seja, o objetivo da oficina não se limita ao registro de informações para fins de pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a negociação de sentidos variados, abrindo espaços para controvérsias e potencializando mudanças. (MEDRADO, MENEGON, SPINK, 2014, p. 32)

Dessa maneira, as oficinas são propostas como trocas dialógicas que permitem a visibilidade, construção e deslocamento de versões sobre a realidade. Na perspectiva adotada para esse trabalho de pesquisa, a oficina é configurada como ferramenta privilegiada, pois propicia a criação de espaços para trocas simbólicas e construção de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas, cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas também alertam para potenciais transformações geradas naquele contexto (MEDRADO, MENEGON, SPINK, 2014).

Ao abordar o tema da aula oficina, Barca descreve, estrutura e orienta o planejamento de oficinas de História. A autora preconiza a sistematização das aulas com atenção especial para uma “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA, 2004, p.133). A meta é proporcionar ao estudante uma compreensão contextualizada do tema escolhido. Em várias das investigações acadêmicas utilizadas para pensarmos o modelo adotado, (BARCA, 2004; CERRI, 2006; FONTANA, 2009; MEDRADO, MENEGON, SPINK, 2014) os temas oficina e aula oficina são descritos como metodologias bastante semelhantes, salvo algumas particularidades pontuais. Ambas se configuram como espaços que procuram organizar um método de trabalho aberto que é construído e modificado em função da participação dos (as) estudantes. Por isso, vale observar os pressupostos preconizados por Barca, que nos aponta para a promoção e desenvolvimento de competências como:

entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
 relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
 levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2004, p. 134)

Assim sendo, o (a) professor(a) ou coordenador (a) da oficina não ensina o que sabe, mas oportuniza o que os participantes necessitam saber, discutir ou investigar. Sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no (a) professor(a). Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (FONTANA, PAVIANI, 2009). Seguindo essa reflexão:

Portanto, a discussão sobre a melhoria do ensino de História não pode prescindir da compreensão do papel de aprendizado histórico que a vida do aluno tem, desde sua vivência doméstica, seus primeiros contatos com espaços sociais mais amplos, até seu relacionamento com lugares de memória (mediados ou não pela intervenção da escola) e com o conhecimento histórico transformado e veiculado pelos meios de comunicação de massa. (CERRI, 2006, p.228)

Cabe esclarecer que a adoção do modelo de Oficina não foi uma escolha fechada. Procuramos adaptar esse modelo de intervenção metodológica às especificidades da proposta da pesquisa. Priorizando a participação dos (as) estudantes em todas as etapas do processo. Dessa forma, a planificação concreta das Oficinas foi realizada conjuntamente com os (as) participantes. Embora os objetivos e os conceitos centrais das discussões já tivessem sido definidos, procurou-se atender às necessidades que foram sendo detectadas e manifestadas.

Por isso, procuramos proporcionar aos (as) estudantes uma forma alternativa de problematizar a si próprio e a sua própria realidade e o seu futuro, onde o (a) professor (a)/mediador (a)/pesquisador (a) tem a possibilidade de moldar a sua investigação por meio das demandas dos (as) estudantes. Esse modelo de intervenção possibilita uma aproximação do (a) estudante com a História, facilitando a interlocução com sua vida prática.

A experiência vivenciada nas oficinas com os (as) jovens foi marcada por um movimento que teve como base o pensamento de Paulo Freire no que se refere ao uso da dialogicidade nas relações escolares. Sendo a oficina um espaço de interação e troca de saberes, esta ocorre através de dinâmicas, que proporcionam ao estudante expor seus conhecimentos sobre a temática em questão e assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos colegas e professor (a).

Esse processo de conhecimento, se concretiza a partir da marca da horizontalidade na construção do saber inacabado. Para complementar a reflexão, recorreremos novamente a Freire: “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que apreendemos a falar com eles” (Freire, 1998, p.127).

Portanto, a oficina como proposta metodológica busca o compartilhamento de experiências de vida, colhendo por meio do diálogo horizontal, as percepções dos (as) jovens envolvidos (as) no processo e interpretações acerca das rupturas e mudanças no decorrer da história, bem como sua percepção de si e de sua realidade.

3.2. Mixando a História

As oficinas que receberam o título de “Mixando a História” foram realizadas em 10 encontros quinzenais que aconteceram entre agosto e novembro de 2017. Os encontros tiveram duração de duas aulas de 40 minutos sem intervalos, no período vespertino. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio do Curso e Colégio Tendência em ensino Florianópolis/SC, em turma mista com componentes de primeiro, segundo e terceiro anos, em número de nove estudantes (devido as limitações espaciais da sala disponibilizada para uso e para facilitar a interação com os sujeitos), todos também frequentadores (as) das aulas de História da Arte ministradas pela pesquisadora.

O objetivo geral das oficinas – como já enunciado na introdução dessa dissertação - foi o de investigar as possibilidades de discussões acerca da percepção de tempo de jovens do médio por meio da fruição e alteração dos ritmos de canções do gosto musical de seus pais e /ou responsáveis, e acabou trazendo à tona suas preocupações com a sua realidade, relacionando-a com o passado, presente e futuro. Todo o processo foi desenvolvido focado no diálogo como forma de mediação.

Desenvolver uma oficina com um grupo de estudantes do Ensino Médio não mostrou ser tarefa fácil. Nesse sentido, cabe trazer alguns dados desse processo. Após o anúncio feito pela coordenação pedagógica nas salas de aula acerca do dia e horário dos encontros; inscreveram-se dezoito pessoas. No primeiro encontro compareceram doze e nos encontros seguintes, nove. Os (as) estudantes que participaram da pesquisa tem entre 14 e 17 anos, em sua maioria de classe média, contando com dois estudantes bolsistas.

Em entrevista oral, foi possível constatar que em sua totalidade os (as) jovens participantes da pesquisa não trabalham ou exercem qualquer atividade remunerada, o que é bastante comum em instituições de ensino privadas, ao contrário dos (as) estudantes de Ensino Médio em escolas públicas. Também, contamos com a participação de dois estudantes bolsistas, que participaram de processo seletivo anual realizado pela escola com o objetivo de oferecer bolsas para estudantes que desejam ingressar no Ensino Médio. Todos os (as) estudantes possuem acesso a recursos tecnológicos e são advindos de escolas privadas, com predominância de estudantes do sexo feminino.

Os encontros que, a princípio seriam na Biblioteca, onde estão instalados os computadores necessários para o trabalho direto com as canções, foram transferidos para uma sala de aula, devido a reformas que aconteciam na escola. Assim, o número de equipamentos disponíveis para uso em alteração dos ritmos das canções, diminuiu drasticamente. Em contrapartida, não faltaram disposição e conhecimento da tecnologia por parte dos estudantes. Por sugestão deles, substituímos o programa inicial de DJ Virtual por um programa de edição de som, o que facilitou muito o trabalho e trouxe novas possibilidades para o trato das canções. Também não faltou boa vontade da Escola, que não apenas autorizou como incentivou a realização da Oficina.

Durante a realização das oficinas primamos por valorizar as experiências vividas pelos estudantes e pelos seus pais, narradas de forma espontânea, com a mediação do(a) pesquisador (a) num espaço de aprendizagem democrático e leve. A percepção das diferentes formas de sentirmos e entendermos o tempo foi se dando de forma indireta nos encontros realizados. As questões propostas, em algumas ocasiões não se encaminharam para onde havia-se imaginado, mas tomaram novos rumos, também muito interessantes. Nesse sentido, corrobora Rösen:

O ser humano não pode simplesmente deixar o tempo como esta (...) porque ele o experimenta como irrupção de acontecimentos imprevistos no seu mundo interpretado, como mudança em sua vida e no seu eu, a qual ele tem de sofrer e em relação à qual ele tem que estabelece ruma relação interpretativa que vá além da mera experiência, porque por si só, ela ainda não está suficientemente relacionada com o seu agir para dar-lhe sentido (RÜSEN, 2014, p.256)

Desse modo, destaca-se ainda mais a importância do diálogo e da descoberta. Portanto, é possível afirmar que “partimos do pressuposto de que todo grupo produz sua própria dinâmica, e o pesquisador, certamente, não é capaz de apreender plenamente os diversos jogos simbólicos que possam ser gerados no momento da interação em grupo.” (MEDRADO, MENEGON, 2014, p.34).

Todas as canções generosamente trazidas pelos jovens puderam ser aproveitadas nos debates e serviram como gatilho para as discussões. A alteração rítmica das músicas proporcionou aos estudantes uma experiência prática com as canções e, por isso foi parte importante da pesquisa, embora tenha se tornado atividade secundária diante da contingência dos temas propostos pelos (as) jovens para discussão. Vale ressaltar, que na confecção do

projeto, a intenção era centrar o trabalho nas alterações dos ritmos das canções com aspiração de identificação, apropriação e atualização com em relação ao gosto musical dos pais. Porém, quando tiramos os projetos do papel, eles ganham vida e fogem do nosso controle. Dessa forma, o que era central tornou-se secundário e revelou a necessidade dos (as) jovens de participarem da pesquisa com suas narrativas acerca do presente, passado e futuro.

Da mesma forma, a escolha dos estudantes de um novo ritmo para inserir nas canções também surpreendeu. É preciso reconhecer que durante o amadurecimento do projeto, esperava-se que o ritmo escolhido por todos seria o funk, porém o que predominou foi a busca pela originalidade. Além da surpresa, é preciso reconhecer que nós, Professores (as) também estamos carregados de preconceitos. Isso corrobora a ideia de que a inter-relação com os (as) estudantes também nos ensina muito.

Aproximar o passado com a realidade dos (as) estudantes foi o caminho pelo qual procuramos elaborar a repercussão das oficinas, relacionando a cultura histórica com as demais dimensões da vida prática dos (as) jovens. Com tal propósito lançamos mão, além das narrativas das canções e o trabalho prático de alteração rítmica, dos relatos de experiências individuais e familiares por intermédio das questões norteadoras dos encontros.

Buscamos, na realização da pesquisa conceber o (a) jovem como sujeito histórico, por isso capaz de alterar-se a si e aos demais. Dessa forma primamos, por meio da docência e da pesquisa realizar possibilidades, identificar potencialidades e observar os limites da experiência.

A seguir, vamos apresentar as oficinas realizadas e descrever os temáticas abordadas, associando, por meio das canções, os conceitos e questões discutidas com os estudantes. No relato das oficinas, inicialmente, a descrição do contexto de sua realização e a seguir a transcrição sequencial dos acontecimentos, discussões e resultados para propiciar uma visão de conjunto das temáticas abordadas, dos processos de negociação de sentidos e da dinâmica da discussão em grupo.

3.3. Percebendo a Experiência: Temáticas e Discussões

No primeiro encontro, após a apresentação do projeto para os (as) estudantes, iniciamos o diálogo sobre o mesmo. Antes disso buscamos informações sobre a relação deles com a música numa roda de conversa onde foram apresentadas as seguintes questões: Com que frequência você costuma ouvir música? Você acredita que a música pode interferir nos seus sentimentos, pensamentos e emoções? Qual o ritmo musical de sua preferência? Ouvir música é um hábito em sua casa? O que você pensa das preferências musicais de seus pais?

Todos (as) concordam que a música pode influenciar em nossos pensamentos e emoções. Comentaram que *“tem uma lista de musicas que gostam de ouvir quando estão tristes, alegres ou querem melhorar seu humor”*, uma estudante também comentou que *“nada melhor que ouvir música para passar por momentos difíceis”*. Os ritmos preferidos são diversos, porém o rock e as novas bandas e cantores que crescem e se popularizam via internet tem ganhado espaço entre os (as) jovens, o rap e o funk também estão entre os preferidos dos (as) estudantes, bem como a Música Popular Brasileira.

Podemos observar que os estudantes tem contatos diários com música e a ouvem preferencialmente em dispositivos móveis, com fones de ouvido. Porém, isso muda quando participam de festas ou reuniões com os amigos. Alguns (as) estudantes relataram que encontram com amigos em algumas ocasiões para ouvir e trocar informações sobre música. Todos os estudantes relataram que ouvir música é um hábito de suas famílias. Conforme Habramo:

Boa parte da diversão dos jovens tem na música um dos seus principais elementos, seja para ouvir, para dançar ou tocar. A música está presente e acompanha quase todos os momentos de lazer: o tempo em que se fica sozinho em casa, o encontro com os amigos, as festas (...). As vezes, a musica acompanha também o tempo de trabalho, sempre que isso é possível. (HABRAMO, 1994, p. 66)

No mesmo encontro, ainda em roda de conversa, decidimos quais seriam os passos que seguiríamos na Oficina. Partindo do princípio de que já há um consenso hoje entre os educadores sobre a adoção de metodologias inovadoras nas escolas, sob o argumento de que, à medida que o estudante interage e participa da escolha e construção dos conteúdos, o aprendizado torna-se mais eficiente. Pois, conforme esclarece FREIRE (2009, p. 278), é de

nossa competência como Professores (as): “favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos, e, consoante com isto, “ promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que capacitem os alunos a gerirem suas aprendizagens”.

