Currículo, música e produção identitária no ensino de História

Curriculum, music and identity construction in history teaching

Jane Bittencourt*

Sandro Celeste*

Resumo: Este trabalho se refere a uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal de Santa Catarina. Seu objetivo é analisar de que modo a música pode ser inserida no currículo escolar da educação básica, particularmente no ensino de história, considerando suas possibilidades como linguagem e como fonte. Pretende-se ainda problematizar de que modo o currículo escolar contribui para os processos de identificação dos sujeitos, enfocando as relações entre o ensino de história e a constituição de identidades, a partir de uma perspectiva pós-crítica. Exploramos, com base neste referencial teórico, as possibilidades do uso da música no que diz respeito ao desenvolvimento de processos identitários múltiplos, heterogêneos e mesmo contraditórios, particularmente associados a temáticas relativas às questões étnico-raciais. Concluímos o trabalho afirmando a necessária articulação entre princípios epistemológicos e metodológicos, aqui exemplificados no caso do uso da música no ensino de história, na consideração do que está em jogo nos processos de produção de identidade por meio do currículo.

Palavras-chave: Ensino de História. Música. Identidade. Relações étnico-raciais.

Introdução

Este trabalho se refere a uma pesquisa em andamento no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina. Situa-se na convergência entre alguns aspectos teóricos e metodológicos pertinentes ao debate a respeito do ensino, de modo geral, e, particularmente, ao ensino de história, foco deste trabalho. Um primeiro aspecto se refere à questão das relações entre currículo e identidade,

* Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, e-mail: janebitten.jane@gmail.com.

* Mestrando em Ensino de História; Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, e-mail: sandrojceleste@gmail.com

apontadas desde a teorização curricular crítica, com novos contornos trazidos pelas teorias culturais contemporâneas, no contexto da reflexão pós-estruturalista. Estas perspectivas conceituais sobre a noção de identidade, que incidem em diferentes campos de conhecimento como a antropologia, a linguística ou a psicologia, além das próprias teorias sociais, enfatizam as práticas discursivas produzidas e produtivas a respeito de identidades étnicas, raciais, sexuais ou nacionais. Neste sentido, apresentam contribuições especialmente relevantes em relação ao currículo, compreendido como um campo de conflitos em torno das relações entre conhecimento e poder.

Um segundo eixo teórico deste trabalho se refere aos currículos de história, nos quais a questão identitária tem papel fundamental, já que o conhecimento histórico é, na escola, um dos responsáveis pela afirmação da ideia de nação e da produção de uma identidade nacional. Ressaltamos de que modo a identidade nacional, forjada por meio de abordagens tradicionais, como é o caso da historiografia com base na epistemologia positivista, se relaciona a processos identitários eurocêntricos, associados ao que se denomina, no currículo escolar, a História Geral. Indagamos de que maneira a concepção de identidade e de subjetividade, em discussão nas teorias sociais e culturais contemporâneas, incidem sobre a compreensão dos processos de fixação de identidades em jogo no ensino e aprendizagem da história escolar e afirmamos a relevância de uma concepção de identidade múltipla, heterogênea, definida a partir e pela diferença.

A partir dessas premissas teóricas, exploramos as possibilidades do uso da música no ensino, considerada como fonte histórica, o que remete à análise de seus diversos aspectos como letra, melodia, gênero musical, processo de produção e difusão, além do seu contexto histórico. Exemplificamos esta proposta no caso do uso didático de algumas canções que tratam de abordagens afins à questão da educação para as relações étnico-raciais, com o intuito de ressaltar a relevância desta temática na formação dos sujeitos, como sugere a atual Matriz Curricular do município de Florianópolis - SC. Concluímos o trabalho afirmando a necessária articulação entre princípios epistemológicos e metodológicos, aqui exemplificados no caso do uso da música no ensino de História, na consideração do que está em jogo nos processos de produção de identidade por meio do currículo.

