



## AS INFLUÊNCIAS AFRICANAS NA MÚSICA E NAS MUSICALIDADES BRASILEIRAS COMO OBJETO DE ESTUDO NAS AULAS DE HISTÓRIA

FIN, Karoline\*

### PRIMEIROS APONTAMENTOS

A realidade populacional e cultural brasileira foi por muito tempo negligenciada pelas matrizes curriculares adotadas em nossas escolas. Passando por cima de boa parte da população e das grandes manifestações culturais do país, o currículo educacional adotado no Brasil privilegiou sempre conteúdos eurocêntricos, sendo também até hoje centro de disputas de poderes políticos (BITTENCOURT, 1993). Esta realidade, porém, está aos poucos se alterando, e, ao longo de muitos anos de lutas e conquistas dos movimentos negros brasileiros, finalmente no ano de 2003 aprovou-se a lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em âmbito nacional (BRASIL, 2003).

*O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da História da África não é relativo à história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África. (CUNHA JR., 2002, p. 58)*

As “informações desinformadas” de que Henrique Cunha Júnior faz menção em seu texto são as mais diversas possíveis, e estão tão presentes em nosso dia-a-dia que na maioria das vezes nem as percebemos. São frases, ditados, pensamentos, que estão inseridos de tal forma na percepção de mundo ocidentalizada que nem ao menos notamos que são, na maior parte dos casos, fruto de uma educação eurocêntrica, que serve basicamente para justificar os atos colonizadores ocorridos no decorrer dos últimos cinco séculos.

A “[...] falácia da democracia racial [...]” (NEVES, 2002: 15) que nos cerca acaba sempre por encobrir estes preconceitos infelizmente ainda enraizados em muitos de nós, independente de cor de pele, origem social, gênero ou orientação sexual. Afinal, não é apenas em uma direção que o preconceito caminha, mas em muitas e de diferentes formas. O estereótipo designado às africanas, africanos e afrodescendentes, principalmente nos países americanos, é geralmente ligado ao passado escravista do continente, mesmo que isto esteja

---

\* Mestranda Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

tão maquiado que não seja percebido de imediato. Boa parte da pré-conceituação sobre o continente africano que temos hoje é baseada no que foi escrito para justificar as empreitadas colonizadoras de uma Europa mercantilista. Seja o desmerecimento das culturas e das oralidades na construção da História das civilizações africanas, seja a interferência direta de uma tradição religiosa judaico-cristã que desvaloriza quase que completamente as demais religiões presentes naquele continente, várias foram as abordagens utilizadas para justificar a criação das colônias e o próprio sistema escravista, e estas abordagens, infelizmente, ainda estão presentes no currículo básico de ensino em nosso país, e ainda fazem parte das aulas ministradas por professor@s não apenas de História mas também de outras disciplinas de Norte a Sul do país.

“[...] Durante muitos séculos o continente africano e seus habitantes foram simplesmente excluídos daquilo que se definia como História” (NASCIMENTO, 2009: 227). E, na visão de Cunha Júnior (2002: 59) o mais importante para o ensino de História da África em nosso país “[...] não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras”. Ainda seguindo a linha de pensamento deste autor são cinco os pontos principais que precisam ser desconstruídos na mentalidade do povo brasileiro sobre o continente africano, sendo eles, o fato de que a África não é uma selva tropical, de que não é mais distante que os outros continentes, de que não possui apenas populações isoladas em meio à selva, de que o fato da civilização só ter chegado àquele continente trazida pelos europeus é um mito e, finalmente, que a África tem História e também possuía escrita. (CUNHA JR., 2002)

Para além da desconstrução e reconstrução de conhecimentos sobre o continente africano, suas populações e culturas, é necessário que se conheça cada vez mais também sobre as experiências dos povos africanos na diáspora, afinal de contas, é dessas experiências e com elas que o que chamamos de cultura brasileira foi construída. Segundo Henrique Cunha Júnior em seu artigo para a publicação “Negros e Currículo” (2002: 67)

*A partir de 1500 o entendimento da história econômica, política e cultural do Brasil só é possível através do conhecimento da história e da cultura africana. Sem esses elementos se constrói uma história parcial, distorcida e promotora de racismos.*

