UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
THIAGO DE CARVALHO MIRANDA

A FORMAÇÃO HISTÓRICA E A CANÇÃO POPULAR: O PROFESSOR INTELECTUAL NO EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO E A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE A PRÁXIS CULTURAL DE ALUNOS E A CIÊNCIA DA HISTÓRIA.

CURITIBA
2015

THIAGO DE CARVALHO MIRANDA

A FORMAÇÃO HISTÓRICA E A CANÇÃO POPULAR: O PROFESSOR INTELECTUAL NO EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO E A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE A PRÁXIS CULTURAL DE ALUNOS E A CIÊNCIA DA HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Cleusa Valério Gabardo.

CURITIBA
2015

Catalogação na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Miranda, Thiago de Carvalho
A formação histórica e a canção popular: o professor intelectual no exercício de sua função e a relação dialética entre a práxis cultural de alunos e a ciência da história. / Thiago de Carvalho Miranda. – Curitiba, 2015.
189 f.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cleusa Valério Gabardo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – música – ensino e estudo. 2. Música popular – Brasil – história e crítica. 3. História cultural – música popular – canção popular. I. Título.

CDD 780.981

PARECER

Defesa de Dissertação de Thiago de Carvalho Miranda para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.ª Dr.ª Cleusa Valério Gabardo, Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves, Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "FORMAÇÃO HISTÓRICA E CANÇÃO POPULAR. O PROFESSOR INTELECTUAL NO EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO E A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE A PRÁXIS CULTURAL DE ALUNOS E A CIÊNCIA HISTÓRICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof.ª Dr.ª Cleusa Valério Gabardo		Aprovado
Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves		Aprovado
Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn		Aprovado

Curitiba, 30 de março de 2015.

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educaçao
Matrícula: 125750

R. Gal Carneiro, 460, 1° Andar - Centro - CEP: 80.060-150
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, à minha família que sempre me apoiou e compreendeu todo o processo de produção deste trabalho. Além, é claro, de sempre poder contar com eles em todos os momentos, principalmente os momentos difíceis que tive durante essa jornada, comprometendo, infelizmente, o resultado final do trabalho. É para vocês que dedico esse trabalho!

Ao meu pai, que me ouve horas e horas falando sobre história, política e sonhos - que ainda beiram a de um adolescente - contribuindo enormemente com sua experiência como metalúrgico e de um indivíduo que, apesar de todas as vontades e potencialidades, conseguiu concluir somente o ensino fundamental. Apesar de tudo, é um homem nobre de espírito, preocupado com a vida e com a sociedade, nada ganancioso, e muito, mas muito organizado (queria ter herdado isso). À minha mãe, que divide comigo essa imensa gratidão de ser educador, de formar pessoas e de lutar por melhores condições para todos ao nosso redor através da educação. É educando os seus “pequenos”, que ainda mal sabem andar, que ela me demonstra como sempre fazer o nosso melhor numa atividade tão cara à sociedade, investindo tempo e dinheiro que não tem em sua carreira. Ao meu irmão, que desde cedo sempre me influenciou positivamente, dos gostos musicais à radicalidade nas opiniões políticas. Um homem digno e íntegro, como meu pai, que realiza seu trabalho com honestidade e muita, mas muita dedicação. Passou por diversos momentos difíceis em seu perigoso trabalho, mas sempre continua com a cabeça erguida e uma positividade que faz inveja a qualquer pessoa. À minha cunhada, que mesmo tão nova já possui experiência e discernimento suficiente para ter uma postura forte frente aos obstáculos que foram colocados em sua vida. Sua postura me inspira a não desistir por causa dos obstáculos da vida. A esses que me ensinaram a ser quem sou, mesmo com meus inúmeros defeitos, minha eterna gratidão.

À minha sobrinha (que merece até um parágrafo novo), por ser essa fonte de energia e graça. Com um sorrisinho de apenas dois dentes consegue cativar qualquer um que esteja por perto. Curiosa ao extremo, sempre adorava os meus momentos de estudo para mexer em meu estojo. Te amo tanto, mesmo você estando tão pouco tempo em minha vida.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram, antes de defender já me chamavam de “mestre”, por ser mais legal que “doutor”. Obrigado pelas energias compartilhadas, inclusive sob o nome de “Alquimistas”, uma banda que não contava somente com a

vontade de fazer música, mas, sobretudo, de mudar o mundo através de uma mensagem de luta. São vários amigos, mas espero que todos fiquem contemplados com a lembrança que tenho de cada um, desde a cerveja no bec bar, até uma caminhada positiva pelo “caminho do bem”.

Ao melhor casal que já conheci na vida, que se não fosse por eles nunca estaria chegando nessa etapa: Andressa e Thiago. Vocês dois são a inspiração de como me portar profissionalmente e intelectualmente. Nunca dava sossego para eles, sempre perguntando algo sobre Rüsen, Marx, Thompson, Gramsci, materialismo histórico e, também, sobre todas nossas ânsias de contribuir para um mundo melhor através do ensino de história. A vocês, meu humilde e sincero muito obrigado!

Por fim, àquela que me acompanhou em todo o percurso, tendo vivido na pele todo meu sofrimento, que fez dos meus últimos 3 anos os melhores de toda minha vida. Ela que aceitou ser minha companheira e escutar minhas divagações, pretensões, ilusões e tudo mais. Ela, que cuida de mim como se eu fosse a pessoa mais especial nesse mundo. Ela, que me faz sempre ter vontade de continuar lutando pelas pessoas e por um mundo melhor. Ela, quem compartilha a vontade do ócio comigo, principalmente quando chega exausta, depois de um dia de trabalho, em casa. A ela que não canso de dizer: te amo! Um exemplo de mulher, que só nós sabemos tudo que já passou nessa vida. Uma pessoa humilde e extremamente positiva, mesmo ela sempre achando que não. Enfim, à minha “passarinha” que tanto amo. Obrigado por querer dividir sua vida comigo e me aceitar desse jeito que eu sou. Você é mais do que especial pra mim e queria poder expressar em palavras tudo que sinto por você, mas nem se usasse todas as páginas desse trabalho conseguiria. Carla, obrigado por ler (às vezes não) minhas divagações e dar dicas riquíssimas sobre o que eu poderia fazer. Você também é um exemplo de intelectual e profissional para mim.

Um muito obrigado e um enorme pedido de desculpas a Professora Cleusa, minha orientadora. Sempre paciente, mesmo com todos os erros, dificuldades cognitivas e intelectuais, e também atrasos, de seu orientando. Sem sua contribuição esse trabalho continuaria apenas como um projeto ilusório e incapaz de se tornar concreto. Quero que saiba que você foi de fundamental importância para que eu chegasse até aqui.

A todos professores e professoras que tive contato. Professores Edilson e Geraldo, que tenho a honra de poder ter em minha banca, além de serem referências para mim. À diretora do colégio que estudei e voltei para ser professor, mesmo que por pouco tempo: Rosi. Ao professor que contribuiu fundamentalmente no meu gosto pela história, que dava

aulas de história que deixavam qualquer aluno sem motivado e muito ânimo de contribuir com um pouquinho na sempre possível transformação do mundo: Professor Oswaldo.

Enfim, a todos aqueles e àquelas que, de certo modo, estiveram comigo e contribuíram para que eu chegasse até aqui. Meus alunos e alunas, amigos e amigas, professores e professoras. À minha família, minha companheira e namorada, meu muito obrigado. Também agradeço a música, por existir e por animar minha vida, sendo como músico, professor ou um simples indivíduo em busca de contemplação.

RESUMO

Neste trabalho levantamos possibilidades de avaliar os usos da canção popular em sala de aula por professores de história. Canção popular é produto e processo da indústria fonográfica cultural, faz parte da vida prática cotidiana, se faz presente na vida prática escolar e é um dos elementos significativos na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis (AZAMBUJA, 2013). Tendo como referencial o pensamento de Jörn Rüsen, propõe-se pensar a respeito da utilização da canção em sala como fonte histórica, através das falas de 13 professores, compreendendo os procedimentos fundamentais do pensamento e conhecimento histórico. Utilizando o conceito de experiência de E. P. Thompson é que inserimos a vida prática dos professores e dos alunos no movimento de produção do conhecimento. A pesquisa centra-se na concepção de práxis de Karel Kosik, dialogando com a perspectiva de cultura de Raymond Williams. Buscamos referendar o estatuto de professor intelectual através de Oliveira (2012), buscando subsídios em Antonio Gramsci, para daí investigar as ideias e significados que os professores têm do uso da fonte-canção em sala de aula. Esta investigação pretende trazer contribuições à formação de professores de história, respaldada pelos aspectos elementares que levam o pensamento histórico a se tornar científico, à luz da *matriz disciplinar* de Rüsen. Através do conceito de formação histórica e aprendizagem histórica (RÜSEN, 2010, 2010a, 2010b, 2010c, 2012) e da didática da história, alçamos à problemática de investigar pressupostos práticos e teóricos da formação de professores de história, norteados pela ciência da história.

palavras-chave: consciência histórica, canção popular, experiência, fonte-canção, história, práxis.

ABSTRACT

In this work we raise possibilities to evaluate the uses of popular music in the classroom by history teachers. Popular song is the product and process of the music industry, part of everyday practical life, present in the school everyday life and is one of the significant elements in the constitution of multiple cultures and youth identities (AZAMBUJA, 2013). Referring to the thought of Jörn Rüsen, we propose to think about the use of the music in classroo as a historical source, through the speech of 13 teachers, including the fundamental procedures of thought and historical knowledge. Using E.P. Thompson's concept of experience we insert the practical life of teachers and students in the knowledge production movement. The research focuses on the Karel Kosik's conception of practice, dialoguing with Raymond Williams culture perspective. We seek to ratify the intellectual teacher status through Oliveira (2012), seeking subsidies in Antonio Gramsci,and then we investigate the ideas and meanings that teachers have in the use of music as a source in the classroom. This research aims to bring contributions to the training of history teachers, supported by elementary aspects that carry historical thinking to become scientific, in the light of Rusen's disciplinary matrix. Through the concept of historical formation and historical learning (Rüsen, 2010, 2010a, 2010b, 2010c, 2012) and historical education, we intent to bring as a problematic to investigate practical and theoretical assumptions of the formation of history teachers, guided by the science of history.

Key words: historical consciousness, popular song, experience, song-source, history, práxis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO 1 – CULTURA ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA: A CULTURA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. 25
1.1 – ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA: A FORMAÇÃO HISTÓRICA.....26
1.2 - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA 44
1.3 - CULTURA COMO FATOR CONSTITUTIVO HUMANO: UMA PRÁXIS CULTURAL 52
1.4 - CULTURA DE MASSA E A JUVENTUDE 61
CAPÍTULO 2 - FONTE HISTÓRICA E A FORMULAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....71
2.1 - DO POSITIVISMO AOS ANNALES: A EVOLUÇÃO DA RACIONALIDADE CIENTÍFICA DA HISTÓRIA. 71
2.2 - A VOZ QUE VEM DE BAIXO: E.P. THOMPSON E NOVAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS. 78
2.3 - CONTRIBUIÇÕES DE JÖRN RÜSEN PARA A NOÇÃO DE FONTE HISTÓRICA.....85
2.4 - A CANÇÃO POPULAR ENQUANTO FONTE HISTÓRICA 89
CAPÍTULO 3 - O INTELECTUAL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HISTÓRICA.....105
3.1 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A PRÁTICA INTELECTUAL 106
3.2 - O CAMINHO METODOLÓGICO QUE ORIENTOU A PESQUISA: EM BUSCA DE SEUS FUNDAMENTOS.....116
CAPÍTULO 4 - PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS SIGNIFICAÇÕES EM RELAÇÃO À FONTE-CANÇÃO. 127
4.1 - PERFIL DOS PROFESSORES INVESTIGADOS.....127
4.2 - AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À MÚSICA E SEUS GOSTOS MUSICAIS.....129
4.3 - EXPERIÊNCIA COM MÚSICA EM SALA COMO ALUNO.....137
4.4 - IDEIAS E SIGNIFICADOS DOS PROFESSORES INTELECTUAIS EM RELAÇÃO À FONTE-CANÇÃO. 140
4.5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA.....170
CONSIDERAÇÕES FINAIS 175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 183

ANEXO I 188
ANEXO II 190

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: SIGNIFICADO DA MÚSICA NA VIDA PRÁTICA DO PROFESSOR.....127

QUADRO 2: EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COM MÚSICA, QUANDO ALUNO.....134

QUADRO 3: USO DA CANÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....139

QUADRO 4: POSSIBILIDADES DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO.....147

QUADRO 5: POSSIBILIDADES DE IDENTIFICAR CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO/ORIENTAÇÃO DA VIDA PRÁTICA E A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE ÀS CULTURAS JUVENIL E ESCOLAR-CIENTÍFICA.....152

QUADRO 6: FORMAÇÃO ACADÊMICA.....167

INTRODUÇÃO

Para chegar à caracterização e análise da problemática que envolve o objeto de pesquisa, à formulação de um constructo teórico e à definição de uma metodologia que pudesse nortear o desenvolvimento da pesquisa até aqui desenvolvida foi preciso percorrer um caminho longo e, por vezes, tortuoso, mas os frutos colhidos demonstram quão satisfatório foi realizar e concretizar esse processo de produção de conhecimento, para isso foi indispensável o apoio e indicações da banca e, sobretudo, da orientação concedida pela Professora Doutora Cleusa Valério Gabardo.

A ideia de trabalhar com a canção e formação de professores está ligada completamente a minha experiência pessoal. Sempre procurei ser músico e trabalhar com música, mas nunca obtive eficiência com tal trabalho, mas ela sempre esteve ligada à minha vida. Desde os 15 anos toco bateria, baixo e possuo banda. Já arrisquei "ganhar a vida" com a música e aprender algo relacionado à produção musical. Busco sempre conhecer novos estilos musicais e ter um diálogo sempre aberto a música.