1. Currículo, identidade e ensino de história

A questão da identidade se apresenta no debate curricular a partir das teorias críticas, com a denúncia de que conhecimento e poder são indissociáveis, portanto o currículo se produz em meio a marcações sociais e culturais, que envolvem os sujeitos na constituição de seu lugar social e de sua subjetividade. Ou seja, como salientam Lopes e Macedo (2011), o currículo se refere diretamente a políticas de identidade, que são as formas como são configurados os pertencimentos de cada um a certos grupos sociais.

No Brasil, esta discussão se intensificou recentemente nos embates em torno da questão étnica, racial, ou das questões de gênero e, de modo geral, na discussão a respeito do multiculturalismo. Neste âmbito, o conceito de identidade cultural se torna central, já que o pressuposto principal de um currículo multicultural é a crítica em relação a uma cultura dominante como referência única para os saberes escolares. Esta crítica, assumida desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1998, tem tomado diferentes contornos ao longo das últimas duas décadas, particularmente diante do enfraquecimento das fronteiras nacionais nos processos de globalização e do movimento pós-colonial associado aos processos migratórios e de cruzamento de fronteiras.

De fato, como salienta Silva (2014), o multiculturalismo, enquanto aceita a multiplicidade, pode tender também a afirmar uma identidade cristalizada, embora plural, o que acarreta uma perspectiva curricular baseada na tolerância e no convívio possível entre as diferenças, com base em algo que seria comum. Esta perspectiva, embora questione a dominação cultural, coloca diferentes referências culturais num mesmo patamar valorativo, o que inviabiliza o aprofundamento do debate sobre a identidade, mascarando seu correlato, a diferença.

Como argumenta Bhaba (1996), o argumento da diversidade, considerado pelo multiculturalismo, posiciona a diferença sempre dentro dos limites, conceitos e pontos de vista da cultura dominante, num suposto universalismo. Preferindo a diferença à diversidade, enfatiza os processos produtivos da diferença, marcados pelo hibridismo, que denota os processos pelos quais as culturas estão sempre em mudança, entrecruzamento, produzindo sentidos não só múltiplos, como também ambivalentes e incomensuráveis. Afirma, assim, que

precisaríamos de uma noção de currículo "que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes e *potencialmente antagônicas*" (Bhaba, 1996, p. 35).

Desse modo, nas perspectivas pós-estruturalistas, culturais ou discursivas, é problematizada a própria noção de identidade, em oposição às tendências essencialistas, que consideram a identidade como algo uniforme, um absoluto, uma norma fixa e pré-estabelecida. Ao contrário, as identidades passam a ser compreendidas como processos de produção simbólica e discursiva, imersos em sistemas de significação. Assim, identidades nunca são unificadas, ao contrário, como sugere Hall (2014), são sempre fragmentadas, múltiplas, construídas por antagonismos e contradições, construídas dentro dos jogos de poder por práticas discursivas, nos quais a representação tem papel fundamental. De fato, "questionar a identidade e a diferença, significa, neste contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e significação" (Hall, 2014, p. 91).

A questão pedagógica em torno da noção de identidade/diferença se refere, portanto, ao modo pelo qual se constituem identidades por meio do currículo, assim como pelas possibilidades que se inscrevem, nas práticas pedagógicas, em relação à criação e à fixação de identidades. Como sugere Silva, "a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença" (Silva, 2014, p. 91-92).

Com base nesta argumentação, é evidente que o ensino de qualquer área de conhecimento se refere diretamente aos processos constitutivos de identidades, assim como suas formas de subjetivação, o que é especialmente relevante no ensino de história.