É impossível pensar a História do Brasil sem a participação africana, como bem coloca Cunha Jr., pensar a História nacional sem esse elemento é fazê-lo de forma totalmente

incompleta. É preciso valorizar essa influência e reconhecê-la como um dos fatores que faz de nosso país o que ele é. É de suma importância reconhecer as “africanidades brasileiras” não como atitudes isoladas, que não são, mas como representações da essência do que é ser brasileiro,

*(...) as africanidades brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando suas influências nos outros grupos étnicos com que convivem e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. (SILVA, 2008 in: ROMÃO, 2010: 41)*

Elaborar um currículo que não apenas inclua conteúdos isolados sobre o continente africano e sobre as experiências dos povos africanos na diáspora, transformando-os em momentos de comemoração em determinados eventos como o 13 de maio e o 20 de novembro, mas que, ao invés disso, transforme esses conteúdos em um instrumento de construção da própria identidade cultural d@s discentes e na valorização não apenas de uma ou outra vertente dessa cultura, mas que parta da premissa de que todos os pontos dessa construção são importantes e imprescindíveis, é o grande desafio que se impõe a tod@s nós professor@s não só de História, mas de todas as disciplinas, em especial das voltadas para as Humanidades.

Perante este desafio torna-se necessário que além de uma reelaboração dos currículos básicos, a seleção dos conteúdos e conceitos a serem trabalhados em sala de aula e as próprias técnicas de ensino desses conteúdos sejam revisitados e, desta feita, construídos de uma maneira inclusiva e igualitária, para que a formação histórica que almejamos para noss@s discentes seja cada vez mais completa e ligada a sua vida prática. A nova Proposta Curricular de Santa Catarina, lançada no final do ano de 2014 “(...) compreende-se o conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza” (SANTA CATARINA, 2014: 26). Esta Proposta pode se desenvolver como um passo importante na busca dos objetivos de um ensino mais abrangente e humano, principalmente porque coaduna com uma visão de educação que se organize de forma a integrar as diferentes ciências e os diversos conhecimentos adquiridos pel@s discentes fora do ambiente escolar.

Desenvolver competências históricas em noss@s alun@s não é apenas ensiná-l@s a interpretar uma fonte, ou contextualizá-la, é muito mais do que isto, é torná-l@s capazes de

ver o mundo em que vivem e conseguir interpretá-lo da melhor maneira possível, é ajudá-l@s a superar as barreiras impostas por nossa sociedade, sejam elas étnico-raciais, culturais, ou de qualquer outra vertente, e expressar-se perante esta mesma sociedade de uma forma mais racional e reflexiva,

*(...) formar o cidadão consiste em situá-lo historicamente, isto é, possibilitar uma consciência de sua dimensão individual e social; possibilitar o entendimento e a análise da dinâmica das organizações sociais, cuja influência se exerce – em diferentes locais e momentos – sobre os mais variados aspectos da vida social. Eis o lugar da História no Ensino Fundamental e Médio. No momento em que o ensino de História na escola faz com que o aluno produza uma reflexão crítica sobre as coisas, as relações e os fatos que lhe cercam, está não só situando o educando na vida social, como formando uma postura de cidadania diante da realidade em que vive. (SOUZA, 1999: 616)*

## **MÚSICA(LIDADES)AFRO-BRASILEIRAS**

*[...] a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo, ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 1984: 99)*

Reconhecer este conhecimento existente no dia-a-dia das comunidades nas quais noss@s alun@s estão inserid@s, e nas quais nós professor@s também estamos é uma possibilidade de criação e de libertação de uma ação educadora que deve ser cada vez mais plural e igualitária. Para tanto é necessário que conheçamos essas comunidades não apenas superficialmente, mas que possamos perceber e engrandecer as suas representações culturais, como bases que são para seu entendimento. Desta forma é necessário também que entendamos a História das populações que formaram não apenas as comunidades, mas das que influenciaram toda a dinâmica existente nas regiões e, até mesmo que podem representar e ser consideradas influências culturais para todo um país, com maior ou menor perceptividade nas diferentes regiões e comunidades do mesmo.