Em relação à prática docente, comecei lecionar em 2009, já no segundo ano de faculdade. À época cursava História, licenciatura e bacharelado, na Universidade Federal do Paraná, a mesma instituição que me forneceu possibilidades de realizar o mestrado em Educação em 2013. Comecei lecionando com grandes dificuldades, tanto práticas quanto teóricas, devido à falta de formação (pois era um professor um tanto quanto precoce) e também a dificuldade de me adaptar ao currículo. No entanto, desde o início gostei bastante da profissão e da possibilidade de aprender junto com os alunos, principalmente na relação musical. Nos colégios que lecionava percebia que os alunos gostavam bastante de rap e que gostavam de demonstrar isso, fui atrás e tentei utilizar essa paixão musical em sala, para motivar os alunos a produzir conhecimento histórico que correspondesse à vida prática desses jovens.

Essas práticas com o uso da música em sala foram deixando de ser apenas relacionadas ao seu uso como recurso estético. Em 2010, quando estava vinculado ao Estado como professor PSS (Processo Seletivo Simplificado) e lecionava num colégio público da periferia de Curitiba, na região Sul, tive experiências enriquecedoras envolvendo a música, mas também estressantes e, por vezes, até desanimadoras.

Uma gestão escolar que deixava a desejar, sem dar suporte aos professores, e um alto nível de ausência dos alunos e alunas nas aulas compunham um quadro que reclamava algum “chamariz” motivacional para que os alunos participassem das aulas.

O bairro onde a escola está situada apresenta inúmeros problemas, como acontece, em geral, com as periferias de qualquer grande cidade do Brasil. Entre os(as) alunos(as) que não frequentavam a sala de aula, estavam aqueles que iam até o colégio e ficavam na quadra (danificada e sucateada) e ficavam ali tomando vinho, fumando e ouvindo música, dentre elas funk e muito rap – tinham esta quadra como um espaço de lazer. Outros sequer apareciam e muitos iam somente até a entrada. Notava-se que eles impunham ao funcionamento da rotina escolar seus gostos, preponderantemente pelo viés cultural (músicas, danças, esportes e suas vontades) bem como suas significações às relações pessoais e socioculturais, de maneira inconsciente. Isso ocorria em todos os turnos, porém o que eu tive maior contato foram com as turmas do período matinal.

Foi nesta hora que tive a ideia de utilizar algum elemento da cultura juvenil em minha aula, não como mero suporte didático ilustrativo, mas como começo e fim de uma aula, ou várias, que possibilitassem a construção de um conhecimento sólido que pudesse ser utilizado na práxis desses alunos e alunas. A percepção de utilizar um elemento advindo da cultura desses jovens para promover a construção do conhecimento foi primordial para o desenvolvimento da pesquisa. Foi então que iniciei uma atividade utilizando a música *Nego Drama*, do grupo *Racionais MC`s* (anexo I) música de 1989**.** A música retrata o cotidiano do negro pobre em São Paulo e faz referência ao período colonial e principalmente à escravidão. A Letra dessa música é divida em duas partes; a primeira, cantada na voz de Edy Rock, conta de maneira genérica o drama de ser negro no Brasil, principalmente em São Paulo; a segunda é um relato autobiográfico de Mano Brown e em sua voz é possível perceber todo o sentimento que ele quer passar. Uma das características mais importante dessa música é a relação sempre nítida entre passado e presente. O discurso elaborado pelos *rappers* incide diretamente no imediatismo do agora, chamando todos os ouvintes a refletirem sobre como nosso passado, através de ações humanas,

construíram um presente desigual em que o racismo é tão naturalizado.

A atividade teve a duração de 4 (quatro) semanas e desenvolvida em 4 turmas de 8º ano do ensino fundamental. As aulas foram direcionadas para trabalhar a desigualdade social e racial no Brasil, focando-se no período colonial e seus desdobramentos na conjuntura social da época, bem como a herança deixada para as gerações atuais – *passado* vivo no *presente* –, tendo a música como fonte, porém sem grande aprofundamento teórico e metodológico: sem mobilização de conceitos e categorias históricas e trabalhando especialmente com a produção de narrativas vinculadas às experiências dos alunos e sua significação em relação à experiência humana no tempo. A experiência, mesmo proveitosa, não correspondeu totalmente às expectativas, provavelmente por não dispor de um suporte metodológico capaz de dar conta de tal empreitada, muito por desconhecimento teórico, já que não havia me aprofundado no uso da fonte-canção, principalmente num ambiente formal em sala de aula em que uma sistemática deve ser mais sólida para poder dirigir a análise dos alunos.

A percepção captada nessa experiência levou à constatação de que a capacidade de construir conhecimentos em nossas escolas sofre uma pressão negativa. Esse tipo de pressão, em grande parte, se vincula às condições materiais objetivas para que os conhecimentos se concretizem (a construção destes conhecimentos, como qualquer processo de construção, se insere na perspectiva do trabalho, neste caso do trabalho intelectual).

Não é nosso objetivo discutir os problemas estruturais que a escola apresenta, os quais temos conhecimento em nossa tão árdua prática diária. Contudo, a exigência de se pensar novas formas de comunicação que compreendam as ações e o sentir produzidos e significados na contemporaneidade vêm em direção ao estudo ao qual nos propomos, não devendo desconsiderar esses problemas; analisando o quanto tem sido deixado de lado, tanto pelas políticas públicas quanto pelas medidas tomadas pelos órgãos responsáveis por sua implementação, condições para que o professor reflita sobre sua prática, podendo inserir a práxis dos alunos como norte para sua práxis profissional.

Considerar o universo juvenil é abrir as portas da escola para acolher e aproveitar as vivências representativas de suas raízes históricas e de como elas se situam em momentos de entretenimento. A dança e a canção popular constituem exemplos desse universo, que poderiam ser aproveitadas para ‘colorir’ e enriquecer o processo de formação e construção de conhecimento, por professores e alunos.

Para tanto, através da investigação das ideias dos professores acerca do uso da fonte-canção em sala de aula, buscamos compreender como os professores de história se colocam em relação ao universo cultural dos alunos e como dialogam com a cultura juvenil e a experiência juvenil para a construção de conhecimento dentro do espaço escolar. Em suma, os professores orientam sua práxis profissional tendo como referência a práxis trazida pelos alunos à escola? No tema específico da construção do conhecimento histórico é necessário ter em mente a possibilidade de articular elementos da cultura juvenil com recursos que possam dar conta de construir um conhecimento histórico, mediado pela ciência especializada, que retorne qualitativamente à práxis dos alunos e sua compreensão de mundo, ou seja, produzir um conhecimento científico, pautados num rigor metodológico orientados pelos professores, a fim de conduzir os alunos a transcenderem o real, o mundo já dado, para refletir sobre novas formas de relações humanas e de olhar ao passado. Temos como sujeitos da nossa investigação, portanto, os professores de história e suas significações acerca da fonte-canção e seus usos em sala de aula, mediados pela cultura juvenil.

O caminho trilhado nesta pesquisa tenta compreender as ideias e significados dos professores em relação ao uso da fonte-canção em sala de aula, e se dentro desse espectro encontramos a cultura juvenil valorizada como meio passível de produção de conhecimento científico. Tal abordagem levou-nos a começar uma séria reflexão a respeito da questão norteadora da nossa investigação, que a princípio foi consolidada no seguinte formato: - os professores de história trabalham a fonte-canção em suas aulas e, se trabalham, como o fazem? - A cultura juvenil também é privilegiada nesse processo?

Nossa pretensão é identificar se o uso da fonte-canção, quando utilizada pelos

professores, é norteado pela práxis cotidiana dos jovens alunos e suas experiências, vindas em grande escala de relações estabelecidas e constituídas fora do espaço formal da escola. A principal rede conceitual estabelecida para análise se deita sobre a teoria da consciência da história de Jörn Rüsen (2010a, 2010b, 2010c), respaldando que nossa categorização será pensada em referência à ciência da história. É partindo da vida prática dos alunos (carências de orientação) e orientados pela metodologia científica de produção do conhecimento histórico, que buscamos compreender se, por meio dos professores, o processo de intervenção retorna aos alunos, em suas práxis, como um ganho qualitativo de quadros culturais de orientação. A opção por utilizar Rüsen se dá na importância que ele coloca na relação entre ensino de história e teoria da história. Importância condensada na disciplina de didática da história, o que nos forneceu ferramentas conceituais para poder interpretar a significação dos professores em sobre a música e a relação que eles estabelecem dentro de sala entre a produção do conhecimento científico e o jovem.

Para apropriação de Rüsen participamos das aulas da Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e das reuniões do grupo de Educação História da UFPR durante os anos de 2013 e 2014. Também tivemos acesso à produção do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) para nortearmos nossa pesquisa empírica e sua relação com a teoria. Deste modo, toda a discussão em torno do grupo de Educação Histórica e os usos de Rüsen nos possibilitaram bastante segurança para seguir em frente em nossas pretensões.

Assim, foi necessário percorrer um longo caminho: a pesquisa de campo destinada aos professores, a fim de compreender suas ideias e significados sobre o uso da canção popular em aulas de história e se orientam o trabalho docente considerando a experiência trazida pelos alunos à sala de aula. O que orientou a relação que damos ao conhecimento científico e a experiência dos alunos foi a perspectiva de Rüsen denominada como *carências de orientação,* que se insere em sua matriz disciplinar da ciência da história. Essas carências de orientação advêm da vida prática e são necessidades de orientação histórica e afirmação da identidade; essas carências geram interesses pelo passado, mas quando não são cientificamente

guiadas levam a interpretações e significações do passado sem rigor científico, mas que mesmo assim, através da interpretação do passado, proporciona um agir no presente, mas um agir e um saber utilitário, não sendo possível se afirmar perante o mundo e a si mesmo. Esse agir e saber utilitários são reproduções de relações reificadas e que não buscam um ideal de humanização, baseada num pressuposto ontológico e norteada pela alteridade. Essas carências geram interesse pelo passado, e por elas tentamos identificar se os professores buscam inserir essa perspectiva para o uso da fonte-canção em suas aulas.

A investigação também se voltou a compreender a relação que os professores atribuem ao conhecimento produzido em sala e à práxis dos jovens alunos, incidindo diretamente na orientação temporal e interpretação de mundo dos jovens. Esse pensamento foi o pilar da nossa reflexão sobre a formação de professores, reflexão respaldada em Rüsen e Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012), que dão conta de compreender o professor enquanto intelectual, mas imerso num ambiente com várias relações condicionantes de sua prática docente. Este objetivo específico foi determinado pelo pesquisador como parte da busca que seria realizada durante a investigação, por ter considerado de importância fundamental a experiência vivenciada como professor, já durante os primeiros anos de faculdade.

Muitas vezes alguns professores da graduação, mesmo que de forma irônica, diziam que ser professor na educação básica é apenas reproduzir o conhecimento produzido na academia, atribuindo à profissão de professor uma posição secundária (ou periférica) em relação à profissão de pesquisador. E, por compreendermos que a reprodução e o papel de reprodutor, para o professor, não são desejáveis no espaço escolar e, sim, o desempenho da função do professor como intelectual, é que nos propusemos ressaltar a intelectualidade como característica inerente ao trabalho docente. Precisamos de professores com uma formação sólida, orientada cientificamente pela sua ciência de origem e pela ciência da educação aplicada à história, com oportunidades de pesquisar e investigar, de produzir conhecimentos e divulgá-los entre seus pares. Portanto, o referendo à qualidade de intelectual não significa falta de atenção do pesquisador, como poderá ser considerado pelo leitor

atento e crítico, mas sim uma forma de empunhar como bandeira a ênfase à qualificação de intelectual como imprescindível a todo professor da educação básica.

As principais categorias e os conceitos que norteiam as reflexões e análise desenvolvidas, tanto no estudo teórico quanto na análise do estudo exploratório são identificados ao longo do trabalho com letras *itálicas,* além de serem, a maioria, destacados na parte dedicada à metodologia adotada.

O objeto de pesquisa se consolida na utilização da canção-popular como recurso metodológico e de construção de conhecimento nas aulas de história, tendo como problemática a formação de professores. Por isso buscamos evidenciar as ideias e significações que os professores têm em relação ao uso da fonte-canção elaborando uma questão norteadora mais complexa do que a anterior e que pudesse, de fato, orientar nossa pesquisa a fim de abrir mais perspectivas de análise e investigação. Por fim, a questão norteadora se concretizou no seguinte formato:

1. *Até que ponto os professores usam a canção-popular como recurso metodológico e de construção de conhecimento histórico para a ampliação da consciência histórica dos alunos e alunas?*

Essa questão nos abriu mais questionamentos e se desdobrou em outra duas perguntas:

2- Como os professores de história percebem a cultura juvenil e até que ponto trabalham ou utilizam essa percepção dentro do espaço formal de sala de aula?

3- *Existem possibilidades da utilização da canção-popular como fonte histórica e recurso metodológico para a construção de um conhecimento histórico que tenha como ponto de partida as práxis dos alunos e alunas e como ponto de chegada a ampliação da sua consciência histórica?*

Para tanto, estruturamos esta dissertação em 4 (quatro) capítulos. O primeiro capítulo traz a análise da bibliografia e consolidação do referencial teórico que dá substância ao estudo, assim tivemos mais segurança para a realização da pesquisa de campo, de cunho qualitativo, amparado na literatura estudada e debatida. Essa etapa de campo é discutida nos capítulos posteriores.

Ficará claro ao longo da leitura do texto que a principal esfera de captação do movimento do real que utilizamos é a cultura. No capítulo 1, intitulado “Cultura enquanto práxis educativa: cultura e o processo de ensino aprendizagem”, é realizada uma discussão das teorias que envolvem a história e como as discussões teóricas acerca da cultura estão articuladas a elas. Nesse movimento reflexivo, a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen foi levada ao diálogo com o conceito de práxis de Karel Kosik (2002). Ambos veem a história como elemento possível para a apreensão do real e transcendência do entendimento e compreensão para a promoção de uma ação pautada nas experiências temporais humanas, ou seja, no passado, para reaprender olhar o mundo e nele agir.