De fato, como a História se refere à memória e ao sentimento de pertencimento a um grupo social, e ambos se referem a processos constitutivos da identidade, toda a discussão sobre a noção de identidade/diferença é pertinente à história escolar, principalmente no que se refere ao papel do saber histórico escolar na constituição do que seria a identidade nacional. Esta, como sugere Silva (2014), é geralmente afirmada por meio de mitos fundadores e da imposição de uma língua nacional, numa perspectiva fortemente essencialista. Uma crítica a esta perspectiva implicaria considerar, por exemplo, 'ser brasileiro' como uma produção simbólica e discursiva, sem nenhuma espécie de referente fixo, absoluto e anterior à

linguagem. Esta consideração abre a possibilidade de se considerarem processos identitários plurais, tanto do ponto de vista do sujeito, em seus processos de identificação em relação ao passado brasileiro, quanto do ponto de vista social, na escrita de uma história da diferença.

Por esta razão, as diversas demandas identitárias atuais, em relação aos estudos afro-brasileiros, à história da África, ou aos saberes indígenas, recaem especialmente sobre os currículos de história. Como afirmam Pereira e Marques (2013, p.88), "a história passa a necessitar de um currículo que permita reconhecimento para as pessoas, não simplesmente o lugar onde se reconstitui um passado imóvel, que teria nascido sempre nos limites do espaço europeu".

Além disso, quando consideramos, como é o caso dos estudos culturais, o currículo como uma política cultural, situado numa arena de jogos de poder, os saberes históricos têm papel importante na denúncia de práticas de preconceito e de exclusão, assim como na possibilidade de construção de novas narrativas acerca de múltiplos passados possíveis. Num processo de historicização radical, como sugere Hall (2014), consideram-se histórias não determinísticas, sujeitos não determinados e identidades múltiplas, antagônicas, em processo permanente de mudança. Quais seriam, nesta perspectiva, as possibilidades metodológicas para o ensino de história?

2. Uso da música no ensino de história: relações

Neste trabalho, exploramos, entre as diversas possibilidades metodológicas, o uso da música, considerada como uma fonte histórica no ensino, capaz de permear todo o processo de aprendizagem, carregada de significados, produzida em um determinado contexto, por um grupo de pessoas que querem expressar seus sentimentos e transmitir suas ideias. A música como fonte histórica, além de possuir uma dimensão estética que dialoga com a linguagem juvenil, possui também uma dimensão cognitiva, ou seja, produz um saber, um conhecimento, nesse caso, um conhecimento histórico.

Nesse sentido, trabalhar a música como fonte histórica, suas relações entre as fontes e o conhecimento histórico pode ser assim explicada:

> [...] o conhecimento histórico não é construído apenas com as informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão sentido à

> história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes [...] Os modelos de interpretação, que o historiador aplica às fontes para fazê-las fluir e para revelar o conteúdo dos fatos, devem ser discutidos à base da configuração de suas teorias, a forma pela qual correspondem aos princípios da metodização do pensamento histórico. (Rüsen, 2007, p. 25).

Em relação ao uso de fontes históricas alternativas, o que vem crescendo cada vez mais com a historiografia atual, a música, assim como os clipes musicais, os filmes, as charges, os desenhos, animações, memes, entre outras fontes e linguagens, tornam a construção do conhecimento histórico escolar algo muito mais complexo. Se antes eram considerados poucos documentos e, como consequência, poucas narrativas, hoje, com a "revolução documental", termo utilizado por Pereira e Seffner (2008), as narrativas e os saberes históricos também se alargaram.

Nesse sentido, o "uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico" (Pereira & Seffner, 2008, p.126).

E, reafirmando a importância de se utilizar outras fontes e com novos olhares, significados e interpretações, devemos lembrar que tais documentos são monumentos, ou seja, como sugerem os autores, são rastros deixados por seres humanos no passado. Seria o caso também da música.

Sobre a transformação do documento em monumento, os autores sugerem que:

> O documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores. O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente "verdadeiro" ou "falso". O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele. (Pereira & Seffner, 2008, p 116).

Por último, um outro enfoque em relação à música, reafirmando seu potencial em sala de aula, é que a música também possui uma dimensão política, associada ao poder e ao pertencimento, ou seja, a canção se relaciona com a construção identitária, provoca o pertencimento, ou seja, pode gerar empatia entre os sujeitos escolares e uma maior identificação com os temas trabalhados, proporcionando um avanço no ensino-aprendizagem.