Quando se pensa na realidade brasileira, com os massivos intercâmbios populacionais, tenham sido eles violentos ou espontâneos, é impossível deixar de perceber as influências que as diferentes culturas que aqui aportaram e também de todas aquelas que já estavam presentes nestes territórios antes mesmo que os europeus pensassem em descobrir “novas” terras, nos

legaram. Das danças de rodas das populações ameríndias, às valsas europeias, passando por todas as construções culturais elaboradas e reelaboradas pelas populações africanas trazidas a este continente em situação de escravidão. Todos estes diferentes ritmos, entre tantos outros, ajudaram a moldar o que se conhece como música e como tradições populares brasileiras.

*Apreciando o panorama cultural brasileiro, podemos notar que os encontros étnicos em nosso país criaram e criam interlocuções muito interessantes que, de alguma forma, se mostram resistentes, apesar de tantas repressões e desvalias; principalmente por terem um valor social considerável que organiza, chama à participação e integra as comunidades e, sobretudo, por nos darem um colorido potencial criativo e artisticamente rico. (GABRIEL, 2008: 79)*

A música brasileira é tão múltipla que cada uma das regiões do país possui pelo menos dois ou três ou muitos ritmos locais, vários deles são aparentados é claro, mas, em cada pequena comunidade esses ritmos e canções são revisitados, reelaborados e representados de formas completamente diferentes, mesmo que ainda possuam uma raiz comum<sup>1</sup>.

Esta situação é muito encontrada nos ritmos brasileiros que tem como influência maior as tradições vindas do continente africano com as populações submetidas ao regime escravista, que durante praticamente quatro séculos regeu a economia e a sociedade do país. “Ainda hoje é difícil assinalar com exatidão a procedência dos elementos africanos presentes em manifestações musicais/festivas como congadas, maracatus, moçambiques, jongos e caxambus (...)” (SANTOS, 2012: 39) dentre tantos outros, apesar de notar-se uma maior influência das tradições de tronco linguístico banto<sup>2</sup>, explicada pela grande quantidade de pessoas trazidas das regiões abrangidas por ele para o trabalho escravo na colônia portuguesa na América.

*No Brasil, existe uma longa trajetória de identificação da população com as sonoridades de matrizes africanas, desde o surgimento do Samba e sua posterior associação como ritmo nacional durante a era Vargas na década de 30, até as recentes reapropriações das musicalidades africanas por artistas brasileiros contemporâneos. Analisar o modo como se processam estes fenômenos ligados à produção do imaginário acerca de África na produção musical da*

---

<sup>1</sup>“A música pela harmonia, pela proporção, pela combinação de sons, pelo ritmo e pela percussão, cria um mundo sonoro que só existe por ela, nela e que é ela própria. Reconhece a sonoridade do mundo e da nossa percepção auditiva, mas reinventa o som e a audição como se estes jamais houvessem existido, tornando o mundo eternamente novo.” (CHAUI, 1995: 316-317 apud BARRADAS, 2008: 83).

<sup>2</sup> Um breve apanhado sobre a influência Banto nas musicalidades brasileiras, com ênfase na região sudeste, pode ser encontrado no artigo “Batuques e Samba: afirmações da identidade afro-descendente” de André de Oliveira Santos, a referência completa encontra-se arrolada junto às Referências ao final do texto.

*contemporaneidade é compreender qual a relevância que as diferentes culturas africanas representam hoje para a sociedade brasileira. (LEMOS, 2013: 8-9)*

Partindo deste pressuposto considero de extrema importância e passível de investimento de tempo e de espaço em sala de aula sequências didáticas que valorizem essa vertente cultural tão importante na formação do que podemos chamar de “identidade brasileira” ou de brasilidade<sup>3</sup>. Apresentar às nossas alunas e alunos alguns dos pormenores dessas influências, que na maior parte das vezes passam despercebidas por ouvidos desatentos, além de ajudá-l@s a analisar em seu dia-a-dia a importância que os ritmos, sons e canções possuem. Pode ser um caminho possível para que o ensino de História do Brasil ganhe mais sentido e, portanto, mais significado na vida prática d@s discentes.