Numa segunda etapa foi necessário desenvolver uma discussão sobre a práxis dos jovens em relação à possibilidade dessa experiência juvenil adentrar ao cotidiano escolar, inferindo uma nova lógica centrada na práxis destes alunos. Referendamos essa discussão pela perspectiva cultural desses jovens, apropriando-nos do conceito de Cultura Primeira de Georges Snyders (1988). Foi necessário também realçar a importância da didática histórica e da Educação Histórica, bem como a sua relação com o aluno, situando a escola como espaço de produção de conhecimento.

Para compreender e dar substância para o que denominamos “práxis cultural” partimos dos conceitos de Cultura de Raymond Williams (1979) e de Cultura Histórica de Jörn Rüsen (2010a, 2010b, 2010c, 2012). Destacamos que nossa abordagem se dá mediada pela produção de autores pertencentes à nova esquerda inglesa[1] e entendemos ser necessário pensar cultura também como um processo de produção material, ou seja, cultura é uma força produtiva essencial na criação de nós mesmos e de nossa sociedade.

É através dessa concepção que dialogamos com o conceito de Cultura Histórica, que segundo Rüsen, é a cultura humana que está impregnada de modo decisivo pela consciência histórica. Através dessa relação pretendemos captar esferas da

[1] Movimento acadêmico surgido na Inglaterra nos fins da década de 70 que discutiu a influência marxista nas produções acadêmicas, principalmente historiográficas, ampliando qualitativamente o potencial cognitivo de interpretação das sociedades, da própria história e de seus elementos constituidores, como as fontes, tudo com vistas ao desenvolvimento de uma teoria crítica.

experiência humana na produção da cultura e no estabelecimento dos quadros culturais que fornecem elementos morais, de acordo com cada época histórica, para a ação humana.

No segundo capítulo “Fonte histórica e a formulação do conhecimento histórico” realizamos uma discussão acerca do que é fonte histórica. Amparados em E.P Thompson (1981), que contribuiu enormemente em nossa percepção da lógica histórica e o trato epistemológico da teoria da história e as evidências históricas; Luciano de Azambuja (2013), que em sua tese de doutorado construiu possibilidades metodológicas de inserir a canção popular como fonte histórica em sala de aula, por meio de uma sistematização adequada; e, sobretudo, Jörn Rüsen (2007), o qual além de ser utilizado como coluna teórica para sustentar nossas reflexões e o diálogo com os demais autores, traça uma caracterização epistemológica da evidência histórica, muito relevante para a nossa investigação. Ademais, buscamos desenvolver nossa compreensão do que é fonte histórica da forma mais ampla possível, o que foi viabilizado pela profundidade teórica dos autores que consultamos para fundamentar essa compreensão.

Para referendar o uso da canção enquanto fonte buscamos subsídios em Edilson Chaves (2006), que ampliou nossa visão sobre possibilidades musicais a serem trabalhadas em sala, com uma contribuição significativa para a educação histórica através de seu trabalho que destaca as possibilidades de uso da música caipira em aulas de história; Azambuja (2013), que apresenta uma descrição detalhada das possibilidades de uso da canção como fonte histórica, em sala; e, fundamentalmente, Napolitano (2005), que com seus estudos possibilitou um amplo campo de debate sobre o uso da canção como fonte, tendo influenciado intelectualmente vários historiadores e historiadoras, e professores e professoras. Estes autores trouxeram contribuições substanciais para o objeto de nosso estudo e pesquisa, além de manterem importante articulação com a esfera da cultura.

Por essa discussão acerca da compreensão do que é uma fonte histórica é que realizamos a construção de nosso argumento acerca da importância do conhecimento histórico, edificado através das informações das fontes. Sendo ele um conhecimento

dinâmico, renovável do ponto de vista paradigmático, é que se necessita de um debate acerca da renovação das fontes históricas e das linguagens comunicacionais para poder sustentá-lo. “A mesma evolução que compreende aos humanos, compreende a história como produto humano” (RÜSEN, 2007b, p. 134).

No terceiro capítulo, intitulado “O intelectual e seu papel na formação histórica”, discutimos a importância de compreender o professor enquanto um intelectual, dialogando com a teoria de Antonio Gramsci; e respaldados, sobretudo, pela dissertação de mestrado de Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012). Oliveira (2012) nos traz uma concepção de professor intelectual baseado na relação que este tem com sua ciência de formação e como ele baliza os princípios metodológicos dessa ciência na produção de conhecimento dentro de sala de aula, referendando o papel de professor não como mero transmissor de conteúdo, mas como produtor de conhecimento. Esse autor defende o professor enquanto produtor de conhecimento e ainda elenca as estruturas que limitam o trabalho intelectual, como as condições materiais de produção de conhecimento dentro do espaço escolar, e também o currículo e a falta de espaços para pesquisa e divulgação do conhecimento produzido.

Outro ponto de importância nesse debate é que além de referendar o estatuto intelectual da prática docente, também se amplia a visão da racionalidade e intelectualidade a todos os envolvidos no processo de produção de conhecimento. Baseados nessa premissa é que trazemos a proposta de conceber a aula de história como um processo de abertura às experiências humanas no tempo, para ampliação da consciência histórica, tendo um ganho qualitativo em relação à intencionalidade no agir humano.

É importante o destaque de que a orientação da práxis do professor intelectual e o pensamento acerca da formação de professores de história devam constituir uma articulação dialética com a práxis cotidiana dos jovens que estão em processo de ensino-aprendizado e a ciência histórica. Essa importância reside na expectativa de que se enseje uma práxis transformadora (KOSIK, 2002) baseada na alteridade e na mudança como principais características de ação.

O quarto e último capítulo, intitulado “professores de história e suas significações

em relação à fonte-canção", é dedicado à análise e categorização das falas dos professores acerca do uso da fonte-canção em sala de aula. Além disso, tentamos analisar a maneira pela qual os professores interpretam suas formações acadêmicas e como elas contribuem para o trabalho docente em sala de aula. À luz da matriz disciplinar de Jörn Rüsen e de um diálogo sistemático com Paulo Freire, buscamos investigar uma concepção de trabalho docente promulgada pelos aspectos científicos e elementares da ciência da história, por isso o uso da fonte-canção.

Tentamos, também, traçar aspectos da possibilidade de uma formação de professores através das respostas dos investigados e o diálogo com a teoria da história. Guiamos nossa concepção pelos princípios elementares do conhecimento histórico científico, respaldados pela teoria de Rüsen, visando uma reflexão das possibilidades de transcendência da práxis docente, defendendo o aspecto dialético existente nessa práxis: o diálogo entre teoria e prática.

Conduzimos nossas análises pela matriz disciplinar que Rüsen propõe ao pensamento histórico científico e as possibilidades evidenciadas de guiar a prática dos professores pelo método científico. A fonte-canção, portanto, se consistiu em nosso objeto de pesquisa que tem como problemática primordial pensar a formação de professores de história através dos princípios científicos que guiam a história. Para isso analisamos as significações dos professores em relação à fonte-canção pelo prisma da didática da história, em que tentamos captar o movimento teórico realizado pelos professores quando pensam em sua prática.

Dividimos nossa análise através de três possibilidades de guiar cientificamente o pensamento histórico quando os professores usam ou pensam o uso da fonte-canção em sala de aula: possibilidades de constituição histórica de sentido; possibilidades de identificar carências de orientação/orientação da vida prática e a relação dialética entre a cultura juvenil e a cultura escolar-científica; e, por fim, possibilidades de aprendizado histórico orientado pela fonte-canção.

Tentamos identificar qual a relação que os investigados têm com a canção em suas vidas práticas. E ainda, se foram influenciados por professores que tiveram durante o ensino básico ao trabalhar a canção em sala de aula. Enfim, buscamos

pensar os aspectos práticos que ligam o uso da fonte-canção em sala, incluindo o emocional, tentando questionar e problematizar algumas questões da formação de professores de história. Essa formação contempla o trato científico com o conhecimento histórico, ou garante apenas uma mera reprodução de conhecimentos monumentalizados que ficam distantes da vida prática dos jovens alunos? Com essa questão finalizamos nossa investigação e tentamos lançar novas problemáticas ao aspecto da formação de professores de história e, sobretudo, ao uso da fonte-canção em sala de aula. A canção popular é um elemento que se confirma como primordial na constituição da identidade juvenil e na vida prática das pessoas, que pode ser utilizada para pensar historicamente a sociedade, nossas práticas e intencionalidades.

CAPÍTULO 1 – CULTURA ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA: A CULTURA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

O ser humano é resultado das relações sociais que estabelece com outros e com a natureza na incessante necessidade de busca de sobrevivência e desenvolvimento. Para poder viver, o ser humano precisa prover sua própria existência, a qual, conjuntamente com suas experiências, reflete sua maneira de existir. Assim, a pesquisa desenvolvida foi orientada a partir dessa premissa, que se fundamenta no pensamento de Antonio Gramsci e Karel Kosik. Também foi de suma importância os autores da nova esquerda inglesa, como Raymond Williams e E.P. Thompson, que além de renovar a percepção historiográfica, nos trouxe uma gama de possibilidades de analisar a sociedade, através das diversas esferas que a compõe, pela ótica da tradição marxista.

É a partir de Gramsci que desenvolvemos um referencial teórico para a compreensão de alunos e alunas; de professores e professoras e demais agentes envolvidos no processo educacional enquanto intelectuais que constroem conhecimentos e saberes - buscando reproduzir o mundo fetichizado ou então transformá-lo por intermédio de sua práxis.

De acordo com esse entendimento, o papel dos intelectuais numa sociedade capitalista caracteriza-se por suas ligações com uma classe específica da produção material do setor econômico. Por este viés, compreende-se que todas as pessoas têm capacidades intelectuais, do mesmo modo como a consciência histórica é inerente a todo ser humano (RÜSEN, 2010, 2010a, 2010b, 2010c, 2012), já que participam da construção de uma concepção de mundo e da hegemonia vigente. Preservam-se ou modificam-se as relações sociais e de produção material da vida humana, de acordo com a concepção defendida por estes intelectuais.

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p. 08).

1.1 – ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA: A FORMAÇÃO HISTÓRICA

Pretendemos, com esse trabalho, explorar as possibilidades de construção do conhecimento histórico em sala de aula, mediado pela ciência especializada, a *ciência da história*, e com subsídios que a *ciência da educação* oferece. Para tanto, é necessário que reconheçamos a *vida prática* dos jovens como *experiência* possível de trabalho, especialmente em referência à mobilização da *consciência histórica* sobre os meios da cultura que os cerca. Iniciamos com o estudo e análise da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010a, 2010b, 2010c). Esta teoria tem como pressuposto a *matriz disciplinar* da ciência da história.

A matriz disciplinar, de acordo com Rüsen, é um constructo teórico que apresenta uma referência para o pensamento histórico cientificamente produzido. Essa matriz disciplinar é composta de 5 fatores interligados numa espécie de ciclo contínuo; colocando numa relação dialética a vida prática e a ciência especializada. Rüsen esboça uma complexa teoria que tem por objetivo analisar os princípios elementares e genéricos da ciência da história, correspondendo às pretensões de racionalidade da ciência da história, bem como as razões para admitir tais pretensões.

A matriz é fruto de uma análise profunda sobre a prática dos historiadores e do conhecimento histórico na sociedade, considerando amplamente a função desse conhecimento na vida prática. É assim que Rüsen articula vida prática e ciência especializada a fim de demonstrar a racionalidade científica da história a partir da constituição de 5 fatores: “carências de orientação, perspectivas orientadoras da experiência do passado, métodos de pesquisa empírica, formas de apresentação e funções de orientação” (RÜSEN, 2010a, p. 35). É devido a essa articulação que a matriz disciplinar, interligando os 5 fatores, fundamenta o pensamento histórico constituído cientificamente distinguindo-o do pensamento histórico comum e determinando a ciência da história como disciplina especializada (IDEM, p. 37).

É através da matriz disciplinar que a narrativa histórica ganha espaço. Rüsen incorpora as críticas pós-modernas à narrativa histórica ao debate da racionalidade científica do pensamento história, defende a narrativa histórica como expressão material de uma atividade intelectual guiada metodologicamente, assegurada

sistematicamente e concretizada como uma expressão do pensamento histórico. Sendo assim, as formas de apresentação, ou o modo como a produção histórica é apresentada linguisticamente, desempenham um papel tão importante quanto o resto dos fatores componentes da matriz disciplinar, já que está presente na prática profissional dos historiadores e apresenta todo o apanhado e esforço intelectual que envolve o saber fazer da história.

Rüsen apresenta a narrativa como fator elementar de expressão do pensamento histórico, pois através dela é que se materializa a consciência histórica. É na narrativa que presente, passado e futuro se constituem como um *continuum temporal*, ou seja, é nela que a *consciência histórica*, capacidade antropológica universal, se manifesta; é a narrativa que acrescenta e consolida identidades e significados à mudança temporal, bem como dá formas gerais de atribuição de sentido à experiência humana no tempo, apresentando o superávit de intencionalidade da consciência humana.

Rüsen acentua o papel da vida prática na produção do conhecimento histórico: o conhecimento histórico científico retorna à vida em forma de orientação, ou seja, atribuindo um sentido e uma perspectiva de continuidade temporal, amparada e circunstanciada pela experiência humana no tempo e do que há de passado em nosso presente. Desta feita, à medida que o conhecimento histórico retorna à vida prática dos seres humanos este conhecimento estabelece um sentido em suas vidas pré-formulado por um quadro cultural de interligação entre passado, presente e futuro. Adquirindo esse status de orientação da vida, respaldando o agir, é que o conhecimento histórico ganha um papel didático.

Ao conectar os fatores, principalmente método e sentido, constituindo-se por procedimentos de pesquisas (busca de evidências históricas) que buscam compreender os quadros culturais do passado humano, mediados narrativamente, é que devemos pôr em destaque sua relação com a orientação existencial da vida humana, na forma da didática da história. A teoria de Jörn Rüsen proporcionou à Didática da História[2] uma autorreflexão sobre seus procedimentos e sua autonomia

[2] O autor adota essa expressão com uma abrangência que vai além do que em geral se entende por didática. Didática da história, para Rüsen tem uma função propedêutica, incluindo as contribuições da área educacional articulada com os fundamentos e pressupostos teóricos voltados para a concepção de

como uma disciplina relacionada à ciência da história. E é na explicitação da relação da ciência da história com a vida prática que se intensifica a função da didática. (RÜSEN, 2010a, p. 48).