É, pois, com esse novo olhar e interpretação que iremos considerar a música como uma fonte alternativa, rica de significados, que ajuda a ampliar as possibilidades do conhecimento histórico construído em sala de aula.

A relação entre ensino de história e música já possui uma trajetória significativa no contexto da consideração de múltiplas linguagens e suas possibilidades na sala de aula, tanto que a música é objeto de análises em textos, artigos, dissertações, teses e livros.

Segundo Bittencourt (2011), a música, em especial a música popular, tem se tornado cada vez mais objeto de pesquisa de historiadores e também utilizada como recurso didático. Napolitano (2002) reafirma a preferência de uso de alguns gêneros musicais e temas, como por exemplo, os sambas no período Vargas, a MPB durante a ditadura civil-militar, além do forró, do sertanejo e do rap com temáticas ligadas a identidade, ao mundo rural e do trabalho, a juventude e as questões sociais como preconceito, violência e discriminação. E continua reafirmando que tais gêneros/canções fazem uma contraposição às chamadas músicas alienantes.

Bittencourt (2011) problematiza o uso das músicas em sala de aula, questionando de que maneira deve-se transformá-la em objeto de investigação. A autora aponta a importância quanto ao método de análise documental no caso da música, que possui especificidades em relação aos demais tipos de documento, como por exemplo a análise dos autores e interpretes das canções, os produtores, as gravadoras, os técnicos e os consumidores. Por fim, ela problematiza as limitações do uso de músicas nas aulas de história apontando alguns problemas possíveis, como: que a análise da letra se encontra separada da música; o autor não está inserido no contexto social em que produziu a obra; os livros didáticos sugerem apenas uma leitura da letra da música como uma manifestação de setores sociais populares; as músicas não retratam outros momentos históricos e outras culturas, como por exemplo, dos povos indígenas e não é feita a relação entre música e indústria cultural.

Schmidt e Cainelli (2010) problematizam as novas linguagens no ensino de história, afirmando que, a partir da divulgação sistemática de imagens em livros e veículos de comunicação, essas contribuíram para que o passado se confundisse com a própria imagem. As autoras relatam sobre os novos desafios dos historiadores e professores de história, que, entre o final do século XIX e começo do XX, período em que houve um desenvolvimento e

uma expansão de novas linguagem culturais como por exemplo, a fotografia, o cinema, a televisão e a informática, precisam entender a importância de analisar e compreender a natureza dessas novas linguagens, para incorporá-las como fontes de estudo. Embora as autoras não citem diretamente, podemos considerar a música inserida nesta mesma discussão a respeito da diversidade de linguagens no ensino.

No livro "Ensino de História" (2010), os autores Katia Maria Abud, Ronaldo Cardoso Alves e André Chaves de Melo Silva trabalham na perspectiva da linguagem musical como ponte entre a consciência histórica e o passado histórico. Segundo os autores, a essência da música pode ser respondida com base nas especificidades culturais de cada povo, grupo social e indivíduos, ou seja, a música deve ser compreendida como arte e conhecimento sociocultural.

Os autores também consideram a música como uma "linguagem no ensino de história que serve para estimular os alunos a compreenderem por quais motivos as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam ao agirem daquela maneira" (Abud, Alves & Silva, 2010, p.64). Afirmam ainda que o diálogo entre o gosto musical dos alunos e o do professor é muito importante. Segundo os autores, a apropriação da música é criação de uma representação, no caso dos jovens, e que é importante para eles tal vinculação/participação de um determinado movimento cultural, constituindo-se uma identificação com determinado grupo. Os autores também lembram da importância da articulação entre a música e o seu contexto histórico. Além disso, os autores ressaltam a questão da "recepção cultural" da música por parte dos alunos e, nesse sentido, como mapear e compreender "os usos e apropriações" relacionando à questão do mercado de produção, das forças e influências que agem sobre as relações de consumo das músicas pelos jovens. Propõem relacionar estas questões com o conhecimento histórico.