*A africanidade na música brasileira se deu sempre a partir da presença de africanos no Brasil, e não de uma ligação direta com África. [...] Hoje praticamente não há mais netos de africanos escravizados no Brasil. A distância geracional da África se acentua. O que permanece de africano nas musicalidades brasileiras vem sendo mantido pela memória, pelos pés e gargantas, no que pode ser chamado de tradição viva afro-brasileira – congadas, batuques de terreiro, religiões de matriz africana, sambas, bois, quilombos etc. Trata-se de um universo vastíssimo, que tem corrido desde sempre paralelo à cultura dominante, oficial ou dita “de mercado”, e só muito recentemente, e a partir da década de 90, sobretudo, tem aparecido nas mídias. (DIAS<sup>4</sup>, 2009 apud LEMOS, 2013: 57)*

A presença dessa africanidade vem se tornando mais aparente nos últimos vinte anos, o que não quer dizer que não o estivesse antes, muito pelo contrário, desde o início do século passado as musicalidades afro-brasileiras fazem sucesso nas rádios e aparelhos de som pelo país, com maior ou menor influência nas diferentes regiões. Porém, com o advento da internet e a ampliação absurda da disseminação de conhecimentos vemos as barreiras de distâncias territoriais cada vez existirem menos. Podem-se ouvir músicas de todas as partes do mundo, e, também, de todas as partes do país. Da mesma forma, pode-se disseminar música com muito mais facilidade do que a vinte ou trinta anos atrás. “Talvez a música seja o ambiente onde

---

<sup>3</sup>“Que coisa diferente é essa, ser brasileiro? Não sei, é uma sensação não é um conceito. Acho que nenhuma outra nacionalidade tem a coisa brasileira. (...) A coisa brasileira consiste - deixa ver se eu consigo pôr em palavras - num jeito de ser e de fazer que você identifica na hora, mas só se você também for brasileiro. (...) Unicamente pelo sentimento na garganta.” (VERÍSSIMO, s/d, apud MUDIM, 2010: 1)

<sup>4</sup> Depoimento concedido por Paulo Dias para o Jornalista Jean-Yves de Neufville por ocasião de matéria publicada no Le Monde Diplomatique Brasil, intitulada "Africanidade musical brasileira". Publicada em: maio de 2009. Disponível em:  
<[http://www.cachuera.org.br/cachuerav02/index.php?option=com\\_content&view=article&id=258:africanidademusicabrasileira&catid=80:escritos&Itemid=89](http://www.cachuera.org.br/cachuerav02/index.php?option=com_content&view=article&id=258:africanidademusicabrasileira&catid=80:escritos&Itemid=89)>

mais veloz e radicalmente estão sendo reformulados os conceitos de local, nacional e global.” (CANCLINNI, 2008: 62)

*O número de artistas contemporâneos que se encaixam em um perfil de disseminadores das culturas africanas é extenso. Provenientes de diversas classes sociais e tendo variados níveis de formação, todos acabam em geral compactuando de um interesse em comum: descobrir novas percepções de África. As línguas, as religiosidades, as questões políticas, as tradições, os costumes, as musicalidades e mais diferentes expressões artísticas servem de mote para a compreensão de um continente tão amplo e tão complexo, cujas barreiras geográficas se estendem para além do atlântico, desaguando através da diáspora nos mais diversos pontos do globo. (LEMOS, 2013: 59)*

## **MÚSICA(LIDADES) NAS AULAS DE HISTÓRIA**

“A música é uma das manifestações culturais mais presentes em nossas vidas, ela compõe nosso repertório psíquico, social e emocional, além de se manifestar no cotidiano das diversas sociedades, em suas várias formas” (OLIVEIRA *et all*, 2012: 61). É, portanto, uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula nas mais diferentes disciplinas, não apenas enquanto fonte de pesquisa e ensino, mas como uma linguagem que interage e reflete nos mais diferentes aspectos da vida d@s alun@s. “Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.” (FONSECA, 2003: 164) Mudar as metodologias de ensino para que elas estejam cada vez menos distantes da realidade da comunidade escolar e, portanto, das vidas d@s discentes, é um dos passos mais importantes que temos de tomar na direção da construção de uma consciência histórica realmente representativa na vida prática daqueles envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem produzidos no ambiente escolar.