Nessa complexa e densa relação é que a formação histórica é identificada:

> com a expressão "formação histórica" refiro-me a todos os processos de aprendizagem em que a "história" é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional" (IDEM, p. 48).

Formação histórica, em primeiro lugar é uma dimensão de competência da didática que mantém "um aprender especificamente histórico", como Maria Auxiliadora Schmidt salienta em seu texto Cognição Histórica Situada: Que aprendizagem histórica é essa? (2009). Tal pensamento proporciona ao professor de história a capacidade de evitar o excesso de fixação de conteúdos nos modos de aprender de sua disciplina, deixando a formação histórica mais reflexiva e pautada nos pressupostos científicos de produção do conhecimento histórico e não em aquisições de competências e habilidades que deixam o ensino utilitário e tecnicista. Schmidt (2009) defende uma cognição histórica situada, ou seja, um processo de aprendizagem que seja fundamentalmente guiado pelos processos elementares e genéricos da ciência da história. Portanto, na didática a teoria é indispensável para preservar o aumento da racionalidade produzida pela pesquisa no momento de produção do conhecimento (RÜSEN, 2010a, p. 51).

Rüsen (2010c) em sua exposição pretende colocar que o fator determinante do conhecimento científico é a práxis, nesta práxis entende-se que "os sujeitos têm de orientar-se historicamente e têm que formar sua identidade para viver, melhor: para poder agir intencionalmente" (RÜSEN, 2010c, p. 87). Assim, a função prática do conhecimento histórico produz efeitos diretos nos processos pelos quais o aprendizado histórico é concretizado.

> Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica, é a questão central da "didática" como parte sistemática integrante da teoria da história. O termo

---

história que ele defende, imbricada no ensino da história com o objetivo de ampliar a consciência histórica no ser humano. Também possui uma função motivadora que contribui para lidar com os problemas do subjetivismo frente às exigências da objetividade científica. Possui função organizadora e mediadora, já que visa solucionar problemas referentes ao agir do profissional da história e contribui para o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão.

> “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação” (IDEM).

Rüsen aponta que a formação histórica ocorre sob dois aspectos, um horizontal e outro transversal. No transversal o saber histórico se revela como uma síntese da experiência com a interpretação desta experiência, e a correlação dessas duas dimensões são articuladas a uma terceira: a orientação da vida prática. Já o corte horizontal, diz respeito ao que Rüsen denomina como “processo de individualização e socialização”, ou seja, a formação de uma identidade histórica interna, a fim de situar-se no mundo, e em consequência a formação de uma identidade histórica externa: a práxis. Ambas são influenciadas pela ciência especializada e correspondem a um processo de reconhecimento de si e do mundo.

Assim a formação de professores de história deve contar com a um diálogo respaldado pela ciência da história entre a teoria da história e a didática da história. Pois só conhecendo os processos de produção do conhecimento de sua ciência de origem é que o professor pode refletir sobre sua prática em sala de aula e ampliá-la de maneira qualitativa. O tema da didática da história é a consciência histórica, e o aprendizado histórico seria o aspecto primordial da relação entre didática da história e ampliação da consciência histórica. Sendo assim, o professor de história deve ser instigado a pensar a formação histórica dos seus possíveis alunos num vasto campo experencial ligado à vida prática destes. A didática da história visa pesquisar e intervir nas diversas esferas em que a consciência histórica é chamada e mobilizada, cabe então ao professor saber relacionar essa totalidade em que somos submetidos com o processo de aprendizagem histórica específico em sala de aula e sempre mediados pela ciência da história.

> Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. Abre-se assim o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica, e a didática da história caiu nas malhas da teoria da história. (RÜSEN, 2010c, p. 91).

A consciência histórica é a “constituição de sentido sobre a experiência no tempo, no modo de uma memória que vai além de sua própria vida prática” (IDEM, p. 104). Ela não pode ser pensada como um componente fixo das orientações temporais que se adquire por intermédio de uma “caixinha” pré-estabelecidas de conteúdos. Consciência histórica é inerente a todos os seres humanos, ela desempenha função toda vez que os seres humanos precisam agir de modo intencional. Desse modo, ao ampliá-la, a lógica de ação e o quadro cultural dos indivíduos também se ampliam. Por esse entendimento que a formação do professor de história se enquadra na investigação e ampliação da consciência histórica e se move pela matriz disciplinar de Jörn Rüsen, e também deve levar em conta o máximo de aspectos em que essa consciência é mobilizada.

A matriz disciplinar, portanto, é de suma importância para a formação e para o trabalho docente dos professores. É nela que toda investigação que se pretenda científica, na ciência da história, deve se debruçar. É por ela que os procedimentos mentais basilares do pensamento científico se tornam nítidos e compreensíveis, e também é por ela que se pode ampliar de maneira qualitativa a consciência histórica das pessoas.

E visando explorar possibilidades de mobilizar a consciência histórica de jovens alunos e alunas a partir das carências de orientação oriundas da vida prática (RÜSEN, 2010a, 2010b, 2010c), procuramos dialogar com outros conceitos que contribuíssem no sentido de dar sustentação teórica ao escopo cognitivo no qual se assenta a caracterização do problema de pesquisa e com a qual se faz nosso entendimento de formação de professores de história, mais especificamente no que diz respeito ao que concerne a percepção e utilização de músicas como fontes históricas em sala de aula. Com essa busca pretende-se complementar e enriquecer a construção teórica da pesquisa, porém mantendo a essência do pensamento de Rüsen como uma das principais linhas norteadoras desse trabalho.

Assim, concordamos com a compreensão de *práxis* de Karel Kosik (2002), entendida como atitude primordial e imediata do homem:

> a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 2002, p. 13.).

Esse autor define dois tipos de práxis, vinculadas à capacidade de interpretar o mundo e de agir intencionalmente. Uma é a *práxis utilitária,* na qual se compreende o mundo como já dado, impossível de se transformar, a não ser nos termos da *pseudoconcreticidade,* ou seja, marcada por um imediatismo e senso comum, impossibilitando a compreensão do real:

> (...) a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. (IDEM, p, 14).

A *práxis transformadora* é a outra, e apresenta-se como o outro lado da práxis utilitária, em que a pseudoconcreticidade perde sua aparência fixa e começa a se diluir, portanto, ela é posta em movimento através da *dialética*:

> A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade.(IDEM, p, 21).

A práxis é ativa, é uma atividade que se produz historicamente, se renova continuamente e se constitui praticamente e é assim que a realidade humano-social é criada pela práxis. A práxis no sentido geral entra em consonância com o conceito de vida prática de Rüsen, inserindo-a no movimento da matriz disciplinar e da ampliação da consciência histórica, visando o agir intencional na humanidade apoiado pela experiência humana no tempo e vislumbrando o presente como um campo de ação para alcançar seus horizontes de expectativas no futuro.

Rüsen se aprofunda sobre a questão da ampliação da consciência histórica, expressa pelas narrativas e compostas por 4 tipos de sentidos dado a consciência

histórica. Os tipos de sentidos não são excludentes e são relacionáveis entre si, são eles: *tradicional, exemplar, crítico* e *genético*[3]. O procedimento de ampliação de tal consciência em ambiente de aprendizagem tem como processo central uma relação de transcendência dos tipos, sendo o tipo crítico o elemento catalisador de transição para os demais, partindo do tipo tradicional até o genético.

No tipo tradicional os seres humanos adaptam-se às regras já estabelecidas e o tempo é tido como eternidade e é esta lógica que modula a constituição de identidade. Como exemplo, temos os mitos de origem. As origens se impõem às condições contemporâneas de vida e se querem manter inalteradas, sempre presentes e resistentes às contingências do tempo. Nessa tipologia de constituição de sentido histórico a continuidade é determinante para a interpretação da experiência no tempo; seria uma *representação da duração na mudança. "*A constituição de identidade é baseada no enraizamento das formas sociais tradicionais da subjetividade em atitudes", a lógica de ação se concretiza como uma reprodução dos modelos de comportamento. Esse discurso se coloca numa posição inquestionável. Portanto, o critério de sentido estabelecido por essa tipologia é o "enraizamento do ordenamento da vida e do mundo na profundeza inconsciente do tempo em movimento". *O tempo é enraizado como sentido*. (RÜSEN, 2010c, p. 48 - 49).

Já o exemplar, abarca a atribuição de sentido como um processo, os indivíduos buscam referências no passado para o agir e para fortalecer sua identidade no presente, ou seja, a história é compreendia como *mestre vitae,* servindo como exemplo para que se tirem lições desta: a história apresenta as regras vitais para o agir. Nesse tipo de constituição de sentido a história ensina sua supratemporalidade como uma moral, essa moral dá significado à vida prática. Toda mudança no tempo apresenta regras e princípios que são tomados como orientação para o agir humano, a grosso

[3] Jörn Rüsen, em sua teoria, leva em consideração que o pensamento histórico é expressado mediante narrativa e que a consciência histórica é materializada pela narrativa. As distinções apresentadas pelo autor são referentes à tipologia da consciência histórica que são orientadas paradigmaticamente pelo significado de sentido que Rüsen alinha à sua matriz disciplinar. O sentido histórico é composto pela relação dialética entre o conhecimento histórico e vida prática, relação que também determina a cientificidade da ciência da história, determinada pela práxis da vida humana. Essa constituição de sentido esboçada pelo autor é um quadro conceitual que leva em consideração a capacidade comunicativa do saber histórico e seus respectivos pontos de vista, orientados pelos destinatários e remetentes do discurso histórico.

modo, o passado deve servir de lição para o presente. (RÜSEN, 2010c, p. 51 - 55).

O crítico se baseia na interpretação alternativa das experiências históricas. Essa constituição de sentido, sempre que interpelada a outra, fornece uma desconstrução das interpretações históricas da vida, o que abre espaço para outros e novos modelos de interpretação. Essa possibilidade de abertura de espaço para novos modelos de interpretação concede novas perspectivas de futuro de vida prática. É dessa maneira que o discurso histórico deve ser renovado e revigorado a fim de beneficiar novas orientações. A historiografia, por esse modelo de sentido, fala a linguagem dos contraexemplos e a representação de modelo temporal é a da ruptura da continuidade. A comunicação por intermédio do discurso histórico mediado pela constituição crítica de sentido põe-se a serviço do distanciamento de modelos consagrados de interpretação e de formação de identidades. Identidade que se constitui como divergência: ser diferente. *O tempo como sentido torna-se julgável e "*os sujeitos ganham fôlego para modelar culturalmente seu próprio tempo, da maneira que creem poder e querer, por meio da memória histórica*"*. (RÜSEN, 2010c, p. 55 - 58).

No último modelo, o genético, aumenta-se o conteúdo experiencial e a complexidade de interpelação dos sujeitos proporcionando a gênese da capacidade de perceber a mudança como essência do movimento histórico humano, abrangendo a alteridade do próximo e de outras culturas para o fortalecimento da própria identidade individual, sendo este modelo efetivado para orientação existencial em um ambiente de comunicação aberto. Aqui o momento de mudança cultural está no centro do trabalho de interpretação histórica. A mudança é uma constante e orienta a um futuro para além do momento presente, compreendendo as circunstâncias atuais da vida como transitórias e pode ser entendida como qualidade positiva da subjetividade. Esse processo atrai a lembrança daquilo que era e de como se tornou fazendo plausível para o sujeito a possibilidade de ser outro, de mudança. A identidade, por sua vez, é um constante tornar-se e a individuação é uma eterna formação elevando a própria formação histórica e o ensino de história a um patamar primordial de humanização das relações e valores humanos, pois é através deles que tal processo é colocado em movimento. *O tempo, como sentido, é temporalizado e encarado como mudança.*

(RÜSEN, 2010c, p. 58 -63).

Essa perspectiva quando considerada sob a óptica da didática da história deve ter como cerne a consciência histórica dos indivíduos em amplos ambientes, principalmente em espaços de formação. Por isso o debate acerca das tipologias de sentido deve ser levado para o ensino de história e, em nossa opinião, tratado de modo sério e dinâmico pelos professores. Assim, a formação dos professores de história, tendo em mente tal perspectiva, deve também discutir a questão da tipologia no que se refere ao aprendizado histórico.

A didática da história, assegurando um amplo diálogo com o máximo de ambientes possíveis que mobilizam a consciência histórica deve se voltar para os procedimentos mentais ou atividades da consciência histórica sobre os quais o aprendizado histórico se funda, como a própria tipologia de sentido expressa por intermédio da narrativa. Quando analisamos esses processos e atos sob os quais ocorre o aprendizado histórico, investigando empiricamente as operações centrais da consciência histórica, podemos generalizar os processos elementares que constituem sentido à orientação da vida prática, por intermédio dessa mesma tipologia apontada por Rüsen. Ao passo que falamos da constituição de sentido para orientação da vida prática falamos também sobre a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, e mais uma vez se eleva diante de nós o processo dialético que concede cientificidade à história: *orientação da vida prática e constituição de sentido sobre a experiência do tempo.*

Quando tratamos desse processo dialético é importante considerar os aspectos que dão sentido ao aprendizado histórico:

> O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2010, p. 43).

A narrativa histórica possibilita aos sujeitos a constituição da identidade e uma leitura do real em que esses sujeitos se firmam diante do mundo. Portanto, o aprendizado histórico pode ser colocado em movimento a partir das experiências e ações relevantes do presente para adentrar ao passado através das tipologias de

sentido. A formação dos professores de história, portanto, deve elevar tais considerações a princípios norteadores de formação do profissional; é através dessa perspectiva que poderemos ampliar a concepção de aprendizado histórico e considerar a realidade e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizado. Frisar aos profissionais da história que a função didática da história deve caminhar distante de conhecimentos em blocos, monumentos prontos a serem apreendidos e assimilados, é tão somente defender a complexidade do pensamento histórico. Devemos fazer um questionamento sobre a formação dos professores, fornecendo-lhes todas as condições teóricas e práticas para a produção do conhecimento histórico em sala de aula que tenha retorno à práxis dos alunos e que, de fato, demonstrem essa complexidade do pensamento histórico (IDEM, p. 44).