Complementando essas ideias, Napolitano afirma que "o ouvinte opera num espaço de relativa liberdade, influenciado por estruturas objetivas (comerciais, culturais e ideológicas) que lhe organizam um campo de escutas e experiências musicais" (Napolitano, 2002, p.82).

A respeito das relações entre receptividade juvenil, relações de consumo, apropriações, identificações e construção do conhecimento histórico, assinala Arnaldo Contier:

> Conhecimento histórico e a produção musical são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro – representações históricas construídas pelos alunos com base nas músicas podem ajudar na construção do conhecimento histórico ao propiciar a identificação dos diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos e trabalhados de maneira diagnóstica pelo professor por meio dos instrumentos de leitura histórica na linguagem musical, processo que pode se transformar numa ponte entre a realidade atual e o passado histórico. (Contier, 1991, p.151).

3. Música e a questão étnico-racial: possibilidades para os currículos de história

A identidade nacional brasileira "oficial" e ensinada nas escolas por muito tempo, sempre foi única e homogênea, ou seja, aquela forjada em uma matriz eurocêntrica. A partir da década de 1990 ocorre uma ruptura em relação à identidade nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nos anos seguintes, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando a identidade nacional essencialista, homogênea e única passa a ser confrontada com o multiculturalismo, trazendo à tona as diversas contribuições dos povos que aqui viviam, que para cá vieram e que aqui vivem. Neste sentido, o que mais nos interessa nesses estudos, sem sombra de dúvida, é a ruptura em relação a uma identidade nacional una e totalizante, e a consideração de identidades nacionais plurais, hibridas, em movimento, em construção, fronteiriças, emaranhadas.

Dando sequência aos avanços na problemática da identidade nacional nos currículos escolares, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, o que constituiu um dos principais avanços no currículo escolar do país, trazendo consigo novos temas e narrativas, geralmente negligenciados, principalmente no que se refere aos povos indígenas e aos povos de origem africana que contribuíram imensamente para a formação do país e, por conseguinte, para a formação do que seria uma identidade nacional.

Paralelamente a essas leis, parâmetros e diretrizes de âmbito nacional, em outras redes de ensino também foram sendo definidos princípios norteadores das relações étnico-raciais, corroborando a importância de trabalhar tais questões em sala de aula. Por exemplo, em Florianópolis, um breve histórico dos marcos legais da educação das relações étnico-raciais (ERER) pode ser elencado: a Lei Municipal 4.446/96, que incluiu conteúdos de matriz afro-

brasileira nos currículos do município; em 2007, as "Orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais"; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de 2009, que instituiu diretrizes curriculares municipais para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; em 2010, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis, com o eixo temático da ERER; em 2012, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, com o núcleo da ação pedagógica/relações sociais e culturais; em 2015 as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis, que tem como um dos princípios educativos o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na educação básica. Ainda em 2015, destacamos o currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, que incluiu reflexões e ações sobre a diversidade e em 2016, a publicação da Matriz Curricular para a ERER na educação básica, que traz uma série de conceitos, leis, normativas, justificativas, exemplos e discussões sobre a referida temática.

Sobre o último documento citado, importante destacar que, logo na introdução do material, há uma importante justificativa dessa Matriz:

> Com esta ação, a SME (Secretaria Municipal de Educação) materializa uma proposta pedagógica que deseja romper com os modelos educacionais que circundavam estruturas monoculturais e eurocêntricas, situando "os outros" – os sujeitos da diversidade – à margem de uma normatização considerada padrão. (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p.9).