*(...) A matriz conceitual apresentada por Rüsen, para discutir as relações entre o saber histórico e a vida prática (lebenpraxis), tem fornecido um suporte teórico valioso para perceber a noção de consciência histórica: a história com as suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente e abrangente. É fundamental acentuar que esta proposta de orientação temporal para a vida prática contrasta com uma outra ideia, que é a de uma utilização da história movida por interesses particulares, ao serviço de identidades exclusivistas, sejam de caráter político, religioso, econômico, cultural. Contudo, esta recusa em olhar a história como uma disciplina escolar para a cidadania com enfoques particulares não significa que ela seja encarada como um saber inerte, para simples deleite subjetivo: espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a*

*desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano. (SCHMIDT; BARCA; GARCIA. 2010: 15-16) (Grifo nosso)*

Construir junto aos sujeitos uma análise baseada na audição e percepção dos ritmos que formam o aparato musical da nossa sociedade não só é possível, mas mostra-se necessário, visto que é através destas análises empreendidas em pesquisas e aprendizados histórico-culturais desenvolvidas em sala de aula que amplia-se o “aparato conceitual”, citado pelas autoras acima, que, por sua vez, pode auxiliar @s discentes e a própria comunidade escolar como um todo a perceber e respeitar as diferentes interpretações de mundo presentes na sociedade brasileira, sendo assim um caminho de ampliação da criticidade almejada pelas disciplinas ligadas as Humanidades.

Trabalhar com músicas na disciplina de História hoje em dia já não é mais novidade, especialmente em determinados conteúdos, como a ditadura militar brasileira, para citar apenas um exemplo. Buscar nas canções de época uma representatividade social, principalmente quando as letras destas canções são analisadas enquanto documentos históricos é até bastante comum. O que ainda é pouco explorado é a música em si, os meios pelos quais, em diferentes momentos históricos, as populações brasileiras se utilizaram de diferentes ritmos para representar a sua sociedade, e principalmente as suas reminiscências culturais.

Se pensarmos nas trajetórias percorridas pelos diferentes povos e pelas diversas culturas que aqui aportaram durante todo o período em que o tráfico atlântico de homens e mulheres reduzidos à condição de escravos e escravas se manteve ativo, e se considerarmos também, e principalmente, as múltiplas estratégias utilizadas por estas populações para manterem vivas as suas culturas, perceberemos, mesmo em uma análise bastante superficial, que as canções, danças e folguedos estavam intimamente ligados a essas buscas pelo não esquecimento da terra natal, da travessia e dos sofrimentos encontrados após a chegada às novas terras<sup>5</sup>. Existem vários trabalhos que versam sobre as mais diversas realidades de

---

<sup>5</sup> “Com mais propriedade se reconhece que, de memórias impressas na morfologia e dinâmica de corpos negros, fluem *arquivos vivos* de sabedoria africana. E questionando reducionismos que vêem artes africanas como “reliquias do passado”, surpreende-se em corpos negros histórias de Áfricas e suas diásporas espalhando arco de saberes e filosofia política africanas nas margens do Atlântico.” (ANTONACCI, 2013: 253)



surgimento e manutenção de ritmos de origem africana e afro-brasileira no país, o objetivo que se deve buscar com sequências didáticas que versem sobre essas musicalidades não é apenas apresentar estes ritmos tradicionais, mas sim, encontrar as suas reminiscências na música brasileira das últimas décadas, em uma construção conjunta de docente e alun@s em sala de aula.