Esse aprendizado deve considerar o acervo de conhecimentos históricos produzidos e também considerar um importante destaque às evidências históricas disponibilizadas hoje. Paralelamente ao pensar à formação dos professores podemos e devemos pensar a apropriação de elementos dos grupos sujeitos ao processo escolarizado de aprendizado histórico, para que possamos captar tal movimento e destacar alguns aspectos passíveis de produzirem conhecimento. No caso da ciência da história e da pesquisa pensamos a possibilidade dos usos da canção como fonte-histórica em aulas de história e as concepções de professores já formados sobre tal utilização.

Haja vista que o pensamento histórico é determinado por pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses a incorporação de subsídios que catalisem e impulsionem um julgamento e tratamento dos problemas do presente se faz urgente, fortalecendo a práxis desses sujeitos.

Esse movimento citado anteriormente fortalece os procedimentos elementares e fundantes de produção do conhecimento histórico, bem como um aumento qualitativo da subjetividade dos envolvidos. Ele se abre a uma comunicação pela intersubjetividade e tem como horizonte uma orientação existencial permeada pela perspectiva de humanidade e libertação humana de todas as estruturas que proporcionem a exploração do homem pelo homem. Ao envolver todos os sujeitos

nesse debate através de elementos que mobilizem a consciência motivamos um diálogo que amplie qualitativamente o pensamento histórico dos alunos dentro de sala.

Tomar em consideração a tipologia de constituição de sentido para orientar o aprendizado histórico e considerando-as em sua totalidade: tradicional, exemplar, genética e a crítica como operação transcendente de uma para outra, buscamos uma narrativa cada vez mais complexa, e com a articulação e a interconexão de todas fortalecemos essa perspectiva de fortalecimento da identidade e da práxis dos indivíduos em processo de aprendizado.

> A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individuação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação de existência (RÜSEN, 2010, p. 47).

Vários autores discutem, na contemporaneidade, o processo de ensino aprendizagem situado na práxis dos alunos e alunas perspectivados por Rüsen. Um desses autores, Luciano de Azambuja (2013), em *Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: perspectivas a partir da canção popular*, demonstra a possibilidade de se utilizar a *fonte-canção* (a *canção popular* tomada como fonte para utilização em sala de aula), conceitua canção popular como sendo o produto e processo da indústria fonográfica cultural, materializada em mercadoria por intermédio dos diversos meios de reprodução.

Azambuja percorre o caminho de reconhecimento das experiências dos jovens a elemento passível de impulsionar a roda do conhecimento científico motivando alunos e alunas na construção de um conhecimento significativo e possível de orientação temporal. Dialogando com esta ideia é que situamos a possibilidade de concretizar uma produção de conhecimento que tenha como norte os direitos fundamentais humanos e a certeza de que o mundo e o futuro não são inexoráveis.

Temos a expectativa de dinamizar as relações voltadas para o desenvolvimento da consciência histórica centrando a práxis educativa em sala de aula nas experiências e articulações que os jovens realizam em torno da cultura de massa. As

individualidades têm sido tratadas como meras “caixinhas” dispostas a receberem conhecimentos, que do ponto de vista curricular são prontos, acabados e não reflexíveis. Muitos professores tentam, e por vezes conseguem, instituir aulas centradas na perspectiva da práxis dos alunos, tirando-os da invisibilidade institucional na qual o colégio os situa (CAMACHO, 2004).

Entendemos que é possível compreender as experiências das culturas juvenis como possíveis elementos de construção do conhecimento histórico por intermédio da ciência histórica e é através dessa compreensão que a formação de professores de história deve ser referendada. Diante da matriz disciplinar proposta por Rüsen é que se concretiza a possibilidade de partir das carências de orientação oriundas da vida prática dos alunos e alunas para construção de um conhecimento que tenha utilidade na própria vida prática. Para que este conhecimento possa servir de orientação temporal em situações específicas e seja capaz de produzir significados temporais que possam suprir tais carências, fortalecendo a identidade e a práxis de alunos e alunas.

Paulo Freire também aponta para tal perspectiva ao perguntar: “por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30).

Freire também aponta o entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua própria produção ou a sua construção em sala de aula e isso deve envolver, com todos os esforços, os alunos. Defende também a reflexão crítica sobre a prática, sobre a produção do conhecimento em sala de aula através de uma rigorosidade metódica que dê cientificidade ao conhecimento produzido em sala de aula (IDEM, p. 48 - 49).

Ambas as perspectivas, de Rüsen e de Freire, contribuem para os indivíduos tomarem consciência de que a presença no mundo é mais do que a mera reprodução deste, mas a inserção da luta humana por melhores condições de vida de um sujeito histórico. Por isso o trabalho do professor é o “trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”, ao orientar a produção de conhecimento histórico em sala às experiências que os alunos trazem respeitamos um diálogo e uma comunicação intersubjetiva. Essa comunicação é referendada pelo pensamento de

Paulo Freire acerca do importante relevo que a vida dos jovens deve ocupar na formação de professores.

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 64).

Só assim conferimos abertura à possibilidade de mudança e de uma possível ampliação da consciência histórica para fortalecimento da identidade e da práxis desses sujeitos no mundo, visando a transcendência do já dado, e visando também diminuir as pressões objetivas estruturais que nos imobiliza. A aprendizagem histórica entra nessa esfera para constatar a realidade histórica a partir do presente, mas não para reproduzi-la, e sim para mudá-la, pois passamos a intervir com maior segurança na realidade tendo a certeza de que o futuro pode ser problemático, mas com certeza, não é inexorável.

A justificativa de elevar a experiência dos alunos a elemento catalisador e edificador de conhecimentos se dá na compreensão do próprio conceito de experiência, compreensão esta mediada pela argumentação e entendimento desenvolvidos pelo historiador inglês E.P. Thompson (1988). Embasado em tal conceito defendemos a noção de que os jovens não seriam apenas simples receptores de significados culturais e meros reféns das estruturas e circunstâncias sociais e históricas, mas teriam sim a capacidade de articular os significados e estabelecer relações com as circunstâncias e estruturas, tendo uma liberdade relativa de ação e mobilização dos seus significados. Tal julgamento nos leva a inferir que os jovens têm a capacidade de atribuir significados às suas vidas para estabelecer um sentido às suas práxis, no entanto, tendo como norte a práxis utilitária, refém da tecnicidade e do utilitarismo da pseudoconcreticidade.

A condição juvenil se estabelece então como parte da categoria de atores históricos que participam no desenvolvimento e construção do processo histórico. O sistema educacional deve contribuir para que os jovens se reconheçam enquanto agentes articulando suas experiências às construções culturais da sociedade na qual

integram. Impregnar a realidade escolar de experiência - experiência cultural, as novas maneiras de sentir e vivenciar o mundo em sua mediação com os novos meios de comunicação da cultura de massa presente na vida dos próprios alunos – é tirá-los da invisibilidade.

Apoiados na teoria da práxis de Kosik e, primordialmente, a teoria ruseniana da consciência histórica e também no entendimento de intelectuais segundo Gramsci é que nos propomos fundamentar e desenvolver a pesquisa, buscando indicações de como captar ideias de professores já formados sobre sua prática em relação a um aspecto científico da história: a construção do saber histórico mediado pelo uso da fonte-canção. Para tanto, apreender esta *práxis utilitária* de jovens alunos, que tem raízes em carências de orientação, em nosso entender, proporciona um maior leque de ação sobre nossos pressupostos.

Articulando as duas teorias, não como meros complementos, mas sim como forma de ampliar qualitativamente o significado da práxis dos alunos e de totalidade concreta entendida como humanidade; e, considerando suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, procuramos dar um salto qualitativo em relação à compreensão dos *passados presentes*[4] que solidificam o agir no presente. A carga experiencial que os jovens possuem também pode se configurar como um elemento catalisador para pensarmos em como transpor nossas relações sociais utilitárias e desvelarmos o real em direção a uma humanização das relações humanas, a fim de compreender também que estas relações são construídas ao longo do tempo e que o próprio conceito de humanidade possui um fator histórico e social de construção.

A concepção de professores como *intelectuais* é utilizada na pesquisa para destacar o papel dos profissionais da educação. Nesta compreensão o professor tem seu trabalho condicionado por condições materiais e objetivas, produzindo conhecimentos que interferem nas relações sociais e, consequentemente, numa possível interpretação e transformação do mundo. Tal objetivação parte da premissa de que os professores trabalham diretamente na formação dos sujeitos, e estes sujeitos, depois de formados, tomarão decisões frente às divergências sociais e aos caminhos

[4] Aspectos históricos do passado vivos em nosso presente e que muitas vezes não são reconhecíveis ou reconhecidos, mas modelam ações e sentimentos humanos.

da humanidade (OLIVEIRA, 2012). Em suma, galgamos um aprendizado que esteja em consonância com a vida prática dos jovens, colocando a cultura juvenil em um plano horizontal dentro das instituições escolares e possibilitando uma expansão da comunicação nestes espaços, o que amplia o senso humanizante que por si só já corresponde a um processo de formação. Não catalogar as construções humanas como inermes ou não elevadas o suficiente para alçar a um espaço de construção do saber é um passo para que esse espaço de comunicação seja estruturado e baseado na alteridade.

Elevando a consideração da práxis e experiência dos alunos a característica primordial da produção do conhecimento histórico pelo aprendizado histórico em sala de aula passamos a discutir o papel da esfera da cultura em tal processo e como ela se articula tanto ao papel da formação de professores como, também, ao aspecto da construção de conhecimento. Partindo da concepção de que a esfera cultural proporciona uma gama diversa de experiências aos indivíduos e que os indivíduos estão em constante produção e reprodução dessa cultura é que devemos pensá-la articulada a concepção de atribuição de sentido de Rüsen, garantido aos indivíduos uma forma de práxis no mundo que não seja apenas a reprodução do já dado.

Para pensar cultura utilizamos o conceito de cultura de Raymond Williams, segundo o qual proporciona a articulação entre as práticas culturais e as experiências dos indivíduos. Dialoga com o conceito de cultura histórica de Rüsen, no sentido de que ambos estabelecem significados de ações da cultura com vistas a situá-la como o cerne das possibilidades de trabalho intelectual e construção de conhecimentos significativos.

O processo de trabalho, fundamentado pela concepção de formação histórica de Rüsen (bildüng) e sua consequente matriz disciplinar da ciência da história, visa apreender o significado das práxis dos jovens alunos e alunas, bem como sua interposição com as inúmeras informações, acontecimentos e sentidos. A práxis dos jovens alunos e alunas deve ser colocada como um dos principais elementos norteadores da produção de conhecimentos da escola, aliada à concepção de que a construção de conhecimento é, acima de tudo, um processo de constituição humana, a

fim de não compreender o mundo como já dado.

O processo de comunicação na escola carece de renovação em sua prática, para desvincular-se da “hegemonia” cultural do sistema educacional vigente - um sistema vivido de significados e valores, constitutivo e constituidor, que é tido por algumas pessoas e instituições, como a própria escola, como o senso de realidade absoluta, que impõe e dita normas, condutas e valores, retratando uma cultura tida como a verdadeira. Esta cultura deve ser vista como representativa do domínio de determinadas classes sobre o sistema e da subordinação de outras. Nesse processo, a “cultura popular” fica marginalizada. Ela deve ser compreendida além de leituras imediatistas e simplificantes e ser percebida também como um produto histórico fruto de lutas e tensões sociais que culminaram numa hegemonia cultural pela burguesia, mas nem por isso, as classes subalternas não tiveram espaço para produção de suas leituras e experiências (THOMPSON, 1978).

A manutenção de tal situação (uma cultura letrada culta e intelectual e outra, marginal e fadada ao fracasso) apenas gera um abismo cultural e relacional, pois professores e professoras pensam e falam em conformidade com um processo cultural específico à sua geração, enquanto os jovens percebem e sentem de acordo com um processo cultural ligado à informação exacerbada, ao imediatismo e às tecnologias em suas diversas configurações e meios. A escola, por seu turno, tenta escamotear a crise de comunicação que persiste em seu interior, adotando uma modernização tecnológica específica, como um ritual de inovação, mas é fruto de uma força ideológica proposta pelo próprio capitalismo que pretende uma leitura reificada da comunicação e da linguagem.

Partir da práxis de jovens alunos e alunas é considerar a relevância da indústria cultural em suas experiências para poder captar carências de orientação, os interesses oriundos da vida cotidiana e mediados pela ciência especializada, que tenha expressão em elementos de sua cultura e utilizá-los como referência para a construção e edificação do conhecimento científico. É o caso da *canção popular*. O conhecimento científico produzido visa ampliar a consciência histórica desses jovens num processo de transcendência de uma *práxis utilitária* para uma possível *práxis transformadora* ou

consciência histórica *crítico-genética,* em que estejam dispostos elementos que contribuam para desvelar o real por meio de um movimento dialético de reflexão teórica e intervenção prática.

Conscientes disso os professores poderão desenvolver uma prática pedagógica, especialmente durante as aulas, que possibilite a superação dessas carências de orientação (preconceitos e estereótipos dos alunos formados pelo *passado presente* em seu tipo tradicional de orientação). Valorizando as experiências dos alunos, a cultura que as caracterizam passam a ser vistas como passiveis de produtoras de conhecimento, permitindo uma outra forma de ver o real – não mais cotidianizada ou fetichizada, mas em relação com a própria sistematização científica. Cultura que contribui para situar os jovens em seu tempo histórico e efetivarem possíveis leituras e interpretação de significado do tempo, pensada aqui a partir da canção.