Para iniciarmos os trabalhos, foi solicitado para o segundo encontro, que os (as) estudantes pesquisassem com os pais ou responsáveis, músicas de seu gosto e escolhessem uma delas para apresentar aos (as) colegas no próximo encontro. Esse momento foi de extrema importância para obtermos o material para a realização do trabalho. Partiu-se da ideia de utilizar as canções – artefatos estéticos e culturais- para provocar os (as) estudantes a observarem permanências e rupturas entre as gerações. Além disso, tinha-se como intenção instigar o diálogo entre pais/responsáveis e seus filhos e filhas sobre as canções e as marcas e significados particulares que podiam conter.

A solicitação foi centrada em músicas brasileiras, com exceção de uma estudante colombiana que nos trouxe uma canção popular de seu país. Vale lembrar que:

A aprendizagem histórica através da experiência alarga a possibilidade de orientação em um processo de percepção de contingência de mudança entre o passado e o presente. O passado é entendido e relativizado em constante comparação com o presente, incita o sujeito a reconhecer o “eu” dentre as modificações humanas ao longo do tempo. A possibilidade do encontro da identidade em meio às transformações faz com que a competência de encontrar significados mediante o reconhecimento de si e do outro ganhe forma de interpretação e de posicionamento crítico (...) (FREITAS, 2016, p. 252)

No segundo encontro, uma grata surpresa: todos (as) os (as) integrantes do grupo trouxeram as canções solicitadas e houve a apresentação das mesmas. Durante as apresentações o contato e troca de experiências entre gerações pôde ser observado, com destaque para a tecnologia como fator importante nessas trocas. Com a facilidade de acesso às canções, há um maior intercâmbio musical entre as gerações. Os (as) jovens relataram que costumam ouvir músicas com seus pais e que consideram positiva essa troca cultural. Segundo um jovem participante da oficina: *“Essas músicas ficam no tempo porque tem uma boa mensagem.”*

Assim, foi possível perceber que os (as) estudantes, em unanimidade acreditam que as canções ouvidas por seus pais ou parentes próximos “fazem sentido”. Ou seja, as mensagens contidas na narrativa das canções os alcançam historicamente, portanto reforçam a ideia de que as experiências de outros os sensibilizam e os fazem estabelecer relações com a sua

realidade. Dessa forma, podemos afirmar que: “várias histórias se acotovelam no tempo: múltiplas memórias construídas nas relações entre homens e mulheres, que vão formando sua identidade e narram sua experiência” (SIMAN, 2005, p.117)

As músicas selecionadas pelo grupo de estudantes são:

- “Será?”⁷, “Monte Castelo”⁸, da banda Legião Urbana;
- “Gita”⁹ e “Metamorfose Ambulante”¹⁰, de Raul Seixas;
- “Longa Estrada da Vida”¹¹, de Milionário e José Rico;
- “Cabeça Dinossauro”¹²: da banda Titãs;
- “Acima do Sol”¹³, Skank;
- “O Bêbado e o Equilibrista”¹⁴ interpretada por Elis Regina;
- “La Gozadera”¹⁵ Gente de Zona, (trazida por uma estudante de origem Colombiana)

7 .Compositores: Renato Russo, Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos. A canção faz parte do álbum: *Legião Urbana*, primeiro álbum da Banda com mesmo nome, lançado em 1985. Fonte: <http://www.renatorusso.com.br/>. Acesso em 02/11/2018

8 .Composta por Renato Russo, lançada no álbum *As Quatro Estações* da banda Legião Urbana. A canção faz citações do poeta português Luiz Vaz de Camões em seu soneto 11, além do Capítulo 13 de Coríntios, livro da Bíblia. Lançada em 1989. Fonte: <http://www.renatorusso.com.br/>. Acesso em 02/11/2018

9 Composição de Raul Seixas e Paulo Coelho. Parte do álbum *Gita*, com inspiração no Bhagavad-Gita, parte do Mahabarata, livro sagrado da religião hindu, com lançamento em 1974. Fonte: <https://www.letras.com.br/curiosidades/raul-seixas>. Acesso em 02/11/2018

10 Composição de Raul Seixas, parte do álbum *Krig – Ha, Bandolo*, lançado em 1973. Fonte: <https://musicasbrasil.wordpress.com/2010/06/03/metamorfose-ambulante-raul-seixas/>. Acesso em : 02/11/2018

11 . Composta por José Alves dos Santos, que tem por alcunha artística José Rico, lançada em 1977 no disco *Volume 5*, da dupla Milionário e José Rico. Fonte: <https://www.abramus.org.br/noticias/9376/jose-rico/>. Acesso em 02/11/2018

12 . Composição de Arnaldo Antunes, Branco Mello e Paulo Miklos. Faixa do álbum *Cabeça Dinossauro*, lançado em 1986. Fonte: http://www.autobahn.com.br/notorious/titas_cabeca_dinossauro.html. Acesso em 02/11/2018

13 . Composição de Chico Amaral, musicada por Samuel Rosa. Lançada no álbum *MTV ao Vivo – Skank*, sexto álbum e primeiro trabalho ao vivo do grupo em 2001. Fonte: <http://www.skank.com.br/noticias/skank-faz-versao-especial-de-acima-sol-para-dia-internacional-mulher/>. Acesso em 02/11/2018

14 . Composta por Aldir Blanc e João Bosco e lançada no álbum *Linha de Passe*, em 1979 gravada por Elis Regina. Fonte: <http://musicasdahistoria.blogspot.com/2010/03/fascinante-o-bebado-e-equilibrista-de.html>. Acesso em 02/11/2018

15 . Composta por Alexander Delgado Hernández, Randy Malcolm e Arbise González. Lançada em 2015 em formato de videoclip nas mídias digitais. Fonte: <https://www.ciudad.com.ar/internacional/compositores-latinos-premian-gente-zona>. Acesso em 02/11/2018

Pode-se notar que a maioria das canções escolhidas pelos estudantes tem data de lançamento nas décadas de 1970 e 1980 do século XX. Tais décadas foram movidas por intensas lutas e mobilizações, ascensos e refluxos, vitórias e derrotas, ilusões e desilusões. Esse período da História do Brasil foi marcado pelo regime militar, instaurado em 1964. Na década de 1970, ocorria o denominado “milagre econômico”, a exacerbação do nacionalismo e a repressão aos movimentos sociais que denunciam a desigualdade social cada vez mais crescente (DINIZ, 2012).

O crescimento econômico não se sustentou a longo prazo, tendo causado, posteriormente, o aumento da inflação e a crise que o Brasil atravessaria durante as décadas de 1980 e 1990. Já em 1979, há um grande salto inflacionário, ocorrido em função da crise mundial do petróleo e da política interna de fixação de preços. Enquanto isso, a cena cultural brasileira era efervescente, apesar da censura. Sobre a Música Popular Brasileira nesse período, nos lembra Marcos Napolitano (2002, pag.3): “ Se a MPB sofria com o cerceamento do seu espaço de realização social, a repressão que se abateu sobre seus artistas ajudou a consolidá-la como espaço de resistência cultural e política, marcando o epílogo de seu processo inicial de institucionalização.”

O grande marco da década de 1980 é o processo de redemocratização do país, que, após ver o declínio da ditadura militar atinge, em 1985 um novo marco democrático. Esta democracia está acompanhada de uma instabilidade econômica muito grande. A cena musical brasileira também se altera nessa década:

A perspectiva de abrandamento da censura e a relativa normalização do ciclo de produção e circulação de bens culturais revelou a enorme demanda reprimida em torno da MPB, consolidando este tipo de canção como uma espécie de "trilha sonora" da fase de abertura política do regime militar e da retomada das grandes mobilizações de massa contra a ditadura brasileira, após 1977. (NAPOLITANO, 2002, pag.9)

Segundo os estudantes, as canções escolhidas marcaram a infância e juventude dos pais. Portanto, coincidem com as mudanças no contexto musical brasileiro.

Por volta de 1983, o cenário musical brasileiro e as energias da indústria fonográfica irão se voltar para o rock brasileiro. A partir daí, a MPB manterá intacta sua aura de qualidade musical e trilha sonora da resistência, mas deixará de ser o carro-chefe da indústria fonográfica brasileira, cada vez mais direcionada às várias linguagens do pop, com suas atitudes e estilos próprios. (NAPOLITANO, 2002, pag. 11)

A linguagem musical, em especial a música brasileira, sob as quais nos debruçamos nessa oficina, constituem rico material a ser explorado. Assim, partimos da premissa de que: “a canção popular fonográfica, artefato estético muito significativo na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis, pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica de jovens alunos do ensino médio” (AZAMBUJA, 2013, p.22). Sabemos da importância das canções e da música brasileira para o estudo e ensino de história e de suas potencialidades como fonte histórica. Mas, é importante ressaltar que essa pesquisa não tem como proposta tratar as canções como fontes históricas, mas como um artefato estético e cultural que mobiliza diferentes interpretações.

A música como elemento cultural se mostrou na prática de forma bastante interessante: os estudantes cantaram durante todo o tempo em que ouvíamos as canções e queriam apresentar outras e mais canções; o que nos permite concluir que eles apreciam as canções escolhidas pelos pais e que, com as novas tecnologias tem contato com uma diversidade enorme de produções musicais, não apenas as apresentadas pelas mídias tradicionais como TV e Rádio. Também se nota que entre eles há um compartilhamento constante de novas canções e a indicação de artistas e bandas.

Quando questionados sobre o que pensam do gosto musical dos pais, todos disseram que gostam, respeitam e/ou foram influenciados pelos pais nas suas escolhas musicais. Também dizem que há uma troca com os pais e que lhes apresentam canções que os influenciam. Dessa maneira foi possível fazer uso dessa aproximação como um novo impulso na pesquisa, propondo:

um confronto intersubjetivo entre a realidade histórica dos sujeitos no presente com o real dos outros sujeitos no passado. Isso pode ampliar, no jovem que aprende historicamente, uma consciência histórica voltada para a construção de projetos de futuros que promovam um sentido de orientação para a necessária superação das carências estruturais da humanidade. (FRONZA, 2012, p.33)

Diante dessas razões, encaramos as canções escolhidas pelos (as) estudantes também como documentos sócio-históricos. Portanto, com potência passível de ser direcionada de modo a desencadear os debates e levantar discussões acerca dos dias passados e atuais. Dessa maneira, “ a práxis vital cotidiana é determinada em sua relação temporal por experiências e expectativas. O passado está presente na memorização e o futuro, na expectativa, e ambos estão

imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente.” (RÜSEN, 2014, p. 261). Nessa perspectiva, é possível refletir:

As discussões sobre a noção de tempo ganham um sentido peculiar nas aulas de história. É o ensino de história que introduz nos estudantes as estruturas formais que posicionam e relacionam as ações humanas no tempo. Estas estruturas formais são os tempos históricos, as temporalidades, o tempo biológico, o tempo cronológico e o tempo da natureza. Contudo, estas particularidades do Tempo dificultosamente são assimiladas pelos alunos e alunas e acabam por perder relevância no contexto total das aulas de história. (SILVA, 2016, p.31)

Então, a construção da ideia de temporalidade segundo regras culturais e historicamente dadas é algo que não explica, por si só, a construção da ideia de tempo no indivíduo, o que implica em uma construção subjetiva (MIRANDA, 2005). Por essa razão, defendemos que o pensar histórico supõe a capacidade de identificar e explicar permanência e rupturas entre passado, presente e futuro. Logo, é necessário proporcionar condições para que os (as) estudantes desenvolvam capacidades para “identificar no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente” (SIMAN, 2012, p.119).

Então, no terceiro encontro, durante a conversa para a alteração rítmica das músicas, com a inserção de ritmos que os estudantes consideram contemporâneos, que trazia como objetivo a discussão em torno da temporalidade. Questionamentos como o que torna uma música “nova” ou “velha” na concepção dos (as) estudantes e quais as referências usadas por eles para estabelecer essa relação, bem como sobre quais ritmos iríamos usar no trato das canções.

Os (as) jovens envolvidos na pesquisa comentaram que as narrativas das canções continuam atuais e a canção “Longa Estrada da Vida” foi apontada pelos (as) estudantes como velha, o que em grande parte se deu pela qualidade da gravação. Porém o ritmo sertanejo da canção também contribuiu para essa escolha por ser considerado por eles como *música de velhos*. Apesar de muitos ouvirem o ritmo atual do sertanejo universitário, os (as) jovens apontaram que esse é muito diferente do antigo sertanejo. Enquanto isso, a Música Popular Brasileira e o rock nacional, foram considerados ritmos ainda atuais.

Os ritmos escolhidos pelos (as) estudantes para realizar substituir os ritmos originais das canções foram:

- Para a canção “Será” de Legião Urbana, o ritmo escolhido foi o axé;
- Para “Monte Castelo” da mesma banda, o ritmo escolhido foi o reggae;
- Para “Gita” de Raul Seixas, o ritmo eletrônico;
- Para “Metamorfose Ambulante” o ritmo do samba;
- Para “Longa estrada da vida”, o ritmo foi o funk,
- Para “Cabeça Dinossauro”, o ritmo foi o clássico,
- Para “Acima do Sol”, o ritmo escolhido foi o rock,
- Para “O bêbado e o equilibrista”, a sugestão foi preservar-se a parte vocal (de Elis Regina) e subtrair o ritmo, deixando o som em formato “a capella”.
- Por fim, “La Gozadera” em ritmo de heavy metal.