*O aprendizado de nossa cultura musical popular, para os pragmáticos, não teria influência na formação profissional do aluno. Aqui se impõe uma contradição: nem tudo que se aprende na escola conteudista está próximo da vida ou prepara para o futuro. O ensino do cancionário popular brasileiro insere culturalmente o aluno na alegria do hoje e não na do futuro. A satisfação dessa aprendizagem é imediata e decorre da percepção, da parte do aluno, de que ele também é capaz de vivenciar cultura, de participar da cultura e desfrutar das alegrias da música. Mais importante, é que esse ensino pode desenvolver a consciência estética do aluno, permitir que ele viva, junto a seu grupo, uma experiência de beleza. A música é comunicação e desenvolve no aluno, de modo belo, as grandes ideias ligadas à cultura dos homens. (BARRADAS, 2008: 93)*

Além de desenvolver n@s discentes os aportes estéticos, os estudos da música popular brasileira e das suas raízes são uma forma de explicitar e construir junto à el@s uma maior sensibilidade frente às influências existentes nas músicas que compõe o seu atual rol de conhecimento auditivo. Se partirmos do pressuposto que noss@s alun@s ouvem músicas das mais diferentes vertentes e estilos, que são produzidas e executadas por artistas brasileiros, veremos em boa parte do que el@s ouvem a presença de reminiscências e influências negras. Sejam referências diretas, como nos sambas, pagodes e raps; sejam indiretas, como na adaptação de instrumentos como o atabaque e o djembe nas bandas de rock e no pop nacional.

Partir de uma realidade vivida pel@s discentes, das músicas que el@s ouvem e conhecem para elaborar uma visão sobre as construções históricas de diferentes populações brasileiras corrobora com os conceitos de desenvolvimento dos diferentes níveis de consciência histórica propostas por Jörn Rüsen (2011), pois pode gerar junto à el@s não apenas o processo de estranhamento frente a algo já conhecido, mas conjuntamente os processos de percepção e reformulação dos seus conceitos do que pode ser considerado cultura, história e memória.

*Quanto mais rica e densa for a problematização do objeto de estudo a ser examinado, melhor será o resultado da análise, porque o exame da problemática inicial levará, necessariamente, a outros tempos e a outros lugares: a história é um entrelaçar constante de tempos e espaços.” (CABRINI et all, 2000: 55)*

Para que tais experiências possam ser vivenciadas em sala de aula um dos caminhos possíveis é a aplicação da dinâmica desenvolvida por Isabel Barca, a Aula-Oficina, ou, a sua adaptação às escolas brasileiras criada por Lindamir Zeglin Fernandes e chamada de Unidade Temática Investigativa - UTI. Esta proposta vê @ alun@ como agente ativo na construção de seu conhecimento histórico<sup>6</sup> e subdivide-se em cinco passos ou ênfases: primeiro há a definição de uma temática, depois em um segundo momento elaboram-se perguntas a serem aplicadas às alunas e alunos com o intuito de investigar os seus conhecimentos prévios, após os questionamentos organiza-se uma categorização destes conhecimentos que resulte em uma análise e em uma intervenção pedagógica. “Diante da análise da categorização o professor toma a decisão sobre o que lhe parece mais necessário para a aprendizagem. Num processo que se configura como uma avaliação diagnóstica e processual.” (FERNANDES, s/d: 17)

A intervenção pedagógica deve buscar sempre a instrumentalização histórica d@ discente, desta forma subdivide-se em três etapas:

### **I - Interpretação de fontes**

- leitura de fontes históricas diversas, apresentadas em diferentes suportes e com mensagens diversas;
- o cruzamento de fontes, nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- a seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

### **II - Compreensão contextualizada**

- entender ou buscar entender as situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços;
- relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes diante do presente e nas projeções do futuro;
- criar novas questões e novas hipóteses a serem investigadas – o que constituiria em uma progressão do conhecimento, objetivo maior a ser alcançado.

### **III - Comunicação**

---

<sup>6</sup>“Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.” (BARCA, 2004: 133)

- Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação. (Adaptado de: BARCA, 2004: 134-135).