As atribuições de sentido dos jovens devem ter em sua formação um viver e sofrer desenvolvidos pela experiência de homens e mulheres no tempo e é esse movimento que contribui para uma ação crítica no presente, pois é uma prática reflexiva em torno de toda a práxis humana no tempo. Esse procedimento além de colaborar para a formação de uma empatia em relação aos momentos históricos, fornece um horizonte de expectativas (futuro) em que a mudança e transformações sejam significativas para a construção de suas próprias identidades sustentados na alteridade. A chance de passar a existir um agir respaldado em elementos históricos se torna concreta, no sentido de desvelar o real e retornando ao seu cotidiano com mais segurança e com a certeza de que o mundo humano não é inexorável, mas sim fruto da práxis humana no tempo. Reconhecemos, assim, as práxis dos jovens inseridos no processo educacional para proporcionar uma capacidade de leitura e interpretação humana, tendo como horizonte de expectativa uma categoria de humanidade em que eles possam se ver e ver aos outros, firmando a humanidade como categoria que visa na alteridade a afirmação da identidade.

Paulo Freire nos alertava para olharmos com outros olhos as possibilidades de uso do conhecimento que os educandos e educandas trazem para dentro da sala de aula e como isso pode ser valioso para a construção de uma possível ação humana e a

consequente humanização das relações sociais; e, considerando que toda prática educativa requer conhecimento prévio, além de um poder imaginativo anterior, pois precisa ser planejada antes de ser concretizada, levando em consideração a práxis que o aluno desenvolve.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41).

O ser humano se humaniza na história e a história humana constitui o desdobramento de todas as possibilidades de criação do próprio humano no tempo, tudo de melhor e tudo de pior foi criado pelo próprio ser humano. “Na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico – que equivale à criação do homem e da humanidade – é o sentido da história” (KOSIK, 2002, pg, 238).

Colocamos Jörn Rüsen dialogando com Karel Kosik, pois ambos veem a história como elemento possível para a apreensão do real e transcendência do entendimento e compreensão para a promoção de uma ação pautada nas experiências temporais humanas, o passado, para reaprender a olhar o mundo e nele agir.

Pensar a formação de professores centrada na práxis dos alunos e na concepção de ampliação da consciência histórica é o nosso desafio. É necessário também realçar a importância da didática da história e sua função em relação ao aluno, bem como situar a escola como espaço de produção de conhecimento. O ensino de História tem como objetivo desenvolver estruturas de pensamento e capacidades para se pensar o mundo em termos históricos. No entanto, a existência de dinamicidade no processo de aprendizagem pode contribuir para que esta intenção se torne palatável. Para isto, é preciso que ao planejar as atividades em sala de aula, o(a) professor(a) considere a experiência dos alunos: questões atuais que estão presentes em diversos ambientes e realidades, dialogando e articulando com os temas a serem tratados num ambiente mais formal que constitui o espaço escolar, de maneira que possam ser problematizados. Pensar a escola como um ambiente intrincado e envolto a inúmeras variáveis ajuda a complementar a problematização; a sociedade, dinâmica e complexa,

coloca em cheque “certezas” e “verdades” dos sujeitos, inclusive quanto à própria identidade (especialmente quando em formação), condição que se apresenta também na esfera escolar.

A consciência histórica age como uma constituição mental de continuidade entre as ações do passado e as do presente, de forma que se abram perspectivas de futuro; isto é, um horizonte de expectativas que nos impele a transcender as condições dadas por meio de ações no presente, que possam provocar mudanças no futuro para que haja, de fato, essa transcendência, orientada pela concepção de que o mundo e o próprio sentir dos seres humanos não são inexoráveis, não são dados, mas sim são construções históricas fruto de ação humana. Há, então, uma necessidade de análise do *passado presente* em nosso presente para que seu conteúdo seja direcionado em busca de suas determinações racionais. Neste caso, racional é todo pensamento histórico que se exprima em forma de argumentação (narrativa) e não se contenta apenas em afirmar algo sobre o passado, mas indica as razões para tanto, de forma que o uso da razão se faça presente no manejo interpretativo da experiência histórica.

1.2 – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A teoria da história tem por objetivo analisar o que sempre foi a base do pensamento histórico em sua versão científica e que, sem a explicitação e a explicação por ela oferecidas não passaria de pressupostos e de fundamentos implícitos (RÜSEN, 2010, pg, 14). O eixo central da teoria da história é a racionalidade, nela implícita outros elementos, tais como a fundamentação e a crítica**.** A teoria da história pressiona uma expansão racional da capacidade do pesquisador de fundamentar e de criticar, pois coloca a reflexão em primeiro plano, inclusive sobre a prática dos próprios historiadores; assim, a teoria pressiona os historiadores a irem além da pesquisa empírica. Por meio da teoria da história, Jörn Rüsen faz um convite a todos para a autorreflexão[5] sobre a ciência da história; autorreflexão é um elemento de vital

[5] Jörn Rüsen, ao tratar do *objeto da teoria* da história, coloca a autorreflexão como papel fundamental para o trabalho cotidiano do historiador. Essa autorreflexão deve se articular à teoria da história, pois é a partir daí que o pensamento histórico se constitui como especialidade científica. Ou seja, Rüsen propõe não apenas olhar panoramicamente o pensamento histórico, sobre sua totalidade, mas refletir sobre o campo da pesquisa histórica e os fatores que o determinam. Neste movimento, a autorreflexão se torna crucial para a identificação dos fundamentos e princípios da ciência da história, partindo da vida prática e

importância no dia-a-dia, tomando por base a própria práxis. É neste sentido que reside um teor de reflexão crítica no cotidiano, não só do historiador pesquisador, mas também do professor intelectual que propõem uma construção de conhecimentos que tenham como ponto de partida a práxis cotidiana.

A base da autorreflexão tem por alicerce a existência de um sujeito cognoscente e a feitura do material do trabalho do historiador, a historiografia. Nestes termos, a teoria mostra como a pesquisa e a historiografia não constituem processos estáticos, mas aberto às experiências, compostas também pela práxis dos historiadores, À teoria cabe refletir sobre os objetos e princípios da ciência da história, ou seja, a *matriz disciplinar.*

No ensino de História, os professores correm o risco de se perderem em meio aos referenciais teóricos que possam dar norte às suas aulas, podendo cair num simples reprodutivismo. Ou, tendo em vista as expectativas de produção de conhecimento em sala de aula, podem torná-las genético-dinâmicas (criadoras de sentido e que envolvem o diálogo multicultural da História). Não devemos conceber o ensino de história apenas como uma forma de "conhecer o passado" mas, sim, de "pensar o mundo historicamente" sob a perspectiva da "consciência histórica". Em outros termos, o ensino de história pode significar a articulação do passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação norteados pelo passado, tendo como funções essenciais a orientação temporal e a criação de identidades individuais e coletivas.

O eixo central da consciência histórica e, portanto do ensino de história, é a narrativa que, como afirma Rüssen, é a peça chave da natureza do pensamento histórico, ou seja, da sua cientificidade. Deste modo, a mera tarefa de narrar representa mais do que o simples momento descrito, é um aspecto fundamental para o conhecimento da História. Narrar é contar histórias, contar histórias é criar significados e experiências temporais, articuladas com suas experiências; atribuir *sentidos à experiência histórica está intimamente ligado ao presente.* Estar ligado à memória consiste em dar forma de "continuidade" à experiência do tempo e evidencia que o

---

elevando-se ao conhecimento especializado. Para Rüsen, os fundamentos e os princípios da ciência da história constituem o que ele chama de *matriz disciplinar.*

ponto de vista é decisivo para a formação da representação ao longo do tempo, no sentido de continuidade, com a intenção dos narradores e seus ouvintes de garantir as próprias identidades e as dos seus respectivos mundos.

Ressalta-se também a importância da narrativa na descrição da identidade, já que ela emerge da complexa articulação entre uma história pessoal e uma tradição social e cultural, combinando propriedades comuns a um grupo de atores e propriedades mais individuais. O indivíduo é constituído pela pluralidade de modelos possíveis e não mais pela unidade. Em outras palavras, a identidade não é algo dado ao indivíduo, mas resultante de uma mediação ativa entre diferentes registros individuais e coletivos (GERMINARI, 2009).

As bases de interpretação do passado e do presente pelos modelos expostos constituem-se como fator primordial para a orientação individual e, consequentemente, a coletiva, pois possibilitam uma observação consciente de seu próprio mundo cotidiano e de si, numa tentativa de conciliação entre teoria e prática, com a intenção de guiar a ação para uma transformação da concepção do mundo no presente e uma possível transformação social no futuro. Com isso, tanto a formação de identidade como a compreensão das experiências históricas se alargam e tornam-se cada vez mais possíveis e, ao mesmo tempo, complexas. Ter essa noção de construção do conhecimento histórico partindo do presente, das carências de orientação, no caso de alunos e alunas, além de desenvolver uma elevada capacidade de orientação para o individual, permite a construção de modelos interpretativos autorizando aos jovens um retorno ao seu mundo com uma carga experiencial além dos limites possíveis em relação à vida prática. É por isso que

> Os historiadores e professores de história devem partir destas reflexões sobre a formação de sentido fundamental da consciência histórica, se quiserem aplicar e transmitir o saber histórico em sua função prática de orientar a existência. (RÜSEN, 2012, p. 143).

Por isso devemos ter em conta as experiências dos jovens e sua formação para, consequentemente, relevar os modelos interpretativos pré-cognitivos da consciência histórica, advindos de suas experiências culturais e educativas, remetendo essas interpretações às experiências temporais. Estes modelos interpretativos são tidos como

elementares e fundamentais possuindo apelos fortemente emocionais (RÜSEN, 2012).

Tanto os modelos interpretativos pré-cognitivos quanto a própria vida prática provocam carências nas pessoas e despertam interesses de se orientarem no mundo, não o concebendo como já dado. Essas carências e interesses são amplos e conduzem qualquer relação com o presente em que o passado se coloque como necessário para compreender tal relação. Para que os seres humanos possam se assenhorar de suas próprias vidas, o pensamento histórico aliado à vida cotidiana é fundamental para tal realização “na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado” (RÜSEN, 2010a, p. 30). É por isso que Rüsen (2010a) a coloca como fator primordial da matriz disciplinar da ciência da história, a qual dá início ao movimento espiral de produção do conhecimento histórico. As carências de orientação “da vida prática humana no tempo” geram interesses relativos à orientação, contudo, “esses interesses ainda não são conhecimento histórico”, mas “são o ponto de partida que o pensamento histórico toma na vida prática antes de se constituir como ciência” (RÜSEN, 2010a, p. 30). Assim, esse constituir-se enquanto ciência tem como ponto de partida as carências de orientação no tempo, as quais

> São transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de “história” (RÜSEN, 2010a, p. 31).

Para que esse movimento de constituir-se como ciência seja formalizado é necessário, segundo Rüsen (2010a) *critérios de sentido* que “regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmos”. São eles que determinam como a interpretação da “mudança do homem e de seu mundo” se darão na vida concreta, dando sentido às carências de orientação. Este sentido orientará o agir, viabilizando uma expectativa de futuro que seja melhor que a de hoje. Nelas, o passado ganha condição de experiência humana e o presente é tido como campo de ação (RÜSEN, 2010a, p. 31).

O processo de significação tem que estar concomitante à dinâmica evolutiva da história e ingressada no movimento espiralar que consiste no pressuposto de que a história como ciência não apenas apreende a evolução temporal dos homens e de seu

mundo, mas também dele recebe impulsos decisivos. É por isso que a história deve ser dinâmica do mesmo modo que a evolução temporal dos homens e de seu mundo (RÜSEN, 2010a, p. 37). A história, enquanto ciência, deve permanecer aberta aos novos interesses e carências de orientação surgidos no transcorrer do tempo, pois segundo Rüsen:

> Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado (RÜSEN, 2010a, p. 37).

A relevância da matriz disciplinar está em problematizar esses fatores e especificá-los, para que eles permitam ao pensamento histórico científico se distinguir do pensamento histórico comum. O crivo, portanto, se dá na racionalidade, que não consiste apenas na regulação metódica, mas também em tornar plausíveis os fundamentos interpretativos em relação à experiência empírica, demonstrados argumentativamente.

Rüsen (2010a) vai ainda mais a fundo, argumenta que a Teoria abre os pressupostos e fundamentos da ciência da história para discussão e explicitação argumentativa, e é esta abertura à reflexão e discussão que proporciona um progresso cognitivo ao conhecimento histórico, pois possibilita uma “mudança nas operações racionais dos historiadores” e, consequentemente, de seu público. Contudo, esse progresso cognitivo não tem como objetivo cristalizar os resultados da pesquisa “em uma imagem definitiva dos tempos passados”, pois os mesmos perderiam o “traço característico da racionalidade que os produziu”, mas sim “proporcionar uma abertura da argumentação discursiva” (IDEM, p.47). É esse movimento que vai proporcionar um conhecimento histórico aberto:

> As reflexões sobre os princípios do pensamento histórico determinantes para a história como ciência podem, no campo da historiografia, fazer com que a formulação historiográfica de resultados de pesquisa capacite seus destinatários a abordar a interpretação do passado que lhes é oferecida usando seu entendimento próprio, e não meramente pela imposição do entendimento do autor. (RÜSEN, 2010a, p. 47).

Neste movimento, afirma o autor, a teoria da história ao lado da didática da história abre caminhos para um processo de formação histórica, que não é a mera obtenção de competências profissionais, mas sim a explicitação da relação da história

com a vida prática, da sua função orientadora, pois a teoria no campo da formação tem uma função didática de orientação. Na didática, a teoria é indispensável para preservar na comunicação a necessária racionalidade produzida pela pesquisa, no momento da construção do conhecimento. No ensino escolar, baseado no currículo, as perspectivas orientadoras devem se fundamentar em teorias do aprendizado histórico que respeitam e explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes.

A didática da história é tida como disciplina relativamente autônoma, mas articulada com a ciência da história. Ela lida com três fatores decisivos para a aprendizagem histórica: *1)* a consciência histórica que consiste numa consciência prática "surgida no âmbito de suas vidas práticas, no decorrer do tempo concreto e nas circunstâncias empíricas da realidade social e do espaço que se encontram"; está habitada pela "tradição em que cada pessoa nasce e cresce"; *2)* a historiografia, o modo como a história é "inscrita nas consciências e nas vidas dos indivíduos", sendo ela escrita segundo procedimentos críticos de controle; *3)* o ensino da história que promove uma formação humano-genética aos indivíduos (RÜSEN, 2012, p. 9).