A escolha dos ritmos foi um momento muito interessante e descontraído das Oficinas. Nesse momento, foi solicitado aos (as) estudantes que escolhessem um ritmo para alterar a canção original. Diferente da expectativa inicial, pode-se perceber que os estudantes escolheram ritmos muito diferentes e que, cada um buscou dar características diferentes à música escolhida, demonstrando um desejo por originalidade, o que de certa forma foi surpreendente.

Ainda no terceiro encontro, ouvimos as canções e nos concentramos em seus textos e por meio deles, algumas questões foram levantadas em conjunto com os (as) estudantes. Entre elas, as relações entre as gerações, a realidade dos (as) jovens na atualidade envolvendo temas como : sexualidade, relações afetivas, participação política, preconceitos e relações familiares. Foram explorados os pontos de vista dos (as) estudantes que relataram experiências pessoais e de amigos, relacionados aos temas levantados.

As questões foram levantadas a partir da seguinte dinâmica: após a audição das canções, realizamos um debate sobre qual seria o tema central de cada uma delas. A partir da identificação dos temas, foram elaboradas pela professora/pesquisadora -levando em conta as sugestões dos (as) estudantes - as questões que serão apresentadas no decurso do relato. Pois, entendemos que “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente

de relações que é. (FREIRE, 1967, p.39). No fim desse encontro vieram as diretrizes para os próximos, onde decidimos trabalhar as narrativas das canções direcionadas pelas questões levantadas acerca do passado, presente e futuro e suas relações.

Conforme exposto, a partir do quarto encontro, foram utilizadas questões para nortear o debate. Todas as questões apresentadas aos estudantes surgiram da própria fala deles e se mostraram necessárias para organizar as discussões e manter um caminho para a Oficina. O que se pode notar, foi a urgência de um espaço em que a livre expressão fosse permitida a esses (as) jovens, por isso em muitos momentos tal urgência se mostrou maior do que o planejamento. Em virtude do mencionado, podemos refletir que: “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.” (FREIRE, 1967, p. 44)

Durante os encontros seguintes, devido ao número limitado de equipamentos (computadores) para o trabalho direto com as canções, as conversas aconteceram simultaneamente às alterações rítmicas realizadas pelos estudantes. Contávamos sempre com dois estudantes trabalhando no computador, que nem por isso ficavam longe das discussões. De tempo em tempo, participavam da conversa juntamente com os demais, principalmente quando a discussão girava em torno de assuntos que os interessavam e instigavam.

Por isso, refletimos que a narrativa da História surge das experiências humanas, é também condição da narratividade as experiências do outro. Nesse sentido, refletimos que: “podemos supor que os modos de contar histórias ou de elaborá-las com método possam ser relacionados aos modos como adquirimos, reunimos ou modificamos as experiências. Cada aquisição ou modificação de experiência se desdobra no tempo, e assim surge uma história.” KOSELLECK (2014, p.33)

Ainda na reflexão com Koselleck (2006), podemos observar uma perspectiva singular. Segundo o autor, cada presente concebe também uma nova forma de relação entre o futuro e o passado. A tensão estabelecida entre o “espaço de experiência” (passado) e o “horizonte de expectativas” (futuro) propõe uma leitura múltipla sobre o fenômeno da temporalidade no campo de estudos da História. Assim sendo:

O passado pode ser concebido como uma dimensão fundamental para o ser humano; ele apresenta-se como ponto de partida para a busca de uma forma de compreensão do presente e, também, para uma abertura ao futuro. O passado, no entanto, não pode ser isolado na definição de acontecimento; ele está conectado ao presente e ao futuro de uma forma complexa. (MANIERI, 2018, p.34)

Buscando a interpretação, cabem ainda algumas reflexões: o autor considera a experiência como sendo os acontecimentos do passado que foram incorporados e por isso, podem ser lembrados. Esse passado, trabalhado racionalmente e transmitido entre as gerações, desenvolveu nos indivíduos e também nas instituições certos comportamentos que presentificam o passado; seja por meio da memória ou por fontes históricas. Dessa maneira:

A chave para transformar algo como o tempo na história em conhecimento aproveitável para o ensino médio é decompor os modos de identificar e extrair do tempo histórico àquelas qualidades que tornam a história possível. Colocá-las em evidência através de exemplificações presentes dentro da própria narrativa histórica e também por meio do cotidiano contemporâneo. São as aproximações com as realidades do tempo presente que podem revigorar o sentido do ensino e da aprendizagem da história para o estudante da educação básica. (SILVA, 2016, p.67)

É importante explicitar que ao se problematizar a interpretação do conhecimento histórico, especialmente as representações do tempo, um novo conceito de temporalidade torna-se possível: não mais o de um tempo definido previamente em que o historiador inscreveria os acontecimentos, como num filme linear, mas o tempo da experiência, o que torna possível perceber a possibilidade da multitemporalidade, não de uma temporalidade única. (RAGO, 2005). É dessa forma que prosseguimos com a descrição e avaliação do processo vivenciado com as oficinas.

Buscando estabelecer relações e refletir acerca das singularidades temporais sentidas e relatadas pelos (as) jovens envolvidos(as) no processo e ainda, procurando organizar as discussões feitas a partir da escolha das músicas, nos tópicos apresentamos as discussões organizadas por eixos ligados ao conceito de tempo. Explico: até aqui descrevemos os primeiros três encontros onde realizamos a organização e replanejamento das Oficinas e nos próximos tópicos, trazemos as impressões e debates que se seguirão nos encontros finais. Vale dizer que os subtítulos foram pensados de acordo com as questões propostas e visam ilustrar as preposições dos (as) estudantes, confrontadas com o leque teórico utilizado, em especial, Jörn Rüsen e Reinhardt Koselleck, que oferecem riquíssimas reflexões teóricas acerca da História, Cultura, e Tempo.

3.3.1. Metamorfose Ambulante/Gita

No quarto e quinto encontros, realizamos a audição das canções Gita e Metamorfose ambulantes. De acordo com os (as) estudantes Gita, “*aparentemente narra uma presença divina ou a história de um Deus ou homem imortal.*” E é “*bastante histórica.*” Já, Metamorfose Ambulante lançada em 1973, segundo os (as) jovens “*refere-se às possibilidades de se mudar de opinião,*” ou então como “*um incentivo para que as pessoas possam aprender e mudar*” com a qual eles (as) relataram se identificar, principalmente no período da adolescência.

As questões elaboradas relacionam-se com a interpretação oferecida pelos (as) estudantes das mesmas. Gita é uma canção considerada por eles (as) como uma canção histórica, porque faz referência a diferentes épocas. Daí, surgiu a ideia de refletirmos sobre como o presente será relatado nos futuros livros de História. Já a canção Metamorfose Ambulante se relaciona com a segunda questão que se refere as semelhanças e diferenças entre as gerações, pois essa canção foi interpretada pelos (as) jovens como possibilidade de aprendizado e possibilidade de mudar de opinião.

A primeira questão apresentada a debate foi: ***Como você pensa que o tempo atual será descrito pelos historiadores no futuro?*** As respostas variaram desde “*Desprezível*”, referindo-se aos acontecimentos políticos recentes no Brasil. “*Era da Comunicação Rápida*”, fazendo alusão às tecnologias utilizadas atualmente para comunicação. “*Era do funk*”, por conta do gosto musical de muitos jovens. “*Era das viagens espaciais ou interplanetárias*”, referindo-se as recentes viagens para Marte e a possibilidade de empresas privadas realizarem tais viagens. “*Era da Terceira Guerra Mundial*” aludindo às rusgas entre Estados Unidos e Coreia do Norte, “*Nova Idade Média Digital*” , por conta da onda de conservadorismo crescente no mundo, em especial no Brasil e “*Era da Tecnologia*” , que foi a resposta de três estudantes, referindo-se aos avanços tecnológicos dos últimos 20 anos.

Pelo enunciado linguístico dos (as) jovens percebemos que todos (as) referiram-se a tecnologia como referência para descrições futuras dos tempos atuais. É importante lembrar que o surgimento e a evolução de técnicas e novas tecnologias modificam a sociedade e, conseqüentemente as relações sociais. Cercados por computadores, videogames, câmeras digitais, celulares, iPods, tocadores de MP3, Internet e todas as tecnologias digitais, os jovens

têm uma relação com a comunicação completamente diferente das gerações anteriores. E isso se reflete em seu modo de ver e interpretar o mundo, de aprender, de se divertir, de forjar sua identidade. Não se conformam em ser apenas espectadores dos acontecimentos. Criticam, modificam, personalizam, expressam sua opinião, sua crítica e análise. Constroem e desconstroem o mundo ao seu redor e em tempo real. Os nativos digitais estão acostumados a buscar pelas informações que lhes interessam e a interagir com quem as disponibilizou. Além disso, também constroem informações e as transmitem.

Nesse sentido, Rüsen pontua que:

Nos últimos tempos, os novos meios modificam o modo da formação de sentido. Ainda não é possível apontar linhas claras de desenvolvimento nem estruturas sólidas; o que se pode indicar são as renovações, em relação as quais se pode supor que trarão transformações fundamentais da interpretação do tempo. (RÜSEN, 2014, p. 294)

Por essa razão, podemos refletir que: “aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias, recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de informação.” (LÉVY, 1999, p.28)

Nesse movimento, “o tempo é uma ferramenta de produção de identidade, no qual o passado é usado como instrumento para dar sentido à sociedade no presente seja através de tradições familiares, religiosas, patrióticas ou mesmo, de cunho científico.” (SILVA, 2016, p. 30). No caso dessa investigação, as inovações tecnológicas serviram de base para que os estudantes imaginassem como os historiadores iriam classificar o tempo presente.

Os termos “*desprezível*” e “*Nova Idade Média*” que foram mencionados pelos estudantes referem-se ao atual cenário político do Brasil. Desde 2016, o Brasil vive o momento de maior instabilidade política e econômica da sua história recente. Tivemos o impeachment de Dilma Rousseff, a Operação Lava-Jato e muitos outros escândalos envolvendo vários políticos entre eles: ministros, deputados, senadores e o atual presidente da República, Michel Temer. Na fala dos estudantes, destaca-se a ideia de que “*não se pode confiar em mais ninguém. O Brasil está cheio de corruptos.*” O que demonstra um descrédito nas instituições políticas do país.

Quanto ao termo “*Nova Idade Média Digital*”, os estudantes comentaram que *sentem uma onda conservadora crescente. Porém ao mesmo tempo, por conta da velocidade das*

informações, as pessoas sabem mais do que está acontecendo. Quanto a esse fato, comentaram que a tendência é “evoluirmos” nas liberdades individuais. Porém, muitas pessoas estão “descontentes” pois preferem o mundo como é ou como já foi. Essa sensação é ilustrada por Koselleck:

todos os âmbitos de vida e ação humanas contêm diferentes estruturas de repetição, que, escalonadas, se modificam em diferentes ritmos. Seria incorreto supor que todos eles se modifiquem ao mesmo tempo ou em paralelo, ainda que aconteçam ao mesmo tempo, no sentido cronológico, e estejam entrelaçados. (KOSELLECK, 2014, p. 14)

Em suma, o tempo não se efetua simplesmente no processo vital dos seres humanos, no qual o que acontece passa a um novo acontecimento. Os envolvidos devem, interpretar cada evento do seu próprio mundo e de si mesmos para poderem efetuar a sua própria temporalidade e apropriar-se dela. Ou seja, precisa dar-lhe sentido (RÜSEN, 2014). E esses sentidos são materializados na vivência, nas trocas com a realidade experimentada. Por isso, tempos históricos passados, podem ser invocados para explicar os atuais, sobrepujando as diferenças e destacando as semelhanças.

A questão seguinte foi: ***Quais as principais diferenças e semelhanças que você observa entre a geração de seus pais e a sua?*** As respostas variaram bastante, como por exemplo: “Desde o jeito de vestir, até o jeito de falar”, “Os meus avós foram mais exigentes com meus pais do que eles são comigo”, “Eles não podiam sair como nós podemos”, “Meus pais não podiam opinar em casa como hoje eu posso”, “ Meus pais contam que na escola, não podiam debater muito com os Professores, diferente de nós”.