A quarta ênfase da UTI é a comunicação dos resultados obtidos no momento posterior à intervenção pedagógica, ele pode ser interpretado, portanto, como o processo onde se realiza a parte formal de avaliação dentro desta dinâmica de aula. É o momento em que às alunas e alunos devem sistematizar seja em forma de narrativas, apresentações orais, ou através da utilização de outros meios de produção de que dispõem as suas interpretações sobre o assunto trabalhado. A utilização de diferentes níveis de avaliação que podem ser propostas da dinâmica das aulas em UTI corrobora com o pensamento de Cipriano Luckesi (2008) que diz que a avaliação deve ser inclusiva e integrativa, e deve abranger várias áreas diferentes de assimilação por parte d@s alun@s, o que auxilia @ professor@ a diagnosticar melhor as dificuldades de cada um de seus alunos e de suas alunas, tornando o ato avaliativo mais completo e responsável.

O quinto e último ponto previsto é o que Isabel Barca define como investigação da meta cognição, que possui como objetivo fazer com que @s discentes pensem sobre os meios pelos quais construíram um conhecimento novo, e dentro desse processo o que mais gostaram de aprender e como isso se deu. (FERNANDES, s/d)

Conjuntamente com a proposta da UTI deve-se utilizar o conceito de aula expositiva dialógica, pois o tema a ser trabalhado parte dos conhecimentos d@s alun@s, o que torna a sua participação essencial na dinâmica proposta. Esta modalidade de aula expositiva “(...) utiliza o diálogo entre professor e alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências (...)” (LOPES, 1991: 42), o que permite que os questionamentos d@s alun@s e suas opiniões sobre o assunto proposto sejam não apenas utilizados no decorrer da aula, mas também base das discussões da mesma, e tornem-se, portanto elementos de formação de novas concepções quando reunidas à temática exposta pel@ professor@.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando paramos para pensar no quanto ainda se deixa de conhecer e valorizar a História Cultural de nosso país, as suas fontes e vertentes, percebemos o quão longo ainda é o caminho a percorrer para que vivamos em um país mais igualitário, em todos os sentidos, pois os preconceitos nascem basicamente da falta de conhecimento

E, desconhecer as culturas de sua própria nação é um problema que nós brasileir@s vivemos cotidianamente, afinal, as dimensões continentais as quais estamos sujeitos muitas vezes nos impedem de visitar cada um dos pequenos recantos deste enorme território. O que não justifica não conhecermos suas culturas, pois, com o advento da internet e das mídias virtuais que a seguiram, houve um alargamento nunca antes presenciado das facilidades de se produzir e divulgar conhecimentos de todas as formas, escritas, faladas, cantadas e tocadas.

*Expressões acústicas, coreográficas, cinematográficas, literárias vêm sustentando a arqueologia de saberes na contracorrente do colonial e racial, vitalizando diferenças, ampliando entrelaçamentos culturais, desafiando processos que tentam subjugar a singularidade histórica de povos, culturas e lugares. (...) Em modos de ser e viver de grupos e culturas alheias ao individualismo, à competição, ao consumo massivo, o artista é o intelectual, desencadeando sensibilidades e percepções em comunidades onde imbricações letra e corpo marcam presença. (ANTONACCI, 2013: 256-257)*

Em um país tão ricamente abençoado com uma pluralidade de influências como o nosso, e que possui artistas que conseguem canalizar essas influências e transformá-las em uma construção cultural nova e ainda assim múltipla, é impensável que se restrinja o conhecimento d@s jovens a apenas algumas dessas referências, ou que simplesmente elas lhes sejam negadas, porque não preenchem um rótulo antiquado de cultura erudita. Aprender nas artes, não apenas na música, mas também nas artes cênicas, nas danças e nas literaturas as muitas fontes das quais bebe a brasilidade é perceber que somos muito mais do que podemos ser como nação, inclusive.