O ensino de história tem um caráter modelar, já que a apropriação crítica da consciência histórica e dos seus modelos de interpretação (tradicional, exemplar, crítico e genético) "criam um espaço de liberdade, de autonomia, no qual cada sujeito se libera do legado concreto da cultura histórica, mantendo dele tão somente o que criticamente aceita e assume" (IDEM, p. 11). Por isso a didática da história consiste num projeto centrado em um olhar antropológico e antropocêntrico, contribuindo para o processo de ontogênese e constituição e construção permanente da humanidade. Como prerrogativa dessa construção está um olhar que concebe a perspectiva de transformação e humanização das relações sociais, pois "a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é *determinação da existência humana como elaboração da realidade*" (KOSIK, 2002, p. 222). Essa atividade de produção e reprodução da realidade é histórica, se renovando continuamente e se constituindo através da prática. Portanto, ao dialogar com Kosik (2002), passamos a elaborar a história como "um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano". Aí que encontramos a especificidade cognitiva-racional de colocar a história

como uma condição de significação da realidade num processo de formação histórica, contribuindo para a ontogênese e tendo em mente que “o único portador do movimento social é o homem no processo de produção e reprodução da própria vida social” (KOSIK, 2002).

Esse movimento está tão relacionado à vida humana prática quanto à consciência humana, portanto, também está relacionado à consciência histórica. Para que o ser humano possa ter consciência de si e de seu mundo, ou seja, agir intencionalmente, ele “necessariamente tem de ir além do que é o caso”. Entendemos, de acordo com Rüsen (2010a), que o homem consegue viver no mundo relacionando-se com a natureza, com os outros e consigo mesmo; para isto não devemos tomar o mundo e a nós mesmos como dados puros, devemos “interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são”. Portanto, a consciência histórica é vital para a práxis humana e deve ser concebida como

> a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2010 a, p. 57).

É em consequência disso que devemos encarar o aprendizado histórico como um processo de formação da identidade e orientação históricas, mediante as operações da consciência histórica, tendo na didática da história o meio de desenvolver qualitativamente as possibilidades cognitivas. Para tal ato, recorre-se à “matriz disciplinar como modelo estrutural da história como ciência” (RÜSEN, 2012, p. 16). Assim, um dos aspectos fundamentais da didática da história é “o fator das funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico na vida humana prática; uma das mais importantes dessas funções é a formação da identidade histórica”. (IDEM, p. 17).

Acreditamos que o saber histórico é muito mais do que uma transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, e sim, que é um processo dialético e dinâmico de ampliação da consciência histórica, tendo em vista uma transcendência da práxis dos indivíduos de maneira que resulte numa ressignificação da intencionalidade do agir; e, liberando uma humanização que galga uma sociedade que permita relações sociais, culturais e econômicas mais justas e humanas, incluindo a liberdade como premissa na

fundamentação dessa práxis.

A práxis como fator fundante da ciência é o fio condutor do nosso pensamento e investigação. É importante considerar que o trabalho científico visa produzir efeitos na vida prática, isso tanto para historiadores quanto para *professores intelectuais*, como Thiago A. Divardim de Oliveira expõem em sua dissertação: *A relação ensino aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores* (2012). Essa função prática produz efeitos também nos processos de ensino-aprendizagem quando mediada pela ciência especializada, visando uma ampliação da práxis humana com o aprofundamento de sua perspectiva histórica, já que recorre às experiências humanas no tempo, à guisa de orientação. Tal movimento nos guia para concretizar uma ação intencional no presente, tendo como perspectiva um horizonte de expectativas para o futuro, em que possibilidades de superação das condições dadas sejam centrais. É por essa lógica que Rüsen (2010c) estabelece a conexão entre consciência histórica e práxis, pensada na totalidade da sociedade, de maneira a tratar a

> práxis como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm de formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente (RÜSEN, 2010c, p. 87).

É importante reforçar que esse agir, através da aprendizagem histórica, se sustenta na condição de ampliação e relação entre os quatro tipos de consciência histórica anteriormente mencionados (tradicional, exemplar, crítico e genético). Eles não se excluem e são interdependentes, podendo coexistir, mas cada tipo representa relações específicas de interpretação, consistindo em dar sentido ao passado, visto que a história é um nexo significativo entre o passado, o presente e o futuro. Esta concepção tem implicações na vida prática concreta, ela molda os valores morais a um "corpo temporal", revestindo a história de valores advindos da experiência temporal. Valores e experiências, portanto, medeiam e sintetizam as concepções de mudança temporal. A consciência histórica tem uma função prática, pois impregna a realidade no sentido de uma direção temporal, "uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica" (RÜSEN, 2010c, p. 87).

1.3 – CULTURA COMO FATOR CONSTITUTIVO HUMANO: UMA PRÁXIS CULTURAL

Compreender a percepção dos professores de história acerca dos usos da fonte-canção em sala de aula permeia um diálogo entre Cultura e Cultura Histórica. Fundamentamos cultura à luz da teoria materialista de Raymond Williams (1979). Para Williams, é necessário pensar cultura também como um processo de produção material, cultura é uma força produtiva essencial na criação de nós mesmos e de nossa sociedade. Ela também é resultante de um processo histórico que deve ser pensado a partir de uma análise conjunta de categorias como língua, literatura e ideologia.

A relação com a linguagem, para Williams, se dá conforme os pensamentos de Mikhail Bakhtin e Antônio Gramsci. A linguagem é colocada como uma atividade dinâmica, dependente de uma relação social, e se constitui como uma "consciência social prática" saturada por toda atividade social. Em suma, Bakhtin compreende a linguagem como um processo da experiência ativa e em transformação, tendo ela uma presença social e viva no mundo. Reconhece que a consciência é social, mas ela deve ser compreendida num processo dialético, sendo uma atividade material e prática que é transformada pelos seres humanos e também transforma esses humanos em sua relação com a produção e reprodução material da vida humana.

A linguagem como meio de produção e reprodução assegura o dinamismo das relações culturais. No permanente processo de ontogênese é que o humano se cria e é criado, tendo na cultura um dos elementos primordiais dessa criação. O ser humano não é apenas um refém das circunstâncias, mas sim uma das partes do processo produtivo e reprodutivo da realidade.

> A sociedade não é apenas a casca morta que limita a realização social e individual. É sempre, também, um processo constitutivo com pressões muito poderosas, que são internalizadas e se tornam vontades individuais (WILLIAMS, 1979, p. 5).

O autor propõe uma teoria materialista da cultura que resgata Antonio Gramsci em sua análise sobre hegemonia. As classes subalternas não se submetem a todas as produções culturais das classes dirigentes e superiores, ou seja, não reduzem sua consciência prática a tal pensamento hegemônico. E, por consequência, a prática cultural ocorre de maneira similar; apesar de uma cultura muitas vezes mediatizada e

propagada pelo pensamento hegemônico ela não limita nem põe fim às práticas culturais das classes subalternas e dos grupos sociais.

É desta maneira que Raymond Williams define cultura:

> todo um conjunto de práticas e expectativas: sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidores – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente (WILLIAMS, 1978, pg. 112).

A hegemonia, apesar de produzir uma cultura ligada aos interesses da classe dominante, aqui compreendida enquanto toda produção da indústria cultural, que visa apenas o lucro e a expansão do mercado, também produz contracultura. A cultura dominante produz e limita, ao mesmo tempo, suas formas de contracultura; ela é pautada por uma relação dialética e podemos notar isso com maior intensidade atualmente na produção da cultura de massa destinada aos jovens e a maneira como eles modelam a cultura de massa, não sendo apenas peças reféns da imposição.

Edilson Chaves (2006) também nos traz a ideia de que a cultura em si é resultado das práticas sociais, sendo assim, qualquer leitura de uma obra de arte específica deve ser colocada como um processo, sob o qual se constrói sentido coletivamente. A obra não possui um sentido intrínseco a ela, possui uma totalidade na qual está inserida, mas são às práticas sociais que dão significado ao mundo (IDEM, p. 4).

Cultura não é algo dado, não é apenas uma categoria de análise, mas é um modo de vida, comum a toda sociedade. Ela se torna constitutiva do processo social, pois é um modo de produção de significados e valores da sociedade, passando a ser um processo integral na vida social. Geyso Germinari em sua Tese de Doutorado defendida em 2010 e intitulada *A História da Cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados,* também sustenta sua análise de cultura em Raymond Williams e nos traça uma argumentação esmiuçada acerca do conceito

> o termo cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida ou como um processo geral de caráter social, com ênfase para a interdependência de todos os aspectos da realidade social, em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Nessa direção, a cultura é um modo geral de vida e, assim, a cultura não é um elemento à parte do mundo, que pode ser isolado e analisado

> separadamente porque suas regras e funcionamentos se constituem socialmente (GERMINARI, 2010, pg, 69).

Para tanto, o autor se apoia em Williams (2003) afirmando que a cultura faz parte da estrutura geral da sociedade e está em todos os lugares e pessoas, é produzida coletivamente, o que a faz ser comum. Deste modo, ela não pode – e nem se torna possível – ser analisada separadamente, já que é um resultado do *todo* da condição humana universal, como um produto da experiência humana e do processo da "tradição seletiva", que é constituída "pelos vestígios (materiais e imateriais) da estrutura de sentimentos de uma época: a memória da cultura humana, os arquivos, os documentos e os esquecimentos" (GERMINARI, 2010, pg 70).

Williams (1979) parte da compreensão marxista de ontogênese e de que o ser social determina a consciência numa tentativa de não colocar a cultura numa esfera de análise reducionista, em que ela seria um mero reflexo do modo de produção. A cultura não é apenas uma superestrutura determinada e reflexo da infraestrutura determinante, o elemento econômico pertencente à infraestrutura não determina toda a superestrutura, mas possui um movimento constante que exprime a totalidade das relações humanas.

O historiador inglês E. P. Thompson (1978), que assim como Williams também pertencia ao grupo de intelectuais conhecidos como *nova esquerda inglesea,* desenvolveu uma categoria de análise que é muito ligada à teoria de Williams: *experiência*. As pessoas produzem e reproduzem as culturas, a cultura é alavancada a uma esfera de produção e reprodução da vida material, e para compreender a cultura como um processo de produção é necessário reconhecer e recuperar as experiências materiais das pessoas comuns ao longo da história.

A cultura é historicamente produzida, e como em qualquer modo de produção, é preponderante reconhecer o papel humano e a experiência humana neste processo. Portanto, é coerente abranger o passado à luz das experiências humanas. A experiência é o campo de ação e de mediação com as significações e produções humanas, nela ocorre a apropriação dos signos culturais, onde eles se produzem e se reproduzem, ganhando novos significados conforme as relações humanas. É através

da experiência que os indivíduos agem com consciência e deixam de ser meros reféns das estruturas e circunstâncias, e apesar dos fatores condicionantes, a experiência é o campo de ação humana, da vida prática, dos sentimentos, pensamentos e intenções (THOMPSON, 1979).

Thompson (1979) propõe com o conceito de experiência uma articulação à formação de identidades, já que estas são moldadas através da experiência. Logo, a experiência é um processo histórico formador de cultura e de comportamentos sendo possível ser vivida ou herdada; é através dela que os humanos constroem e constituem suas identidades, inclusive identidades de classe, definidas enquanto vivem sua própria história, o que faz a cultura se constituir em um campo de embate social e político.

É necessário conhecer como são pensadas e vividas as experiências sociais no processo de embate entre as classes sociais, no interior de uma formação social histórica. Aí que a cultura se eleva como fator importante de compreensão social.

> Para compreender efetivamente como se constitui uma sociedade precisa-se da agência humana, das experiências travadas no interior das relações sociais. A experiência é determinante porque exerce pressões sobre a consciência social, pois "assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido" (THOMPSON, 1981, p. 17).

É na articulação dialética entre as categorias de cultura e experiência que Thompson (1981) compreende as relações sociais e de produção as quais os seres humanos estão condicionados e exercendo uma relativa autonomia, liberando a criação de valores, significados, costumes e ideias. Homens e mulheres experimentam situações e relações produtivas determinadas "como necessidades e interesses e como antagonismos, em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras e [...] agem, por sua vez, sobre a situação determinada" (THOMPSON, 1981, p.182). Thompson destacou que as experiências materiais se transformam em formas culturais influindo na sintonia entre o ser e pensar e suas respectivas construções.

Essa concepção de produção da cultura como forma de experiências e modos de compreender o mundo dialoga com a perspectiva prática da consciência histórica de Rüsen: a ideia de cultura histórica. Rüsen coloca cultura histórica como uma parte da

cultura humana que está carregada de modo decisivo pela consciência histórica, estando impregnada de práxis. Comungando com este pensamento, acreditamos que o mundo humano é historicamente construído e socialmente vivido; e que, consequentemente, devemos ter a noção de que cultura histórica é o esforço de uma sociedade de assegurar por meio das recordações coletivas uma autocompreensão aceitável de preservar sua identidade histórica.

A preservação da identidade compele à experiência um papel importante, pois é nesta esfera que as pessoas articulam sua autonomia e compreensão de mundo, construindo coletivamente uma cultura, ou várias culturas, contendo elementos de ciência, política e arte, unidos na história como parâmetro de referência comum, que proporcionam uma compreensão da humanidade e de si mesmo (a esfera religiosa também aparece como um elemento de referência comum, mas não aprofundado). Cultura está determinantemente articulada com o modo de compreensão do mundo, pois ela contribui para recordar o passado, visto que isto acontece por causa da compreensão do presente e da expectativa e perspectivação do futuro. É deste modo que a compreensão de cultura histórica, como cultura humana no geral deve ser relacionada à consciência histórica e aos modos de interpretação do passado. A consciência histórica é a consciência do tempo, organizando a compreensão do presente e a expectativa do futuro por meio da interpretação do passado.