Então, podemos observar que um ponto comum nas falas dos (as) estudantes foi a liberdade. Conforme Koselleck (2014) existem experiências estruturadas na repetição que são divididas por diferentes gerações. Então, a experiência da repetição e o processamento de singularidades sempre se referem a gerações contemporâneas, que se comunicam e trocam experiências. Assim sendo:

Os períodos específicos de cada geração resultam do fato biológico de que as vidas são marcadas pela diferença temporal entre pais e filhos. Entre educação e emancipação, entre experiência oferecida e experiência própria existe uma tensão que caracteriza cada história individual. (...) Existem, além da experiência pessoal, também prazos e limiares de experiência geracional. Uma vez institucionalizados ou assumidos, eles estabelecem uma história comum. Abarcam todas as pessoas que compartilham o mesmo convívio. (...). (KOSELLECK, 2014, p.34/35)

Visto que a maioria dos pais nasceu ou cresceu durante a ditadura militar brasileira, os (as) estudantes, conforme relatado acima, consideram que tem muito mais liberdade de se expressar que seus pais. Também destacou-se, novamente a tecnologia. Para melhor compreensão, recorreremos novamente a Koselleck:

O conjunto de experiências acumuladas e a capacidade de processar as surpresas constituem um patrimônio finito que se estende entre o nascimento e a morte de um ser humano, não podendo ultrapassar esses limites nem sobrecarregar-se. Um único ser humano não consegue processar tudo. Reside aí a determinação individual de cada geração, que pode ser facilmente estendida a todos os que vivem em um mesmo tempo e cujas condições sociais ou experiências políticas se assemelham. Formam-se assim unidades geracionais, mesmo que mortes e nascimentos as alterem continuamente. O que podemos dizer sobre a experiência de repetição e o processamento de singularidades sempre se refere a gerações contemporâneas, que se comunicam e trocam experiências. (KOSELLECK, 2014, p.24)

Para os estudantes, a intimidade com os recursos tecnológicos e a facilidade com que aprendem a usar esses recursos os diferencia dos pais: :*“Eles ouviam música em discos de vinil e rádio e hoje ouvimos pela internet”, “Eles só faziam pesquisas em livros e bibliotecas, nós temos a internet”, “Eles não tinham as redes sociais pra fazer amigos e mostrar o que pensavam”* , ou ainda *“Meu pai pediu ajuda pra entrar em um site de relacionamentos”*. As relações virtuais são uma marca da geração atual, o que muitas vezes causa estranhamento a até conflitos familiares. As maneiras de consumir cultura também mudaram muito. É necessário refletir que os jovens compreendem que vivemos hoje em um mundo onde a rapidez das informações e o avanço das ciências resultam, também, em avanços tecnológicos, que são traduzidos diretamente em produtos e equipamentos disponibilizados à sociedade e, que esses mesmos jovens desenvolveram uma facilidade imensa em lidar com os novos aparatos tecnológicos.

Dessa forma, na reflexão com REBELO (2015), pode-se citar as relações virtuais sob diferentes perspectivas: sociológica, filosófica, psicológica, linguística, midiática e até econômica, já que elas têm se multiplicado e se constituído, por um lado, num rentável produto de mercado e, por outro, na construção de perfis de conduta, de personalidade, de relações interindividuais e coletivas.

Segundo Lévy (1996), a comunicação virtual é um elemento de um processo que engloba a vida social, pois há um movimento geral de virtualização que afeta não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, a economia, os quadros coletivos da

sensibilidade e o exercício da inteligência. Atinge as modalidades do estar junto e a constituição do “nós”, embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciber espaço desempenhem uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização. Ampliando a reflexão, podemos observar que as relações e percepções temporais também são afetadas:

(...) diversos sistemas de registro e de transmissão (tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais) constroem ritmos, velocidades ou qualidades de história diferentes. Cada novo agenciamento, cada máquina tecnosocial acrescenta um espaço-tempo, uma cartografia especial, uma música singular a uma espécie de trama elástica e complicada em que as conexões se recobrem, se deformam e se conectam, em que as durações se opõem, interferem e se respondem. (LÉVY, 1996, p.14)

Especialmente as estudantes do sexo feminino, declararam que se sentem mais representadas com o crescimento dos movimentos em prol da igualdade de gênero e com mais espaço para atuação intelectual e profissional. Segundo elas, ainda estamos “*longe do ideal*”, porém graças as lutas de inúmeras mulheres que se colocaram em movimento e segundo elas “*deram sua cara a tapa*”, caminhamos, embora a passos lentos, em direção a igualdade. Dessa maneira, é possível destacar que:

As contribuições recíprocas decorrentes da explosão do feminismo e das transformações na historiografia, a partir da década de 1960, foram fundamentais na emergência da História das Mulheres. Articuladas ao crescimento da Antropologia, as contribuições da História Social, da História das Mentalidades e, posteriormente, da História Cultural, tiveram papel decisivo no processo de ascensão das mulheres à condição de objeto e sujeito da História. Fato relevante, se considerarmos a despreocupação da historiografia dominante, herdeira do iluminismo, com a participação diferenciada dos dois sexos, já que polarizada para um sujeito humano universal. (FACINA, SOIHET, 2012, p.1)

Embora as mudanças na sociedade estejam em andamento, durante a problematização do tema, algumas adolescentes relataram que já passaram por momentos constrangedores e/ou por assédio, principalmente no transporte público. Nessa esfera, tanto os estudantes do sexo masculino, quanto as estudantes manifestaram uma preocupação com os casos de assédio e violência sexual. As jovens e os jovens envolvidos na pesquisa afirmam que usam as redes sociais para compartilhar seus pensamentos e anseios por uma sociedade mais igualitária para mulheres e homens. Acreditam que a tecnologia pode ser um poderoso meio de compartilhamento e organização de movimentos.

Diferentes estudantes comentaram sobre alguns conflitos que eles (as) ou amigos tem com os pais. Os maiores conflitos centram-se na orientação sexual. Exemplificamos nas expressões dos (as) próprios (as): *“Ainda não decidi se sou hétero ou bissexual”*, *“Quando falei pra minha que era lésbica, ela me mandou morar com minha irmã pra não passar vergonha em minha cidade que é pequena”*, *“Os meus amigos ficam me cobrando porque ainda sou virgem”* e, *“Não sou gay, mas já vi muitos amigos sofrendo porque são”*.

Os adolescentes comentaram que ainda existem uma cobrança para sua iniciação sexual, o que para as meninas funciona de forma inversa. Os que se declaram homossexuais ou bissexuais enfrentaram dificuldades no diálogo com seus pais. Dessa forma, é importante compreender que a sexualidade é intimamente ligada à construções históricas, culturais e sociais e, portanto está sujeita à transformações. De acordo com ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA:

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve, gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. (ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004, p. 29)

Quando nos referimos a iniciação sexual dos jovens, ainda prevalece o incentivo familiar e de seus pares para que os meninos iniciem a vida sexual, sendo a virgindade tratada de maneira desigual. Conforme ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA (2004, p. 73): *“Persiste ainda, (...) a autocobrança de uma atividade sexual mais precoce e intensa por parte do sexo masculino, a fim de se diferenciar do feminino e ser considerado adulto.”* No entanto, no caso das meninas, as orientações são diferentes. Sendo assim, *“adultos de referência, como os pais, colaboram na reprodução de tal ideologia (...), considerando que homens e mulheres podem lidar diferentemente com apelos da libido, e que as jovens, “naturalmente” dominam a vontade sexual, retardando sua iniciação.”* (ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004, p. 74)

Ainda nesse contexto, os temas relacionados à sexualidade, são pertinentes de problematização e os debates relacionados são necessários, visto que são assuntos recorrentes entre os (as) jovens. Nessa direção: *“vale lembrar que temas relacionados a questões de*

gênero, diversidade, cidadania etc. têm lugar importante na cultura escolar e, ainda que ameaçados na atual conjuntura das reformas educacionais em curso, precisam continuar presentes nos espaços escolares temas educativos que são. (OLIVEIRA, 2017, p. 234).

Outro conflito citado foi no que se refere a escolha da profissão. Há, segundo os (as) estudantes uma expectativa em relação as escolhas dos jovens. Isso pode ser exemplificado com as seguintes falas: *“Eu queria fazer curso de moda, mas minha mãe trabalha numa clínica médica, por isso quer que eu faça medicina”*, *“Eu gosto de História, mas primeiro vou fazer Faculdade de Direito para garantir meu futuro”* e *“Vou tentar curso de Cinema, mas meus pais não apoiam muito”*.

Em alguns casos o curso superior pretendido pelos estudantes não condiz com o que os pais esperam. De acordo com os (as) jovens esse conflito pauta-se principalmente no investimento financeiro de seus responsáveis na sua educação. Também pode relacionar-se com sonhos e expectativas dos pais que são projetadas nos filhos. Assim sendo:

De um modo geral, pode-se dizer que a “juventude” tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 1997, pag. 28)

Dessa forma, “As demandas que temos para o futuro constituem nossas intenções, já que toda ação corresponde – mesmo que em parte – a um desejo de ir além do ponto em que estamos, no sentido dos nossos objetivos.” (CERRI, 2011, p.60). Desse modo, observe-se que os (as) jovens desejam ter experiências pautadas em suas escolhas, da mesma maneira em que acreditam que o acesso à Educação Superior é uma forma de ascensão social. Entretanto nem sempre os objetivos dos (as) jovens correspondem aos dos adultos que o cercam.

3.3.2. A Longa Estrada da Vida/ O bêbado e o equilibrista

No sexto e sétimo encontros , fizemos a audição da canção Longa Estrada da Vida, lançada em 1977 pela dupla sertaneja Milionário e José Rico. Na percepção dos (as) jovens conta a *“História da nossa corrida incessante pra vencer na vida”*, *“diz que*

devemos ser nos mesmos” e ainda “fala da competição na sociedade” . Essa canção, entre todas as canções ouvidas, foi a considerada pelos estudantes como mais “velha”, segundo eles, não pela data de lançamento, mas “pelo ritmo e péssima qualidade da gravação da canção”. Nesse movimento também ouvimos a canção: O Bêbado e o Equilibrista de Elis Regina lançada em 1979. Os (as) estudantes comentaram que é “uma música que virou um hino do período da ditadura militar no Brasil” e que é a música preferida de alguns pais. Uma estudante comentou que “meu professor de História do nono ano já usou essa canção em uma aula sobre a ditadura, pra falar sobre censura.”

A canção de Elis Regina foi considerada como segunda canção mais “velha” pelos (as) estudantes. Embora a música tenha sido considerada antiga, todos os (as) estudantes a conheciam e alguns até a cantaram enquanto ouvíamos. Diferente da música de Milionário e José Rico que a maioria não conhecia. Alguns dos(as) estudantes relataram que seus pais tem o hábito de ouvir as canções de Elis Regina com frequência. Após a apreciação das canções, as questões propostas para o debate foram: ***Você acredita que o tempo está passando mais rápido? Como essa aceleração do tempo pode ser sentida em nosso cotidiano?***

As questões pautaram-se na canção Longa Estrada da Vida, que ao ser ouvida pelos (as) estudantes já suscitou várias reflexões acerca do tempo e das aspirações dos (as) jovens. Já a canção de Elis Regina nos trouxe para a História recente do Brasil e inspira para a esperança e novos tempos.

Para iniciar a reflexão, é importante repercutir que, “na História das Ideias do século XIX, começam a surgir tantos registros de percepções e depoimentos perplexos relacionados à sensação de que o tempo se acelerou e de que o novo é trazido a cada instante”. (BARROS, 2011, p.209). Nesse mesmo caminho, podemos refletir com Adriano da Silva que discorre acerca da percepção dos jovens em relação ao tempo:

As transformações na vida e na mentalidade humana estão diretamente relacionadas com a percepção do tempo, no sentido de que a experiência humana no tempo vem sofrendo alterações cada vez mais perceptíveis principalmente a partir dos últimos anos do século XX. O aumento de velocidade inerente aos processos de comunicação, produção e circulação de informação, de pessoas e de mercadorias aproximou a humanidade da sensação da simultaneidade temporal. (SILVA, 2016, p. 49)

Assim, aponta-se para uma representação outra do tempo que se anuncia no mundo da tecnologia e, por consequência na sociedade. Dessa maneira “qualquer acontecimento da

história pode ser percebido como multitemporal, remetendo ao resolvido (passado), ao contemporâneo e ao futuro simultaneamente” (RAGO, 2005, p.31). Diante disso, Koselleck explica que: “A nova experiência da transição se caracteriza por duas noções especificamente temporais: a diferença de qualidade que se espera para o futuro, e, associada a isto, a mudança dos ritmos temporais da experiência: a maior rapidez com que o tempo presente se diferencia do passado” (2006, p.288). Em vista disso podemos afirmar que as categorias temporais estão em constante movimento, sendo assim:

As mudanças cada vez mais aceleradas produzem a sensação de um tempo presente contínuo que acaba por moldar uma série de articulações psíquicas nos indivíduos, de tal forma que eles passam a terem os sentidos menos abertos às categorias tradicionais de percepção da passagem do tempo. (SILVA, 2016, p.100)

A expressão utilizada por um dos estudantes na relação entre a canção e as interrogações propostas foi que “*A longa estrada da vida está passando muito rápido. Devíamos nos referir à acelerada estrada da vida.*” O que foi observado por eles foi que a sensação do tempo acelerado se relaciona diretamente com a velocidade com que recebemos informações. Tal constatação aproxima-se da reflexão de KOSELLECK:

Mas dentro da cronologia naturalmente estabelecida os progressos na ciência e na cultura, como também sua propagação, ocorrem de forma cada vez mais rápida. O próprio tempo natural permanece o mesmo, mas o conteúdo do tempo, criado pelos seres humanos, realiza-se de modo acelerado. (2006, p. 166)

Essa sensação de aceleração do tempo também se daria pela quantidade de atividades que eles desenvolvem atualmente em seu cotidiano: “*Temos a impressão que o tempo voa porque agora fizemos muito mais coisas do que fazíamos na infância.*” Dessa forma, BARROS afirma que: “as sensações diante do tempo mudam nas diversas fases da vida humana que chamamos de infância, adolescência, maturidade e velhice” (2011, p. 271).