Percebe-se que a citação já deixa claro que o material tem o intuito de romper com as concepções monoculturais e eurocêntricas, considerando a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Desse modo, apesar das dificuldades, a tendência é que o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira se fortaleça cada vez mais, não pelo simples fato de ter se tornado uma obrigatoriedade, mas principalmente por ser uma demanda histórica de uma enorme parcela da população brasileira, a população negra, à qual sempre foi negado o acesso a todos os direitos sociais, que sempre foi estigmatizada, que sempre sofreu preconceito e racismo, e cuja história nunca constituiu a história oficial.

Corroborando a reflexão sobre a importância de uma história plural em um país como o nosso, que é:

> [...] multirracial e poli étnico não pode aceitar que se escreva apenas a história dos vencedores, ou seja, dos considerados brancos. Embora negada, a história do negro não é irrelevante. Pelo contrário, é tão importante quanto a de qualquer outro

> segmento da população. Uma história plural pressupõe o registro da diferença, o acolhimento da diversidade e o reconhecimento do "outro (Dominguez, 2003 como citado em Janz, 2014 p. 4).

Neste debate a respeito dos marcos legais da ERER e de sua efetivação em sala de aula, cabe questionar qual seria o enfoque a respeito da identidade nacional numa perspectiva plural.

O debate sobre a constituição de uma identidade nacional permanece bastante pertinente, considerando as histórias e identidades indígenas e afro-brasileiras, que deveriam fazer parte dos livros didáticos, paradidáticos, assim como das práticas docentes. Cabe questionar, assim, quem são os estudantes que irão se posicionar a respeito das diretrizes da ERER.

A matriz curricular de Florianópolis elenca como esses sujeitos da ERER as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e idosos atendidos nas unidades educativas:

> São os descendentes de africanos, dos europeus e dos indígenas como referência das três etnias e todos os povos que se originam de qualquer outro lugar e que escolheram Florianópolis para morar e a rede municipal de ensino para se constituir sujeito da educação (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p. 21)

De modo geral, podemos considerar que esta observação se refere a todos os estudantes brasileiros, de qualquer rede de ensino. Ou seja, sujeitos da educação, que, conforme sugere Passos:

> Sujeito é um ser humano que se constrói historicamente na relação com outros seres humanos, também sujeitos; é carregado de desejos e movido por eles, os quais o mobilizam. O sujeito também é um ser social com determinada origem familiar, que ocupa uma posição em um espaço social e tem relações sociais. Por fim, o sujeito é um ser único, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido. É um sujeito ativo, que se produz ao agir no e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que é produzido nas relações sociais de que participa. (Passos, 2014, p.82).

A partir destas considerações, percebe-se que há uma interligação entre o currículo de história e as questões identitárias. Primeiro, em relação à predominância de uma história eurocêntrica na constituição da identidade nacional, e, segundo, há um silenciamento de narrativas associadas aos povos africanos e afro-brasileiros, assim como aos povos indígenas

brasileiros. Ou seja, múltiplas culturas e identidades foram apagadas, ocultadas e esquecidas, o que até hoje causa um certo estranhamento na sociedade e nos currículos escolares. No entanto, é evidente também um movimento de resistência e de mudança de modo a assegurar a inclusão de suas histórias e identidades. A esse respeito, Pereira e Marques (2013, p.91) afirmam que "a história é o único espaço que nos permite um encontro com as culturas e os tempos estranhos", e que essa "estranheza" permite perceber nossas singularidades nas diferenças com os outros. Os autores afirmam que "não trata de ser contrário a um ensino que seja espaço de encontro dos grupos com seu próprio passado", mas que certos cuidados devem ser observados para não se reproduzir a "história-memória" que reproduz uma história recheada de heróis e dicotômica entre o bem e o mal, positivo e negativo. Para evitar tais equívocos, os autores explicam três problemas relacionados a esse projeto, que são: a história referencial; o conteúdo relacionado com a realidade do aluno; e a generalização/julgamento.