*Recusar a subalternidade da cultura popular, recuperar sua importância fundamental é concebê-la a ocupar um lugar privilegiado de onde se pode pensar e ver criticamente, perspectiva analítica capaz de pensar em profundidade os principais nós e estrangulamentos da história do Brasil e da cultura brasileira em geral. A partir da cultura popular, é possível pensar um outro país, uma ou várias alternativas de Brasil. Isto porque a cultura popular brasileira é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias, tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais e, nessa exata medida, um lugar em que mais do que simplesmente criticar o modelo genocida e autodestrutivo de desenvolvimento, é possível resistir a ele com outras propostas de sentido do viver e de humanidade.*

*Só depois de nos despir dos entulhos de mais de 500 anos de vigência de noções hierárquicas e desiguais será menos absurdo pensar também a possibilidade de uma outra escola, de uma outra maneira de ensinar e, sobretudo, de ensinar*

*outras coisas. Recusar a subalternidade da cultura popular é, portanto, ser capaz também de conceber o mestre, o local/nacional no processo de ensino nas escolas e nas universidades.*

*(...) Construir uma nação livre, tolerante e igualitária é, de outra forma, sermos capazes de torná-la plural, multissapiente, multicultural, multiétnica e multirracial. (...)* (SILVA, 2008: 10)

## REFERÊNCIAS

ANTONACCI, M. A.. Decolonialidade de corpos e saberes: Ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: \_\_\_\_\_. **Memórias Ancoradas em Corpos negros**. São Paulo: Educ, 2013. p. 239-281.

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.

BARRADAS, F. C. A Historicidade da canção e sua aplicação pedagógica. **Akrópolis**, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 79-94, abr./jun. 2008.

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. 93, p. 193-221.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) > Acesso em 01 de Fevereiro de 2015.

CABRINI, Conceição *et all.* **Ensino de História Revisão Urgente.** São Paulo: EDUC, 2000.

CUNHA JR., Henrique. A História Africana e os Elementos Básicos para o seu Ensino. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse Maria (Coord.). **Negros e Currículo.** Florianópolis: Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002, p. 55-72

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica da aula oficina à unidade temática investigativa.** Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf> > Último Acesso em 01 de fevereiro de 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História. In: \_\_\_\_\_ **Didática e Prática de ensino de História.** 8º Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 163-231.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** Rio de Janeiro Paz e Terra, 1984.

GABRIEL, Eleonora. Linguagens artísticas da cultura popular. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura Popular e Educação: Salto para o futuro.** Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008. p. 75-82.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008. Disponível em <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/355431.pdf>> Último acesso em 01 de fevereiro de 2015.

LEMOS, Renato De Lyra. **Antes De Ser Brasileiro Eu Sou Preto: representações de África no imaginário da música popular brasileira.** Monografia. Universidade Federal de Pernambuco: 2013.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Técnicas de Ensino: Porque Não?** Campinas – SP: Papyrus, 1991. p. 35-48.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2002.

MUDIM, Ana Carolina. **Reflexão sobre a brasilidade no contexto da dança contemporânea.** VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação Em Artes Cênicas. 2010. Disponível em <<http://portalabrace.org/vicongresso/processos/Ana%20Carolina%20Mundim.pdf>> Último acesso em 01 de Fevereiro de 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Coord.). Relatório do 1º fórum estadual sobre o ensino da História das civilizações africanas na escola pública. In: \_\_\_\_\_. **Cultura em Movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 223-230

NEVES, Yasmim Poltronieri. Algumas Considerações Sobre o Negro e o Currículo. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Coord.). **Negros e Currículo.** Florianópolis: Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002. p. 13-19

OLIVEIRA, Regina; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da; CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.). **Coleção a reflexão e a prática no ensino: 6 História.** São Paulo: Blucher, 2012.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação básica.** Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em <[http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf)> Último acesso em 01 de Fevereiro de 2015.

SANTOS, André de Oliveira. Batuques e Samba: afirmações da identidade afro-brasileira. In: FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 45-52

SANTOS, Marco Vinícius Felinto dos. Da música das festas à musicalidade das memórias. In: FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 37-43.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para a investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11 – 21

SILVA, Petronilda B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: ROMÃO, Jeruse Maria (Coord.). **A África está em nós – Africanidades Catarinenses – Manual do Professor**. João Pessoa: Grafset, 2010, p. 41-43

SILVA, René Marc da Costa. Cultura Popular e a Educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cultura Popular e Educação: Salto para o futuro**. Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008. p. 7-11.

SOUZA, Manoel Alves de. A História Local, o Ensino de História e o Livro Didático: Dimensão e limite. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs): **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 614-627.