Ainda nesse movimento, podemos refletir: “uma vez que a aceleração, como categoria específica do tempo da história, se transformou em padrão de experiência, toda a história se transforma retrospectivamente em uma sequência temporal de aceleração crescente.” (KOSELLECK, 2014, p. 187). Assim, segundo uma estudante: “*Quando você tem mais responsabilidades, sobra menos tempo para fazer as coisas que você gosta. Por isso, achamos que hoje temos menos tempo.*” De acordo com os jovens, os compromissos com os

estudos, competição por uma vaga no Ensino Superior e no mercado de trabalho, ampliam essa sensação.

Nessa esteira, podemos observar que houve um aumento da competitividade entre as pessoas tanto como membros sociais como realizadores de atividades, derivando daí a necessidade de especialização para obter conhecimentos sobre a técnica e como utilizá-la, desse modo:

A percepção de aceleração temporal vigente diz respeito não apenas à esfera da produção, mas também e, cada vez mais intensamente, à esfera da circulação de bens de consumo e de bens simbólicos, cuja inserção sistemática e constante de sempre mais novidades é essencial, não apenas para incrementar os lucros empresariais, mas para manter o jogo concorrencial em todos os âmbitos da vida. (SEVERIANO, 2017, p. 87)

Então, pode-se reparar que as transformações técnicas da sociedade, bem como o aumento da competitividade e a fluidez com que nos chegam as informações, alteram a percepção da passagem do tempo. Sendo assim, o que se entende por novidade já implica em um juízo do passado como algo antigo. Koselleck afirma que o “novo” não é um conceito que nos remete para trás, mas algo que “surge no presente e aponta para um futuro” (KOSELLECK, 2014, p. 300). Ainda nesse caminho, “cada uma das temporalidades- o Passado, o Presente e o Futuro- pode imaginariamente se alterar, contrair, ou se expandir conforme cada época ou sociedade, modificando-se também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre elas.” (BARROS, 2011, p. 274).

A sensação de que o tempo está passando cada vez mais rápido não é apenas dos (as) estudantes. Podemos observar que essa impressão pode ser sentida pela maioria de nós. Recorremos à tecnologia para facilitar nosso dia a dia, porém nos tornamos dependentes dela. A vida cada vez mais competitiva e a pressa de chegar conduzem nossos passos na estrada da vida. Então, é possível concluir que essa aceleração não se dá no tempo natural e sim com o sobressalto da vida social, pautada em movimentos cada vez mais acelerados, provocando impactos não apenas em nossas percepções acerca do presente, mas também nas relacionadas com as expectativas de futuro.

3.3.3. Será?/ Cabeça Dinossauro

Nos encontros seguintes, as canções escolhidas para audição e para permear as discussões foram: Será?, lançada em 1985 da Banda Legião Urbana que, segundo os (as) estudantes traz em sua letra *“uma crítica ao nosso egoísmo”* e *“uma pergunta se vamos conseguir ser menos egoístas e mais humanos”*. E Cabeça Dinossauro da banda Titãs lançada em 1986 e que, na interpretação dos (as) jovens fala de *“mentes atrasadas”*, *“cabeças antigas”* e *“jeitos velhos de pensar”*.

As questões elaboradas para os encontros pautaram-se na interpretação dos (as) jovens após a fruição das canções. Será foi considerada pelos (as) jovens uma canção que se refere ao egoísmo humano e Cabeça Dinossauro se refere a velhas maneiras do pensar. Por isso, nos perguntamos da possibilidade de retrocesso do pensamento, da possibilidade de cometermos velhos erros e sobre como os (as) jovens se posicionam diante do cenário político atual.

A primeira questão discutida foi: ***Você acredita que a história pode se repetir?*** As respostas começaram da seguinte maneira *“A história não devia se repetir pois devíamos aprender com ela, mas isso não acontece. Não é que as coisas se repitam exatamente iguais. Mas é que muitas coisas que acontecem hoje parece que se espelham no passado”*.

Segundo Koselleck (2006), existem possibilidades do que já aconteceu se repetir. Porém, não no sentido literal, mas do ponto de vista estrutural. Para o autor, estrutura pode ser entendida como as circunstâncias que não se organizam segundo uma estrita sucessão de eventos passados, mas que implicam uma maior duração e estabilidade e que portanto alteram-se em prazos mais longos. Nesse sentido, o mesmo autor considera que *“existem estruturas que são tão duradouras que permanecem guardadas no inconsciente ou na não-consciência daqueles que a viveram, ou cujas alterações se dão a tão longo prazo que escapam ao conhecimento empírico dos atingidos.”* (KOSELLECK, 2006, p.137).

Os estudantes citaram a onda conservadora que acontece no Brasil e em alguns lugares pelo mundo e ainda comentaram que *“tem a impressão de que quando as coisas melhoram, aparecem pessoas que não contentes com as conquistas de alguns grupos, querem retornar ao passado.”* Como exemplo, citaram as lutas dos grupos LGBTs, feministas e do Movimento Negro, que incorporam importantes vitórias acerca das lutas por igualdade. Em especial, uma

estudante comentou que *“apesar das dificuldades, as mulheres, negros e LGBTs já conquistaram bastante direitos, porém ainda tem muita coisa para melhorar.”*

As seguintes questões foram apresentadas na sequência: ***Como você vê, atualmente o engajamento político dos jovens? Para você, essa participação é maior ou menor do que a da geração passada?*** Os estudantes comentaram que acreditam que atualmente os jovens tem bastante interesse em política. Apesar de muitas vezes, os jovens terem como principal fonte de informação as redes sociais, conforme os estudantes: *“Pelo menos eles estão pensando em política, apesar de muitos estarem defendendo os políticos errados”*. Quando questionados sobre quem seriam esses políticos, a resposta foi: *“políticos que misturam religião e política e não respeitam indígenas, negros, mulheres e homossexuais.”* Dessa forma:

Partimos da hipótese de que a onda conservadora que se manifesta no Brasil se dá com a unidade entre as elites econômicas e os setores mais reacionários da sociedade. Na política, percebe-se em resultados eleitorais e agenda legislativa no Congresso a consolidação de uma agenda conservadora vinculada ao campo moral e organizada em reação ao fortalecimento e organização de grupos sociais historicamente oprimidos no Brasil, como negros, mulheres, população LGBT. (SOUZA, 2017, p. 30/31)

Quanto as diferenças entre eles e seus pais na participação política, alguns afirmam que seus pais lutaram contra a ditadura, outros que os seus pais amadureceram já num Brasil democrático. Dessa forma,

na década de 1960 e de 1970, os movimentos juvenis proliferaram e se ampliaram. Os jovens que participavam destes movimentos questionavam as organizações políticas, sociais, culturais e a moralidade das sociedades ocidentais. Eles se recusavam a se enquadrar. No Brasil, uma parcela dos jovens se envolveu nos movimentos contrários à ditadura civil-militar, e participou de movimentos culturais que questionavam os padrões culturais e morais. (ROSSATO, SILVA, 2018, p.23)

Um dos estudantes relatou que: *“minha mãe participou da campanha para o impeachment de Fernando Collor. Ela fazia parte do movimento estudantil, mas meus avós não aprovavam muito isso.”* Todos consideram que hoje em dia o acesso à informação pode ajudar no desenvolvimento da consciência política dos jovens, porém *“existem muitas notícias falsas e postagens para confundir e não ajudar. Como muitos acreditam que tudo que está na internet é verdadeiro, acabam acreditando e falando besteiras.”* A esse respeito:

Com relação à parcela de jovens que agora penetram na vida política, o desinteresse pela ação na esfera pública possibilita comparações, nem sempre realistas, com perspectivas até mesmo utópicas de parcelas da juventude no passado, que teriam se envolvido num projeto de transformação social, muito distantes das preocupações dos adolescentes e jovens de hoje. (CERRI, 2012, p. 235)

Os estudantes dizem-se indignados com a corrupção no Brasil e criticaram aqueles que fazem “*protestos apenas pelas redes sociais*”. Todos afirmaram já ter participado de algum movimento ou manifestação por motivação política. Alguns afirmam participar de coletivos feministas ou anarquistas, fato que causou interesse e o prolongamento do debate. Nenhum deles diz querer se filiar à partidos políticos e relatam descrença com os mesmos. Dessa forma,

Há em nossa sociedade uma percepção geral de que vivemos uma situação social de crise moral ou de valores, que resulta numa rejeição da ação política, fazendo com que toda possibilidade de intervenção do indivíduo na sociedade seja vista e avaliada pela perspectiva individualista e competitiva, em detrimento da perspectiva pública e solidária. Ao mesmo tempo, cresce significativamente o acesso da população jovem ao mundo virtual, muito especialmente através das redes sociais, o que tem apontado para novas formas de contato e mobilização. (CERRI, 2012, p. 235)

Quanto questionados acerca do presente, os (as) jovens mostraram-se desesperançosos, principalmente em relação ao cenário político e a iminente perda de direitos conquistados, o que se pode observar na fala de um estudante que afirma que “*se continuar assim, daqui a tempo não teremos mais nenhum direito*” ou ainda “*esses políticos só governam pra eles mesmos, não querem pensar no nosso futuro, só no lucro deles*”. Dessa maneira:

A orientação temporal centrada no presente é o mais difícil de superar como desafio, pois vai além do entendimento do tempo como histórico, cobrindo aspectos filosóficos e de constituição e significação da existência. Como tempo histórico, o presente se constrói em contraposição ao passado, e o passado é sempre reconstruído no presente. (ROSSATO, SILVA, 2018, p. 36)

Porém as esperanças e sonhos dos jovens renovam-se quando questionados sobre o que esperam do seu futuro pessoal, pois “no nível operativo da interpretação do tempo, os construtos das práticas reflexivas de interpretação adquirem validade prática” (RÜSEN, 2014, p.285). Essa interpretação prática do tempo entre os (as) jovens nos mostra que, embora

pessimistas quanto ao futuro do país pela interpretação do presente, eles (as) mantêm um horizonte de expectativas mais aberto em relação ao que virá, como veremos a seguir.

3.3.4. Acima do Sol/ Monte Castelo/La Gozadera

O último encontro foi embalado pelas canções Acima do Sol , La Gozadera e Monte Castelo. A canção do Skank, lançada em 2001 e segundo os (as) estudantes *“traz a ideia de futuro quando fala sobre superação”*, *“é uma música que fala de amor”* e ainda *“diz que cada um tem que fazer o seu caminho”*. Já la Gozadera, lançada em 2015, oferecida por nossa estudante Colombiana, na impressão dos (as) estudantes *“nos convida à uma festa dos países latino americanos, por meio da música e pelas características culturais”*, e *“é uma música muito alegre, num ritmo muito bom”*. Também desfrutamos da audição de Monte Castelo da Banda Legião Urbana, considerada pelos (as) estudantes como uma *“linda música de amor”* e uma *“música inspiradora”*. Igualmente foi citado pelos estudantes que a canção tem inspiração em um poema e também em escrituras religiosas.

As questões foram pensadas a partir das canções apresentadas que tratam de esperança e de alegria, além da superação, o que levantou questões acerca do futuro desses jovens. Apesar de muitas observações negativas sobre o presente, os (as) jovens se manifestaram crentes em um futuro pessoal positivo.

A seguir, as questões propostas foram: ***Como você pensa que será o futuro? Pessoalmente o que você espera dele?*** Alguns temem o futuro, principalmente do Brasil. Por exemplo, uma estudante afirmou que *“está com medo das eleições que estão por vir”*, outro estudante comentou que: *“se continuarmos consumindo tanto, não vamos ter planeta pra viver”*. Também foi comentado que: *“sente que algumas pessoas querem manter as coisas como estão ou até mesmo voltar aos velhos pensamentos cheios de preconceito”*. Apesar disso, todos imaginam muitos aparatos tecnológicos para facilitar o cotidiano das pessoas. A partir disso,

Podemos afirmar, que o tempo transcende a experiência humana, pois o desejo de aceleração, o desejo de transformação, de ter ou ser aquilo ainda em seu tempo, sugere um atropelamento da própria experiência adquirida. Sem contar que a ideia de

posteridade, de efetivar uma grande ação em direção ao futuro, desconhecido, que não pode ser ainda experienciado, indica uma força temporal maior do que a experimentação, do que a curta e frágil vida do sujeito. (SILVA, 2014, s/p)

Alguns comentaram que pretendem se casar e constituir família, outros não. Porém foi unânime que todos esperam ser felizes. Encontrar uma profissão que os deixe satisfeitos em exercê-la e com a qual ganhem o suficiente para viver. Alguns comentaram que pretendem fazer viagens, morar em outro país ou ficar ricos. No entanto, uma estudante comentou que espera: *“superar os próprios preconceitos. Espero não achar estranho dois homens se beijando na rua por exemplo. Acho normal mas ainda fico olhando.”* Nesse caminho:

(...) de forma geral, há a divergência na visão do futuro do país ligada à percepção do seu próprio futuro: terão estes jovens no futuro uma vida melhor, embora, do ponto de vista social e político haverá permanência de conflitos e, portanto, os frutos do desenvolvimento não serão distribuídos a todos. É como se eles não se colocassem como personagens dentro de todos os conflitos apontados, podendo vivenciar apenas alguns. (DUARTE E CERRI, 2012, p.242)

Se na experiência encontramos aspectos de cunho pessoal e interpessoal repleto de subjetividade e compartilhado por uma comunidade; na expectativa podem ser observados aspectos semelhantes pois o medo, a inquietude e a esperança são elementos de projeção do amanhã, de transformações que trazem o futuro em expectativa para o presente, da mesma maneira que a experiência conduz o passado para esse mesmo presente. Sendo assim:

Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais. (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Todos afirmaram que estudar História os ajuda a pensar em seu futuro. Isso pode ser sentido nas afirmações dos (as) estudantes quando dizem que *“é muito importante saber sobre o passado para entender o presente”*, *“as pessoas só vão conseguir mudar sua cabeça quando entenderem o que aconteceu antes delas”*, também: *“não podemos repetir as coisas horróricas que já foram feitas na História”*, além de : *“depois que eu comecei a entender a História, mudei o jeito que eu via um monte de coisas”*.