A história referencial é aquela que analisa os modos de vida no passado e dos outros em relação a um referencial já pré-determinado, uma determinada cosmovisão de mundo. No artigo, os autores trazem o exemplo clássico dos povos indígenas, sobre os quais associamos seu modo de vida ao "comunismo primitivo". Afirmam, que dessa maneira, além de apagar as particularidades sobre a quantidade de povos originários que aqui viviam, não valorizamos as diferenças entre eles.

Sobre essa perspectiva de história referencial, Pereira e Marques ainda ressaltam que

> Trata-se de uma história referencial, tendo como referência nossos próprios valores, nossa cultura, procurávamos, na cultura e no modo de vida indígena, marcas de nossa cultura, e segundo nossos valores, considerados positivos. (Pereira & Marques, 2013, p.92).

É interessante observar que muitos defendem uma outra história que seja não eurocêntrica, mas contraditoriamente, quando nos referimos a esses outros povos, como por exemplo africanos e indígenas, queremos analisar, "enquadrar", classificar e julgar segundo o modo de vida eurocêntrico, em outras palavras, não estamos deixando de reproduzir tal eurocentrismo.

Nesse sentido, mais uma vez Marques e Pereira nos elucidam sobre a história referencial eurocêntrica:

> É o que chamamos de uma história referencial, que sempre mira o outro com os olhos do presente ou com os olhos de uma cultura – continuamos a ser eurocêntricos, ao mesmo tempo em que criticamos o eurocentrismo e reclamamos uma história para os silenciados. A história que damos aos silenciados é uma história que é nossa – uma projeção de nossa própria história, de nossa própria cultura. (Pereira & Marques, 2013, p. 92).

Sobre uma segunda perspectiva, a história-memória, que diz que "o conteúdo deve se identificar com a realidade do aluno", os autores novamente defendem a pedagogia do estranhamento, já que essa provoca uma surpresa ao aluno, que, ao estudar história, descobre as diferenças, as estranhezas e as novidades. Já a pedagogia da identificação, com o intuito de facilitar o aprendizado, desconsidera todo esse estranhamento. Nesse sentido, tal aproximação e identificação do conteúdo estudado com a realidade do aluno serve para reforçar uma identidade única com uma história igual, homogênea. Em contrapartida, ao destacar as diferenças e estranhamentos, a identidade se torna múltipla, complexa, fluida e em construção, e nesse sentido permite o aprendizado com as diferenças.

Sobre as relações entre a defesa da história da diferença e a construção da identidade, Pereira e Marques afirmam:

> A história da diferença permite a construção da identidade pela mirada sobre si mesmo como uma singularidade na história, e isso somente pode ser feito se apresentamos ao estudante aquilo que ele não conhece e não pode colocar em uma forma conhecida. Além do mais, a identidade torna-se algo fluido, na medida em que o estudante não é levado a, necessariamente, identificar-se definitivamente com este ou aquele modo de vida, mas que pode aprender com a experiência dos outros. (Pereira e Marques, 2013 p. 93).

Por último, o terceiro problema da história-memória se refere às generalizações e julgamentos que serve apenas para comparar o presente com o passado, e com isso, não se extrai nada de novo ou estranho, perdendo a oportunidade de se aprender algo, pois segundo os autores, "o que já conhecemos não nos pode ensinar nada de novo" (Pereira & Marques, 2013, p 93).

Com a necessidade de se refletir sobre os processos identitários no ensino de história, associados à questão étnico-racial, defendemos que ao incentivarmos e dar subsídios para os professores, em sala de aula, abordando as identidades afro-brasileiras, por meio da música, estaremos contribuindo para romper essas barreiras de conteúdos, histórias e identidades

consideradas hierarquicamente superiores, combatendo preconceitos, complexificando e empoderando identidades que pouco ou nada foram estudadas.

A música utilizada tanto como linguagem e como fonte para o ensino de história, como já foi explicitado anteriormente, é capaz de produzir tais identificações dos agentes envolvidos na educação, principalmente nos alunos, e com isso, pode ser um vetor de produção de novas, múltiplas, complexas, híbridas e fronteiriças identidades, e, consequentemente, complexar a denominada identidade nacional.

Importante observar que tal defesa está em consonância com a perspectiva da Matriz Curricular para a ERER da Prefeitura Municipal de Florianópolis, que afirma:

> O fortalecimento de identidades como princípio pressupõe a compreensão de que não podemos homogeneizar os conteúdos escolares tomando por base somente uma perspectiva étnica, uma "única história". Arroyo (2011:261) diz que a escola é lugar para "saber de si", defendendo a pluralidade na organização do currículo e o direito que todos possuem de lidarem com seus conteúdos e pertencimentos históricos e culturais no âmbito da escola e, especialmente na atividade do ensinar e do aprender. Nesse sentido, o fortalecimento da identidade do sujeito está apoiado na desconstrução e na construção de conceitos que recuperem as contribuições de África e de seus sujeitos para a humanidade e a identidade nacional, ampliando o repertório dos estudantes sobre os negros. (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p. 19).

Também importante destacar o que Arroyo afirma sobre o reconhecimento da pluralidade e diversidade das experiências e sua contribuição para a não hierarquização das mesmas:

> Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (Arroyo, 2011, p.117 como citado em Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p.31).

Ressaltamos ainda que estudar, debater, aprender a respeito das identidades afro-brasileiras também significa quebrar paradigmas, resistências e silenciamentos quanto a essas identidades:

> O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se

> realiza por meio de uma relação entre pessoas (Gomes, 2007, p. 23 como citado em Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016, p.23).

Com base nestas reflexões, defendemos aqui o entranhamento das identidades afro-brasileiras no ensino de história, primeiro, como vetor de combate ao racismo e o preconceito racial, segundo, como elemento de resistência do movimento negro e de uma parcela majoritária da nossa população que não teve e ainda não tem sua própria história narrada e efetivada nas escolas brasileiras. E por último, mas não menos importante, como incentivador de um olhar de alteridade entre todos os sujeitos da educação, aprendendo que nossas histórias só são possíveis de serem narradas em correlação com as demais histórias. Ou seja, que só será possível considerar uma narrativa histórica realmente horizontal, plural, complexa e democrática quando conseguirmos abarcar as múltiplas identidades que formam a denominada identidade nacional, entre elas, o que é objeto desse trabalho, as identidades afro-brasileiras.

Referências

Abud, K. M., Alves, R. C., & Melo, A. C. (2010). *Ensino de História.* São Paulo: Cengage Learning.

Bhabha, H. (1996). O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (*24*)*, 35-41.

Bittencourt, C. M. (2011). *Ensino de História: Fundamentos e métodos (4a ed.).* São Paulo: Cortez.

Contier, A. D. (1998). Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60), *Revista Brasileira de História*, 18(35), 13-52.

Hall, S. (2014). Quem precisa de identidade? In Silva, T.T. (Org.); Hall, S. & Woodwart, K. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais.*São Paulo: Vozes, p. 103-133.

Janz, R. C. (2014). Dez anos da Lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? Uma proposta de análise. *Anais do XV Encontro Estadual de História,* 1-13.

Lopes, A., & Macedo, E. (2011). *Teorias do Currículo.* São Paulo: Cortez.

Napolitano, M. (2002). *História e Música.* Belo Horizonte: Autêntica.

Passos, J. C. (2014). Juventude Negra: Escolarização e Heranças de desigualdades no Brasil Contemporâneo. *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*, 77-96.

Pereira, N. M., & Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90,15*(28), 113-128.

Pereira, N. M., & Marques, D.S. (2013). Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e diferença. *Plures Humanidades, 14*(1), 83-102. Recuperado de http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2016). Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Florianópolis: CGP Solutions.

Rüsen, J. (2007). *Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: Universidade de Brasília.

Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2009). *Ensinar História.* São Paulo: Scipione.

Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T.T. (Org.); Hall, S. & Woodwart, K. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais.*São Paulo: Vozes, 73-102.