Nesse sentido, reflete Paulo Freire: “a condição dos homens como seres históricos os identifica como seres mais além de si mesmos, para quem o olhar para trás não deve ser uma

forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.” (FREIRE, 2002, p.73). Sendo assim, alguns (as) estudantes comentaram que por meio do conhecimento do passado, alteraram suas visões sobre diferentes assuntos e que se localizam e interferem na sua realidade com a ajuda do que aprendem.

Comentaram também que podem e usam a História como conselheira, o que encontra correspondência em Rüsen, que afirma que o aprendizado histórico seria “fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado” (RÜSEN, 2001, p. 30). Porém, também afirmam que conhecem e respeitam pessoas que são guiadas pela religião no seu presente e futuro, desde que não interfiram nas escolhas de outros. Por isso, podemos afirmar que:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não –ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001, p. 78/79)

Diante das respostas dos jovens, podemos observar que os estudantes afirmam que conhecer a História é relevante para compreender o presente e também para projetar ou orientar o seu futuro. Ou seja, as experiências do passado convertidas em saber histórico devem/podem gerar uma capacidade interpretativa que resulta em uma nova qualidade de orientação para a vida prática do indivíduo: “É essa inclusão da experiência concreta do tempo do passado que constitui propriamente o processo do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2010. p.33). Nesse sentido, encontramos uma convergência com o pensamento de Koselleck quando afirma que: “para poder viver, o homem, orientado pela compreensão não pode senão transformar a experiência da história em algo com sentido, ou, em outras palavras, assimilá-la hermeneuticamente.” (KOSELLECK, 1997, p. 69).

Ainda na reflexão com Koselleck podemos destacar que as expectativas que visam o futuro, correspondem a todo um universo de sensações e antecipações que se referem ao que virá. Dessa forma,

Nossos medos e esperanças, nossas ansiedades e desejos, nossas empatias e certezas, nossas inquietudes e confianças- tudo o que aponta para o futuro, todas as nossas expectativas, fazem parte desse horizonte (...). As expectativas, além disto, não apenas são constituídas pela formas de sensibilidade com relação ao futuro que se aproxima, mas também pela curiosidade a seu respeito e pela análise racional que o visa.(BARROS, 2011, p. 275)

Desse modo, a expectativa é tudo aquilo que hoje visa o futuro, crivando-o de variadas sensações. Por isso, tal qual a experiência ou a herança do passado se realiza pelo tempo presente, também a expectativa se consolida no hoje. Sendo assim, tanto a experiência do passado, quanto a expectativa do futuro estão sempre prontas a a repercutir uma na outra. (BARROS, 2011)

As respostas dos (as) estudantes às discussões propostas, são apenas uma pequena amostra das potencialidades de uma oficina que une História e Música. Foram apenas dez encontros, porém de uma convivência muito rica e expressiva para todos os envolvidos. Os (as) jovens se mostraram muito receptivos e afoitos por um espaço de diálogo em que pudessem se expressar de forma livre, o que tentamos proporcionar dentro de nossas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMEÇOS

Após alguns anos sem frequentar a Universidade, voltar e participar de um Programa de Pós-Graduação pensado para Professores de História atuantes na rede pública e privada foi um desafio pessoal muito bem vindo. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas, das tantas vezes que o instinto era desistir; posso afirmar sem dúvidas que foi um investimento de vida muito proveitoso. Agora no fim de um caminho, que com certeza se abrirá em vários outros; vejo- com muita satisfação- o quanto o aprendizado desses últimos dois anos alterou minha prática em sala de aula. Também alertou-me para a necessidade de aprimoramento profissional constante.

Ao planejar as oficinas, quando na realização do projeto de pesquisa, pensava-se em música e no tempo. O objetivo primeiro era tentar compreender como os jovens percebem a passagem e significam o tempo, usando a música como ferramenta. Então, quando as questões que seriam propostas foram pensadas, esperava-se respostas teóricas pois estávamos encharcados dessas teorias. Porém, eles não.

Contudentemente, as ideias e percepções acerca do tempo e temporalidades não apareceram de forma explícita, vieram por meio da ansiedade, uma urgência dos jovens em expressar seus pontos de vista acerca dos assuntos atuais. Uma necessidade de que sua voz seja ouvida e considerada. Também nos salta aos olhos a preocupação e os pontos de vista desses jovens. Surpreende a sensibilidade e a empatia demonstrada ao longo das rodas de conversa das oficinas. Apesar desse deslocamento e porque não dizer com essa feliz alteração de planos, as oficinas tornaram-se uma escuta proveitosa, o que obviamente mudou minhas concepções pedagógicas e pessoais.

Cabe refletir que as questões discutidas e problematizadas em conjunto com os (as) estudantes foram importantes por revelar- embora de maneira restrita aos (as) estudantes que fizeram parte desse projeto- um pouco do que pensam os (as) jovens a respeito de si mesmos e do mundo que o cerca e de como desejam reverberar sua voz com suas observações acerca de sua realidade também na escola.

O tempo, no cerne das reflexões propostas nessa pesquisa, não é apenas questão importante para a História, mas é componente crucial da vida das pessoas, principalmente na produção de sentidos sobre nossa própria existência. Por isso, levantar essas questões com os

(as) estudantes, é penetrar num tema complexo, visto que a compreensão da vida e a concatenação dos tempos sociais inscritos numa cultura apresentam distintas formas de interpretação, que se fundem a própria interpretação e orientação na existência dos sujeitos históricos.

Também cabe referir que a alteração rítmica das canções, que a princípio seria o centro das atividades, do mesmo modo tornou-se secundária diante da emergência das palavras. Após semanas intensas, o resultado do trabalho das alterações rítmicas não foi de qualidade profissional, longe disso. Porém, foram armazenadas com muito carinho e a audição das canções também foi um momento descontraído no fim das oficinas. Descobrimos, em conjunto que algumas canções não se adaptaram bem aos seus novos ritmos, ficando muito mais interessantes aos ouvidos, em seus ritmos originais.

Entretanto, é importante lembrar que o produto esperado da oficina, nunca foi a perfeição técnica na alterações das canções. Mas sim, que fossem caminho e por isso nos proporcionasse meios e não um fim em si mesmas. Dessa forma, não nos cabem frustrações, mas um imenso orgulho. O que nos leva a mais uma importante reflexão, diante não apenas do conhecimento histórico, mas de toda a nossa prática profissional e que não se aplica apenas aos estudantes, mas também e principalmente a nós, Professores (as):

é preciso que os educandos compreendam o conhecimento histórico enquanto construção, e não como algo estanque, acabado, pronto para ser lido e relido inúmeras vezes. A análise da maioria dos discursos históricos veiculados nas escolas, em especial pelos livros didáticos, apresentam uma história linear, parcial, impessoal e acabada. (MACEDO, PRADO, 2013, p. 1202)

Diante disso e de todas as mudanças ocorridas ao longo das oficinas e da inserção por parte dos jovens de temáticas atuais e eminentes, fez-se necessário a ampliação da bibliografia utilizada. Embora exista a consciência de que todas as respostas dos (as) estudantes relacionam-se ao tempo, objeto teórico principal no projeto de pesquisa, foi necessário recorrer à diferentes autores para tornar possível o comentário das falas resultantes das problemáticas levantadas, o que explica a vasta bibliografia consultada nessa dissertação. Esse fato, embora tenha resultado no aumento significativo de trabalho, também colaborou para a ampliação do conhecimento e das referências usadas na pesquisa e no trabalho em sala de aula.

Durante o processo das oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos (as) jovens sobre si próprios e sobre a realidade que os cerca. Trabalhar com o tempo de forma indireta usando as canções como um meio de interpretação histórica e atribuição de significados foi um desafio. As questões históricas apresentadas para debate foram inspiradas nas interpretações dos (as) estudantes do que seria o tema de cada canção. Porém, durante as rodas de conversa os temas foram ampliando-se e surgiram vários relatos de experiências pessoais compartilhados com o grupo.

As leituras e os temas que foram surgindo demandaram mais tempo. Tempo de leitura e reflexão. O mesmo tempo, centro dessa dissertação, que me foi caro em muitos momentos. Horas, minutos e segundos que já foram medidos de muitas maneiras ao longo dos séculos e que hoje parecem nos escorrer entre os dedos. Tempo que se abre para as novas gerações:

Se as novas gerações não tiverem as respostas para as atuais problemáticas do tempo, pelo menos, é para elas que esse novo tempo se abre. A atual juventude é a chave para compreensão dessa época e de como está ocorrendo essa transição. O que podemos destacar a esse respeito é que o tempo, em todas as suas qualidades, está sendo experimentado de forma diferente, intensa e concreta. (SILVA, 2016, p. 105)

Nesse contexto, torna-se urgente que o ensino de História, com suas peculiaridades, venha ao encontro desses jovens e os auxilie nesse processo para que seus horizontes de expectativas sejam projetados de modo a ter a História como uma das formas de orientar-se. Mais do que a reprodução de conteúdos, é urgente que o estudo do passado e do presente possa ser uma das chaves que lhes abre possibilidades de reflexão. Pois, as três dimensões (passado, presente e futuro): “estão no cerne do movimento da vida humana e representam uma complexidade que se traduz na busca do sentido histórico.” (MANIERI, 2017, p.34). Ainda segundo o mesmo autor:

A função do ensino é auxiliar o aluno rumo a um desenvolvimento da consciência histórica, possibilitando uma reflexão no sentido da compreensão, interpretação e orientação na vida prática. A aprendizagem em história deve resultar em uma nova qualidade de leitura do mundo, bem parecido ao ensinamento de Paulo Freire. O ensino de história deve possibilitar ao educando uma forma de julgamento onde está em jogo o futuro de seu projeto de vida. (MANIERI, 2017, p. 61/62)

Nesse mesmo caminho e refletindo sobre os aspectos trabalhados e a experiência em questão, é prudente recorrer a Rüsen que afirma que a aprendizagem histórica surge da necessidade dos sujeitos de se orientarem no tempo. Ou seja, “a história é enraizada nas

necessidades sociais”. (RÜSEN, 2010, p.25). Dessa forma, os percursos utilizados servirão de estratégia para desenvolver trabalhos futuros na tentativa de promover um ensino mais eficaz, com repercussões significativas na vida social e na esperança de dar conta de uma realidade cada vez mais complexa. Sendo assim:

Com essas e nessas perspectivas a vida humana é efetuada mediante a orientação, e essa orientação chega ao ponto de determinar a vontade de agir enquanto força motivadora. No tocante à orientação, pode-se diferenciar (artificialmente) duas dimensões: uma interna que trata da subjetividade humana, de sua coerência temporal entre futuro e passado, e uma externa, na qual as circunstâncias e questões da vida prática atuam e se desenrolam com determinação temporal. (RÜSEN, 2014, p. 268)

Partindo das pesquisas e proposições acerca do Ensino de História, a proposta dessa oficina e as discussões dessa pesquisa foram ao encontro a uma forma diferente e lúdica do ensinar e aprender história pois, “a profusão de possibilidades e a multiplicidade das vozes exigem novas estratégias, novas formas e novos conteúdos de pertencimento e delimitação historicamente fundamentados” (RÜSEN, 2014, p.295).

É no contexto dessa reflexão que é possível afirmar o diálogo e o respeito mútuo podem e devem permear a prática docente. Se dessa experiência não resulta nenhum manual prático (e não era essa mesmo nossa intenção) de ensino de História, surgem ideias e possíveis caminhos no intuito de inspirar Professores (as) e colaborar para novas práticas em sala de aula. Práticas que possam promover o envolvimento dos (as) estudantes e promover significativos aprendizados. Portanto, é necessário ter em mente que “os estudantes entendem que a História lhes permite uma compreensão sobre si e sobre o mundo, para além da escola.” (OLIVEIRA, 2018, p.46), como foi comentado pelos (as) próprios (as) estudantes que participaram dessa pesquisa.

Tendo em vista o cenário político atual, em que o conservadorismo e o conteudismo ganham espaço em movimentos de intervenção na educação, é mister buscar proporcionar um Ensino de História questionador. Ensino que busque desenvolver a criticidade e empatia em nossos (as) estudantes. Afinal: “deve-se lembrar de que essa possibilidade de viver o aprendizado como algo que se pode viver de modo crítico é, também, parte do histórico da História como disciplina escolar.” (OLIVEIRA, 2018, p.59). Dessa maneira, concordamos com Prats quando esclarece que:

quando os governos utilizam a História escolar, aproveitando seu poder de ordenação e fiscalização do sistema, com o objetivo de configurar a consciência dos cidadãos, buscando oferecer uma visão do passado que sirva para fortalecer sentimentos patrióticos, supervalorizar as “glórias” nacionais ou, simplesmente, favorecer adesões políticas, nestes casos a utilização de mitos, tópicos e visões xenófobas e excludentes pode chegar a converter a disciplina em um elemento antieducativo. (PRATS, 2006, p.203)

Sabendo de nosso papel social como Professores (as), em específico das Ciências Sociais, não podemos nos abster de posicionar-nos perante as ameaças que pairam sobre nosso campo profissional. A defesa de um ensino de História que auxilie nos processos de autoconhecimento dos (as) estudantes, dos demais e do mundo é compromisso constante e reforça a crença com a qual trabalhamos durante toda a pesquisa, de que o jovem é sujeito histórico e social. Portanto influencia e é influenciado pelas variadas forças que integram a sua realidade.

Por isso, é necessário frisar que esse é um começo, um ponto de partida para investigações futuras e que as conclusões provenientes desse processo são mínimas, comparadas as questões levantadas. Aprender e ensinar história é um exercício coletivo e usar as canções como ferramentas é embalar afetivamente esse aprendizado, pois a música está presente em nossas vidas e é força mobilizadora e criadora, além de discurso que impacta nossa realidade. Dessa forma, “é racional admitir os aspectos não-rationais que constroem o pensamento histórico, abrindo espaço ao papel dos componentes morais, afetivos, estéticos e mesmo ficcionais.” (CERRI, 2011, p. 64)

Por fim, cabe a sugestão de utilização da metodologia proposta com estudantes do Ensino Médio por meio de solicitação de canções brasileiras do gosto musical dos pais para discutir diferentes épocas da História do Brasil. Além da possibilidade de se levantar questões acerca do tempo, as canções podem ser utilizadas como fonte para a exploração de conteúdo histórico específico por meio de suas narrativas ou períodos históricos de seu lançamento.

Também, existe potencialidade na livre interpretação dos (as) estudantes dessas canções e nas narrativas escritas ou orais advindas dessa interpretação como um pretexto ou um recurso para a introdução de temas específicos da História. Ou ainda, as canções podem ser utilizadas para problematizar o passado e o presente desses (as) jovens e suas impressões, experiências e expectativas acerca de sua realidade.



Dessa maneira, as possibilidades levantadas e apresentadas nessa oficina podem ser ampliadas, revistas ou alteradas de acordo com a necessidade ou objetivo do professor (a). Como dito, espera-se inspirar outros (as) pesquisadores (as) em suas inquietações e desafios metodológicos e provocar outros (as) pesquisadores (as) a contribuir com a continuidade e ampliação desse trabalho de pesquisa.

Referências

ABREU, Marcelo. RANGEL, Marcelo. *Memória, Cultura Histórica e Ensino de História no Mundo Contemporâneo*. História e Cultura, Franca, v.4, n.3, p. 7 a 24, set. 2015.

ABRAMO, Helena W. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N o 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N o 6

ABUD, Kátia Maria. *Registro e Representação do Cotidiano: a música popular na aula de História*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.67, p. 309-317, set./dez. 2005

_____. SILVA, André Chaves de Melo, ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cenage Learning, 2010

ABROMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia, WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

_____. SILVA, Lorena Bernadete. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AZAMBUJA. Luciano de. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica e cultura jovem: a música como fonte para o ensino de História e a formação da consciência histórica de jovens alunos do Ensino Médio*. EntreVer, Florianópolis, v.2, n. 2, p. 225-247, jan./jun. 2012.

_____. *Canções da Ditadura: aula audição, cultura histórica e cultura juvenil* Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás.

_____. *Leitura, canção e história: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal*. Florianópolis, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura,

Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. *Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: perspectivas a partir da canção popular*, Curitiba, 2013. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.

ARAUJO, Samuel. CAMBRIA, Vincenzo, PAZ, Gaspar. (Org). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2008.

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



BAROM, Wiliam Carlos C. *As publicações do Projeto Jovens e a História (2007-2014): metodologias, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões*. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2016

BARROS, José D' Assunção. *Teoria da História IV: Acordes historiográficos – Uma Nova Proposta para a Teoria da História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

_____. *Rupturas entre o Presente e o Passado: leituras sobre as concepções de tempo de Koselleck e Hannah Arendt*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág. 195-213.

BARROSO, Vera Lucia M [et al.]. (Org.) . *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago/set.93.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

CAIMI, Flavia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Dossiê: O ensino e a aprendizagem da História. Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 12/07/2018.

CÁRICOL, Kassia. *Panorama do ensino musical*. In: A Música na Escola. Jordão, G.; ALUCCI, R. et.al. São Paulo, Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 19–39.

CERRI, Luiz Fernando. *A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

_____. *Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores*. Educar, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006. Editora UFPR.

_____. *Os objetivos do ensino de História*. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

_____. *Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.

_____. DUARTE, Geni Rosa. *Política e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios*. Diálogos (Maringá. Online), v. 16, supl. Espec., p. 229-256,

dez./2012. Disponível em:

<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/36063/18671>. Acesso em 19/07/2018.

_____. (Org). *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. 10 mb.; e-book. Acesso: <<http://www.uepg.br/editora>>

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 N o 24.

DINIZ, Cassio. *As ondas que movimentam a História: um período de grandes transformações e de teimosas manutenções (1970-1980)*. Revista Espaço Acadêmico. N. 138: Novembro, 2012.

DUARTE, Milton Joeri F. *Representação, memória e consciência histórica através da música*. Temporalidades – Revista Discente. UFMG, 2012.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. *A canção brasileira na sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas*. Aedos n. 11, vol. 4 - Set. 2012

DURAND, Olga C. SOUSA. Janice Tirelli P. *Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 163-181, jul./dez.2002

FACINA, Adriana. SOIHET, Rachel. *Gênero e Memória: algumas reflexões*. Revista Gênero. Disponível em: www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/download/218/142. Acesso em 12/07/2018.

FERREIRA, Carlos Augusto L. *Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão*. Revista de História Regional 4(2):139-157, Inverno 1999.

FONTINELES, Claudia C S. *As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica*. Revista História Hoje, v. 5, no 9, p. 131-158 – 2016

_____, PEDRO, P. F. *As Sonoridades e ruídos de Clio: Os usos e abusos da música nas aulas de História*. Revista História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas/SP. Papirus: 2003.

FONTANA, Niura Maria.. PAVIANI, Maria Soldatelli. *Oficina Pedagógica*. Revista Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. Caxias do Sul: 2009.



FREIRE, L. G. L. *Autorregulação da aprendizagem*. Ciências & Cognição 2009, Rio de Janeiro, vol 14 (2), p.276-286, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Vânia Maria O. PETERSEN, Graciane T. *Música e Ensino de História*. Dialogus. FREITAS Vol.4 N.4. UNICRUZ, 2005.

FREITAS. Maria Virginia (Org). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa. São Paulo. Disponível em: www.acaoeducativa.org. Acesso em 29/04/2018.

FREITAS. Reinaldo R. *Aprendizagem Histórica e Cultura Histórica: Contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 247-262, jul./dez. 2016.

FRONZA, Marcelo. *A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a partir das Histórias em Quadrinhos*. Tese de Doutorado. UFPR. Curitiba: 2012

GUERRA, Elaine L.A. *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Anima Educação. EAD. Belo Horizonte, 2014.

HABRAMO. Helena Wendel. *Cenas Juvenis*. São Paulo: Editora Página Aberta Ltda. 1. Edição, 1994.

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

KOSELLECK. Reinhardt. *Futuro Passado: Contribuição a semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006

_____. *Estratos do Tempo: Estudos sobre história*. Rio de Janeiro. Contraponto: PUC- Rio, 2014.

_____. *História y hermenêutica*. Barcelona: Paidós, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo. Ed.34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo. Ed.34, 1996.

LIMA, Judson Gonçalves. *Não é música. É canção*. Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP- UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Cd-Rom.

LIMA, Tales D. *Didática da História em Jörn Rüsen: O ensino de História e uma História viva*. V Congresso Internacional de História. Novas Epistemes e Narrativas Contemporâneas. UFG, Jataí, 2016

LUCCKESI, C. C. *Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação*. Conferência Brasileira de Educação, 3. Niterói, 12 a 15 de out. de 1984. Simpósios. São Paulo: Loyola, 1984. p. 202-217

LUCINI, Marizete. *Ensino de História e Formação para a Cidadania: Reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento na formação histórica, política e cidadã*. In: *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul/ Luis Fernando Cerri (Org.)*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. 10 mb.; e-book.

MACEDO, Sabrina Meirelles. PRADO, Daniel Porciuncula. *Reflexões a cerca do ensino de História: a História Local e a Consciência Histórica*. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, no. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial – UNISINOS

MANIERI, Dagmar (Org). *A temporalidade da História*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

MARCOS. Fernando Sanches. *Cultura Histórica*. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html. Acesso em 26/04/2018

MEDRADO, Benedito. MENEGON, Vera M. SPINK, Mary J. *Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas*. Revista Psicologia e Sociedade, 26(1), 32-43, 2014.

MIRANDA, Sonia R. *Reflexões Sobre a Compreensão (e incompreensão) do Tempo na Escola*. In: DE ROSSI, Vera Lucia S. ZAMBONI, Ernesta (Orgs). Quanto Tempo o Tempo Tem!Campinas/S:. Editora Alínea, 2005

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História e música: canção popular e conhecimento histórico*. In: Revista Brasileira de História Vol.20, nº 39, São Paulo, 2000

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

_____. *A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural*. Actas del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, 2002.



OLIVEIRA, Nucia Alexandra S. “Novas” e “Diferentes” linguagens e o Ensino de História: construindo significados para a formação de Professores. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n.2, p.262- 277, jan./jun. 2012

_____. *Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”*. *Revista História Hoje*, v. 6, no 12, p. 231-249 – 2017.

PRATS, Joaquin. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

RAGO, Margareth. O Historiador e o Tempo. In: DE ROSSI, Vera Lucia S. ZAMBONI, Ernesta (Orgs). *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas/S.: Editora Alínea, 2005

REBELO. Edna Maria S. Por uma crítica da fluidez moderna em Bauman e Kierkegaard. *Periódico Eletrônico*. Universidade federal do Maranhão. Vol. 5, num. 13, 2015. Disponível em: www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/download/.../2975. Acesso em 05/07/2018.

ROCHA, Helenice A.B. Um desafio para formadores e formandos: A relação entre passado e presente na aula de História. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011.

ROSSATO, Luciana. SILVA, Cristiani Bereta. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. In: *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul/ Luis Fernando Cerri (Org.)*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018. 10 mb.; e-book.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994

_____. RÜSEN, J. *Aprendizado Histórico*. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SANCHEZ, Marcos Fernando. (2009) *Cultura Histórica*. In: Culturahistorica. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/tema.html>

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação. Proposta Curricular de SC. Formação Integral na Educação Básica, 2014.

SACRISTÁN, J. G. O aluno como invenção. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS. Genivaldo de S. ANNIBAL, Fabiano F. *O Corpo e a materialidade do mundo e suas Implicações nas Práticas de Ensino Contemporâneas*. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Ebook. EdUECE- Universidade Estadual do Ceará. Livro 2, 2011

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música e seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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

_____. *História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização*. História da Educação – RHE v. 16 n. 37 maio/ago. 2012, p. 92-117

_____. *Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014

_____. *Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática*. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 31-48, jun. 2016.

_____. GARCIA, Tânia M. F. Braga. *A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

SEVERIANO, Maria de Fátima V. *Aceleração Social e Cultura Digital: Novas Formas de Dominação*. Comunicações Piracicaba v. 24 n. 2 p. 83-101 maio-agosto 2017

SILVA, Adriano. *Tempo e temporalidade no Ensino de História: um desafio a enfrentar*. Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2016.

SILVA, Henrique Martins da. *A Metamorfose do Tempo*. Territorial. Caderno Eletrônico de Textos. Disponível em: <https://www.cadernoterritorial.com/news/a-metamorfose-do-tempo-henrique-martins-da-silva/>. Acesso em 27/07/2018.



SIMAN, Lana Mara de C. *A Temporalidade Histórica*. In: DE ROSSI, Vera Lucia S. ZAMBONI, Ernesta (Orgs). *Quanto Tempo o Tempo Tem!*Campinas/S:. Editora Alínea, 2005

SOUZA, David Soares de. *Impactos da Onda Conservadora na Educação Pública: a ofensiva contra a classe trabalhadora*. *Inter-Legere –Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal RN, ISSN 19821662, nº 20, jan./jun. de 2017

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

ANEXOS

Anexo I - Canções

Gita

Raul Seixas

Eu, que já andei pelos quatro cantos do mundo procurando

Foi justamente num sonho que Ele me falou

Às vezes você me pergunta

Por que é que eu sou tão calado

Não falo de amor quase nada

Nem fico sorrindo ao teu lado

Você pensa em mim toda hora

Me come, me cospe, me deixa

Talvez você não entenda

Mas hoje eu vou lhe mostrar

Eu sou a luz das estrelas

Eu sou a cor do luar

Eu sou as coisas da vida

Eu sou o medo de amar

Eu sou o medo do fraco

A força da imaginação

O blefe do jogador

Eu sou, eu fui, eu vou

(Gita! Gita! Gita! Gita! Gita!)

Eu sou o seu sacrificio

A placa de contramão



O sangue no olhar do vampiro
E as juras de maldição
Eu sou a vela que acende
Eu sou a luz que se apaga
Eu sou a beira do abismo
Eu sou o tudo e o nada
Por que você me pergunta?
Perguntas não vão lhe mostrar
Que eu sou feito da terra
Do fogo, da água e do ar
Você me tem todo dia
Mas não sabe se é bom ou ruim
Mas saiba que eu estou em você
Mas você não está em mim
Das telhas, eu sou o telhado
A pesca do pescador
A letra A tem meu nome
Dos sonhos, eu sou o amor
Eu sou a dona de casa
Nos pegue-pagues do mundo
Eu sou a mão do carrasco
Sou raso, largo, profundo

(Gita! Gita! Gita! Gita! Gita!)

Eu sou a mosca da sopa
E o dente do tubarão
Eu sou os olhos do cego
E a cegueira da visão
Eu, mas eu sou o amargo da língua
A mãe, o pai e o avô

O filho que ainda não veio

O início, o fim e o meio

O início, o fim e o meio

Eu sou o início, o fim e o meio

Eu sou o início, o fim e o meio

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48312/>. Acesso em 06/09/2018)

Metamorfose Ambulante

Raul Seixas

Prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Eu prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Eu quero dizer

Agora o oposto do que eu disse antes

Eu prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor

Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela

Amanhã já se apagou

Se hoje eu te odeio

Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe tenho horror

Lhe faço amor

Eu sou um ator

É chato chegar

A um objetivo num instante

Eu quero viver

Nessa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor

Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela

Amanhã já se apagou

Se hoje eu te odeio

Amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe tenho horror

Lhe faço amor

Eu sou um ator

Eu vou desdizer

Aquilo tudo que eu lhe disse antes

Eu prefiro ser

Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião

Formada sobre tudo

(Fonte: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em 06/09/2018)

Estrada da Vida*Milionário e José Rico*

Nesta longa estrada da vida
Vou correndo e não posso parar
Na esperança de ser campeão
Alcançando o primeiro lugar
Na esperança de ser campeão
Alcançando o primeiro lugar
Mas o tempo cercou minha estrada
E o cansaço me dominou
Minhas vistas se escureceram
E o final da corrida chegou

Este é o exemplo da vida
Para quem não quer compreender
Nós devemos ser o que somos
Ter aquilo que bem merecer
Nós devemos ser o que somos
Ter aquilo que bem merecer

Mas o tempo cercou minha estrada
E o cansaço me dominou
Minhas vistas se escureceram
E o final desta vida chegou

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/milionario-e-jose-rico/47389/>. Acesso em 06/09/2018)

O Bêbado e a Equilibrista

Elis Regina

Caía a tarde feito um viaduto
E um bêbado trajando luto
Me lembrou Carlitos
A lua tal qual a dona do bordel
Pedia a cada estrela fria
Um brilho de aluguel

E nuvens lá no mata-borrão do céu
Chupavam manchas torturadas
Que sufoco!
Louco!
O bêbado com chapéu-coco
Fazia irreverências mil
Pra noite do Brasil

Meu Brasil!
Que sonha com a volta do irmão do Henfil
Com tanta gente que partiu
Num rabo de foguete
Chora
A nossa Pátria mãe gentil
Choram Marias e Clarisses
No solo do Brasil

Mas sei que uma dor assim pungente
Não há de ser inutilmente
A esperança



Dança na corda bamba de sombrinha

E em cada passo dessa linha

Pode se machucar

Azar!

A esperança equilibrista

Sabe que o show de todo artista

Tem que continuar

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/elis-regina/45679/>. Acesso em: 06/09/2018)

Cabeça Dinossauro*Titãs*

Cabeça dinossauro

Cabeça dinossauro

Cabeça, cabeça

Cabeça dinossauro

Pança de mamute

Pança de mamute

Pança, pança

Pança de mamute

Espírito de porco

Espírito de porco

Espírito de porco

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/titas/86495/>. Acesso em 06/09/2018)

Será*Legião Urbana*

Tire suas mãos de mim
Eu não pertenço a você
Não é me dominando assim
Que você vai me entender
Eu posso estar sozinho
Mas eu sei muito bem aonde estou
Você pode até duvidar
Acho que isso não é amor

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Nos perderemos entre monstros
Da nossa própria criação
Serão noites inteiras
Talvez por medo da escuridão
Ficaremos acordados
Imaginando alguma solução
Pra que esse nosso egoísmo
Não destrua o nosso coração

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Brigar pra quê se é sem querer?

Quem é que vai nos proteger?

Será que vamos ter de responder

Pelos erros a mais, eu e você?

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46977/>. Acesso em 06/09/2018)

Acima do Sol

Skank

Uh! Uh! Uh! Uh! Uh!

Uh! Uh! Uh! Uh! Uh!

Assim ela já vai

Achar o cara que lhe queira

Como você não quis fazer

Sim, eu sei que ela só vai

Achar alguém pra vida inteira

Como você não quis

Tão fácil perceber

Que a sorte escolheu você

E você cego, nem nota

Quando tudo ainda é nada

Quando o dia é madrugada

Você gastou sua cota

Eu não posso te ajudar

Esse caminho não há outro

Que por você faça

Eu queria insistir

Mas o caminho só existe

Quando você passa

Uh! Uh! Uh! Uh! Uh!

Uh! Uh! Uh! Uh! Uh!

Quando muito ainda é pouco

Você quer infantil e louco

Um sol acima do sol

Mas quando sempre
É sempre nunca
Quando ao lado ainda
É muito mais longe
Que qualquer lugar
Um dia ela já vai
Achar o cara que lhe queira
Como você não quis fazer
Sim, eu sei que ela só vai
Achar alguém pra vida inteira
Como você não quis
Se a sorte lhe sorriu
Porque não sorrir de volta
Você nunca olha a sua volta
Não quero estar sendo mau
Moralista ou banal
Aqui está o que me afligia
Um dia ela já vai
Achar o cara que lhe queira
Como você não quis fazer
Sim, eu sei que ela só vai
Achar alguém pra vida inteira
Como você não quis

(Fonte: <https://www.lettras.mus.br/skank/36668/>. Acesso em 06/09/2018)

La Gozadera

Gente de Zona (part. Marc Anthony)

Miami me lo confirmó
¡Gente de zona!
Puerto Rico me lo regaló
Dominicana ya repicó
Y del Caribe somos tú y yo
Y se formó la gozadera
Miami me lo confirmó
Y el arroz con habichuela
Puerto Rico me lo regaló
Y la tambora merenguera
Dominicana ya repicó
Con México, Colombia y Venezuela
Y del Caribe somos tú y yo
¡Repicando!
La cosa está bien dura
La cosa esta divina
Perú con Honduras
Chile con Argentina
Panamá trae la zandunga
Ecuador bilirrubina
Y Uruguay con Paraguay
Hermano con Costa Rica
Bolivia viene llegando
Brasil ya está en camino
El mundo se está sumando
A la fiesta de los latinos

Y se formó la gozadera
Miami me lo confirmó
Y el arroz con habichuela
Puerto Rico me lo regaló
Y la tambora merenguera
Dominicana ya repicó
Con México, Colombia y Venezuela
Y del Caribe somos tú y yo
Y se formó la gozadera
Miami me lo confirmó
Ay el arroz con habichuela
Puerto Rico me lo regaló
Y la tambora merenguera
Dominicana ya repicó
Con México, Colombia y Venezuela
Y del Caribe somos tú y yo
Vamos Guatemala
La fiesta te espera
Llama a Nicaragua
El Salvador se cuela
Loqueando desde Cuba
Y el mundo se entera
Si tú eres latino
Saca tu bandera
Y se formó la gozadera
Miami me lo confirmó
Y el arroz con habichuela
Puerto Rico me lo regaló
Y la tambora Merenguera
Dominicana ya repicó
Con México, Colombia y Venezuela



Y del Caribe somos tú y yo
Y se formó la gozadera
Miami me lo confirmó
Ay el arroz con habichuela
Puerto Rico me lo regaló
Y la tambora merenguera
Dominicana ya repicó
Con México, Colombia y Venezuela
Y del Caribe somos tú y yo
Pa los parceros y las parceras
Que la que hay papa?
Ahora si! Nadie nos baja de aquí
Ponle ahí
Yo te lo dije
Tú sabes!
Lo mejor que suena hoy!

(Fonte: <https://www.letras.mus.br/gente-de-zona/la-gozadera/traducao.html>. Acesso em 06/09/2018)

Monte Castelo*Legião Urbana*

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria
É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece
O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria
É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor
Estou acordado e todos dormem



Todos dormem, todos dormem

Agora vejo em parte

Mas então veremos face a face

É só o amor! É só o amor

Que conhece o que é verdade

Ainda que eu falasse

A língua dos homens

E falasse a língua dos anjos

Sem amor eu nada seria

(Fonte: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22490/>. Acesso em 06/09/2018)

Anexo II - Descrição metodológica dos Encontros

Encontros	Objetivos	Encaminhamentos
07/08/2017	Apresentar aos estudantes a dinâmica das oficinas, pesquisar gostos musicais e frequência com que ouvem música.	Após ser realizada a explanação acerca do objetivo geral da oficina, foi solicitado aos alunos que entrevistassem seus pais e/ou responsáveis sobre seu gosto musical e lhes pedissem uma indicação de canção (de preferência brasileira) para fruição e alteração rítmica. A escolha dessa canção devia ser baseada em algo marcante em suas vidas e/ou sua canção preferida. Foi realizada uma pequena entrevista com alunos, na qual foram propostas as seguintes questões: Com que frequência você costuma ouvir música? Você acredita que a música pode interferir nos seus sentimentos, pensamentos e emoções? Qual o ritmo musical de sua preferência? Ouvir música é um hábito em sua casa? O que você pensa das preferências musicais de seus pais?
21/08/2017	Identificar e ouvir as canções propostas pelos jovens, fazendo relações entre as canções que foram consideradas “velhas” e as que ainda se mantém atuais, sob o ponto de vista dos (as)	Apresentação e audição das canções e discussão acerca atualidade ou não das mesmas, com roda de conversa voltada às impressões dos (as) jovens sobre as escolhas dos pais/responsáveis.

	jovens envolvidos na pesquisa.	
04/09/2017	<p>Analisar os discursos contidos nas canções e a investigação de possíveis temas que podiam interessar aos jovens</p> <p>A partir da análise das narrativas, elaborar questões para nortear a sequência da oficina.</p> <p>Escolher os ritmos para a alteração das canções apresentadas</p>	<p>Todas as canções foram ouvidas e os temas variaram entre: política, sexualidade, relações familiares, sociais e corporeidade.</p> <p>Durante o encontro, priorizou-se ouvir os pontos de vista dos (as) jovens, sem muitas intervenções para identificar, na percepção desses sujeitos, quais elementos passíveis de debate contidos nos discursos das canções.</p> <p>As questões propostas nos encontros subsequentes, tiveram como ponto de partida a fala desses jovens e as temáticas passíveis de diálogo apontadas por eles.</p>
18/09/2017 e 02/10/2017	<p>Iniciar a alteração rítmica das canções e estabelecer as discussões dirigidas, com questões como premissa para reflexão acerca do tempo e das percepções dos jovens sobre o passado, o futuro e a realidade que os cerca.</p>	<p>As questões que nortearam esses debates foram: Como você pensa que o tempo atual será descrito pelos historiadores no futuro? Quais as principais diferenças e semelhanças que você observa entre a geração de seus pais e a sua? Para impulsionar o diálogo, foram usadas as canções: Gita e Metamorfose Ambulante, ambas de Raul Seixas.</p>
16/10/2017 e 30/10/2017	<p>Dar continuidade as alterações rítmicas das canções e as rodas de conversa dirigidas pelas</p>	<p>Para impelir o diálogo, a canção escolhida foi “Longa Estrada da Vida”, de Milionário e José Rico e “O bêbado e o equilibrista” de Elis Regina. As questões propostas foram:</p>

	questões propostas.	Você acredita que o tempo está passando mais rápido? Como essa aceleração do tempo pode ser sentida em nosso cotidiano?
13/11/2017 e 20/11/2017	Dar continuidade das discussões propostas. Finalização das alterações das canções.	As canções escolhidas para pautar o diálogo foram: “Será” da banda Legião Urbana, “Cabeça Dinossauro” da banda Titãs. As questões propostas para diálogo foram: Você acredita que a história pode se repetir? Como você vê, atualmente o engajamento político dos jovens? Para você, essa participação é maior ou menor do que a da geração passada?
27/11/2017	Discutir sobre a percepção dos jovens acerca do seu futuro e suas expectativas. Audição das canções após sua alteração rítmica	As indagações propostas para os (as) jovens foram: Como você pensa que será o futuro e, pessoalmente o que você espera dele? As canções escolhidas para preparar o diálogo foram: “Acima do Sol” da banda Skank e “La Gozadera” da Banda Gente de Zona e “Monte Castelo” da banda Legião Urbana.