Tal percepção nos enuncia um aparato conceitual para captar esferas de experiência humana na produção da cultura, pois concebe a cultura histórica em três esferas distintas e dialogáveis: a dimensão política (vontade de poder), a dimensão científica (vontade de verdade) e a dimensão estética (vontade de beleza). É através dessas dimensões que nossas interpretações do passado em torno de uma memória coletiva vêm à tona e fornecem uma concepção de mundo em que as identidades e coletividades possam ser construídas e utilizadas na práxis cotidiana. Portanto, falar de cultura é falar de sociedades e experiências sociais, já que tais experiências se conformam em torno de uma determinada memória histórica, fornecendo elementos para a afirmação de identidades e possibilitando um espaço de disputa política e social (RÜSEN, 1994).

Consciência histórica pode ser descrita ainda como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com extrema significância para a vida prática e para a práxis humana. O ser humano precisa articular sua memória cognitiva e histórica, mesmo que seja apenas para reproduzir seu mundo, ou então para modificá-lo, pois tal percepção da cultura e da relevância da consciência histórica tem em mente que

> A apropriação cultural do mundo e a configuração do homem por si mesmo podem ser descritos mais detalhadamente como uma inter-relação complexa entre a percepção, a interpretação, a orientação e o estabelecimento de uma finalidade. Essas quatro atividades mentais configuram conjuntamente as fontes de sentido para a práxis vital. (RÜSEN, 1994, p. 6) [6].

Visto que a história tem grande peso na análise cultural e na compreensão da produção cultural da humanidade, podemos inferir que a memória histórica, como operação mental referente ao indivíduo que recorda, em forma de uma atualização ou representação de seu passado, tem grande peso na configuração do presente. Do mesmo modo, podemos levantar a compreensão de que a cultura, como a cultura histórica, tem grande peso na atualização dos pensamentos expostos no presente e na consolidação do nosso presente, resultando em ações que articulam uma esfera cultural que pode adquirir um potencial sobre a ação humana muitas vezes compreendido erroneamente como metafísico, dependendo do modo a ser apreendido.

Os produtos da atividade social do homem se transformam em forças independentes (moral, política, econômica, etc) e adquirem poder sobre o homem (KOSIK, 2002, p. 111). É necessário também, reconhecer a articulação dessa atividade social com a sociedade capitalista, em que a economia ganha uma pretensa autonomia, reificando as relações sociais em torno da mercadoria e do consumo. A economia passa a ser concebida unicamente no sentido quantitativo, as relações sociais passam a ser vistas como a relação de coisas, perpassando o modo de atribuir identidades e construir memórias coletivas.

É necessário ressaltar que o “autêntico e único portador do movimento social é o homem no processo de produção e reprodução da própria vida social” (KOSIK, 2002,

[6] Tradução livre do espanhol.

p.113). As pessoas criam, historicamente, as condições econômicas, bem como a cultura geral da sociedade que atribui valores morais, estéticos, éticos e outros às relações humanas. Tudo é fruto da práxis humana, sendo esta a capacidade dos seres humanos construírem sua realidade (em suas diversas dimensões) através do trabalho, no sentido amplo, e da criação, não considerando apenas a produção de riquezas.

Por isso, para situar a cultura e toda a produção cultural, bem como a articulação humana com a esfera cultural é necessário esclarecer que não devemos reduzir a consciência às condições dadas. Devemos concentrar a "atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido". (KOSIK, 2002, p. 124).

As pessoas devem ter compreensão histórica do processo de produção da sua própria cultura, visto que isto se situa num espaço de embate político e, antes de tudo, um espaço de criação da concepção de mundo numa perspectiva que autorize uma compreensão do presente, pautado nas ações e experiências humanas do passado, para ter uma perspectiva de futuro. A perspectiva de futuro pressupõe viabilizar uma transformação social sem um caráter metafísico ou reificado das relações humanas. É neste ponto que a consciência histórica está em direta consonância com a concepção de cultura como esfera produtiva humana e de embate político. Ao moldar valores e concepções de mundo, a cultura aliada à consciência histórica pode adequar uma maior autonomia às pessoas no processo de ressignificação cultural a partir da apropriação das suas experiências. Tal adequação visa uma práxis cultural e social ativa que tenha como objetivo uma humanização das relações baseada na alteridade.

Outro ponto primordial da consciência histórica, relacionado ao aspecto externo, é que ela contribui para a formação da práxis humana, dando uma direção temporal à vida e tornando consciente a atribuição de significados e das ações, interpretando com mais autonomia as transformações que vivemos atualmente. Este aspecto faz com que as experiências humanas no tempo guiem suas intenções no processo de transformação, no sentido de produção e reprodução da vida material. Paralelamente, o aspecto interno refere-se à consolidação da identidade histórica, dotando os sujeitos de uma ideia consistente de si mesmos para compreender suas particularidades e

também os limites desta particularidade. A partir de tal movimento intelectual os seres humanos se reconhecem como algo permanente, acima das transformações temporais. Esta identidade é uma relação autointerpretativa dos sujeitos consigo mesmos (RÜSEN, 1994, p. 11). Cultura histórica, portanto, constitui a

> memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que aponta ao sujeito uma orientação temporal a sua práxis vital, enquanto lhe oferece uma direção para a ação e uma autocompreensão de si mesmo[7]. (IDEM, p. 12)

A capacidade da cultura histórica de configurar e atribuir sentidos ao fazer humano atende às três dimensões: política, estética e cognitiva. Na dimensão estética, as recordações se apresentam relacionadas às criações artísticas, proporcionando um modo de atribuir sentido à consciência histórica que se relacione às artes, mas essa atribuição de sentido é conduzida pela experiência humana concreta. Já a dimensão política se refere ao poder, às formas de domínio e de legitimação, tendo em vista que existem diversas formas de rememoração histórica que possuem uma função genuinamente política de legitimação, é uma capacidade de produzir consentimento. O domínio político é arregimentado mentalmente, mas isso não quer dizer que as pessoas cedam ao consenso tão facilmente, pois a orientação cultural da práxis da vida, efetuada pela rememoração histórica, tem que concordar com as intenções e interesses políticos que estão presentes na vida das pessoas para que sejam efetuadas. A dimensão cognitiva se refere à ciência, ao anseio das pessoas procurarem a verdade em torno de suas atividades por meio de um princípio de coerência que se relaciona com a confiança atribuída à experiência histórica humana. É deste modo que o conhecimento histórico opera suas funções culturais, tendo seu estatuto próprio.

O objetivo de situar e relacionar a cultura histórica com uma definição mais ampla de cultura consiste, primeiramente, em proporcionar a compreensão de como a atribuição de sentido à realidade e o peso da experiência na ressignificação cultural e social são importantes para o processo ontogênico de humanização das relações sociais; bem como demonstrar amplamente que o campo cultural também é objeto de disputa política e de formação de uma concepção de mundo que pode implicar em sua

[7] Tradução livre do Espanhol.

transformação, a qual pode ser pensada na direção de uma transformação humana coerente com a liberdade e os sentimentos das pessoas.

A atribuição de sentidos à realidade passa pela esfera cultural, também compreendida como uma dimensão de produção e reprodução material da vida humana. As pessoas atribuem sentidos às coisas, um sentido humano, pois esta ação é necessária para a vivência no mundo. Este sentido é paulatinamente reexperimentado pela própria experiência humana, a qual articula os significados culturais produzidos historicamente, no embate político e social promovido no seio da dimensão cultural, e os condiciona conforme suas necessidades materiais de existência. Para tanto

> O homem capta a realidade, e dele se apropria “com todos os sentidos”, como afirmou Marx, mas estes sentidos, que reproduzem a realidade para o homem, são eles próprios um produto histórico social. O homem deve ter desenvolvido o sentido correspondente a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido para ele. (KOSIK, 2002, p. 134).

A dimensão cultural como parte integrante da realidade social é um elemento da estrutura da sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem, constitutivo da existência, trabalho e criação humana. Mas devemos nos atentar para a questão: qual é a apreensão que temos da realidade social no que se refere à esfera cultural, considerando que podemos cair num caráter falseador da realidade? Por isso é importante analisa-la sob a perspectiva materialista dialética da história, em seu processo de produção nas diversas escalas sociais, sua apropriação e a dominação cultural.

A percepção da realidade e os modos de sentir e agir no mundo são configurados pela cultura que, por sua vez, sofre pressão da disputa pela hegemonia. Desta forma, aliada ao progresso técnico, a cultura e os meios de sua propagação desenvolvem um ambiente potencialmente transformador dessa percepção. A disputa pela hegemonia cultural, segundo Gramsci (1979), se dá em torno de uma concepção de mundo na qual se torna vigente a da classe dominante. Os interesses dominantes são reconhecidos como legais, por meio do consenso e da coerção, promovendo a ordem social.

Edilson Chaves (2006) traz uma excelente contribuição em sua tese de

mestrado ao passo que reconhece, apoiado em Michael Apple, que não devemos reduzir as análises da cultura somente ao fator econômico, mas é preciso “observar elementos de uma economia política da cultura e atentar para as dificuldades que são inerentes à análise de produtos culturais”. Portanto, existe a necessidade de uma compreensão dos conjuntos de relações por trás dos produtos culturais.

1.4 – CULTURA DE MASSA E A JUVENTUDE

Cultura de massa é resultado da indústria cultural e a consolidação de uma só foi possível com o advento da outra. A cultura de massas só se solidificou como tal porque teve “aceitação” das massas, através do consenso propiciado pelas instituições burguesas na sociedade civil. Todavia, as camadas populares tiraram algo da cultura de massas para sua vida prática, conciliando seus interesses e suas experiências a ela.

> É porque as pessoas vão à cultura de massa não apenas para encontrar divertimento, evasão, compensação aos dissabores, mas porque ela desempenha uma função propriamente educadora – e que as pessoas sentem-se felizes por aprender, sentem-se alegres enquanto aprendem coisas que as ajudarão nas situações de vida: como comportar-se em uma determinada circunstância, como conduzir uma aventura amorosa. (SNYDERS, 1988, p. 33).

Para o pedagogo francês Georges Snyders (1988), a cultura de massa não representa só uma esfera de alienação e dominação. Ela apenas conseguiu terreno para seu desenvolvimento, pois foi onde justamente as massas encontraram elementos educacionais para sua experiência na vida prática. Mas esta relação não impõe à consciência social um aspecto de determinação pela cultura de massa, visto que em razão do fator experiencial as pessoas possuem uma relativa liberdade quando defrontadas por circunstâncias consolidadas pela indústria cultural.

Snyders (1988, p. 43), assevera que a indústria cultural permite uma esfera educativa às massas, mas também é desejosa em manter intocáveis as estruturas sociais que autorizam um mercado cultural e a circulação de seus produtos. Ele contempla a indústria cultural como um instrumento de uma “ideologia dominante” que visa, sobretudo, manter consolidado o poder da “classe dominante”. Devido aos seus produtos imediatistas e efêmeros, midiatizados pelo rádio e pela TV, é que essa

consolidação ocorre. Visa, por fim, gerar lucros significativos e comercializar produtos estéticos que contribuem para a legitimação das estruturas sociais sem pensar suas contradições.

Snyders (1988) expõe que a cultura de massa condiciona e coincide com as satisfações da cultura dos alunos, que por sua vez é a cultura do grupo em que os jovens estão inseridos, desembocando nas atividades e gostos que desenvolvem fora do espaço escolar e que acabam absorvendo e levando-a ao espaço formal de ensino. Essa cultura aparece, antes de tudo, como uma alegre abertura para o mundo, mas não satisfazendo todas as demandas criadas pela vida prática das pessoas. Priorizando o áudio e a imagem sobre a palavra, a cultura de massa acaba envolvendo e integrando toda a vida como um processo de comunicação globalizante. O termo que Snyders utiliza para resumir tal descrição é *cultura primeira.* A cultura primeira aparece nos gostos dos alunos que acabam sendo levados para dentro de sala. Um dos elementos da cultura juvenil é a música e

> é sem dúvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos; primeiro em extensão: com o esporte, a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro; em seguida em profundidade: os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, têm preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais (SNYDERS, 1988, p. 136).

A música é extremamente associada ao comportamento juvenil, e é um dos elementos culturais que se sobressai na cultura dos jovens. A realidade juvenil sofre grande influência da música, pois os jovens também encontram na música aspectos para fortalecer sua identidade.

> a música é um fenômeno da cultura de adolescentes e jovens que, por não estarem incluídos ainda no mundo do trabalho e por não participarem diretamente da política, são então inseridos na realidade pelo mundo da cultura (EDILSON CHAVES, 2006, p. 7).

Não temos como excluir a cultura de massa e seus meios, da escola e da organização escolar. Ela faz parte da cultura juvenil e a organização escolar visa o diálogo comunicativo com os alunos. O não reconhecimento desta cultura como presente na vida prática dos alunos e como latente no espaço escolar acaba prejudicando o espaço comunicacional dessa instituição. O que ocorre é que a cultura

de massa, sobretudo em relação ao audiovisual e às redes sociais digitais, converte-se na cultura que nossa juventude vivencia pela experiência, construindo uma relação dialética entre ambas: cultura de massa e juventude. Ao mesmo tempo em que essa cultura de massa – oportunizada pela indústria cultural e seus meios de circulação e materialização em produto – influencia a experiência juvenil, a experiência juvenil articula os códigos advindos da cultura de massa para seus interesses e necessidades. A juventude transforma a cultura de massa em mais uma dimensão dentro de seu universo experiencial.

Com Raymond Williams (1971), as modificações culturais tornam-se o centro das atenções de análise, especialmente a cultura de massa e seus meios de comunicação e linguagem. A música se insere no universo da cultura de massa, sendo uma linguagem massificada em nossa sociedade, ajudando a compor o universo de uma cultura comum. Isso não quer dizer que todos seguem uma mesma cultura e um mesmo modo de conceber o mundo, mas sim que existe uma participação coletiva em todos os níveis da vida social, por isso ela sempre se renova (IDEM, p. 33). Edilson Chaves (2006) considera, apoiado em Forquim e também em Williams, que a cultura é uma reação às mudanças da história. Essa reação, segundo ele, é uma resistência de grupos marginalizados

> em prol da recuperação de espaços de convivência entre as duas concepções de mundo formuladas pelas classes privilegiadas, de que existe um mundo "oficial" e outra "não oficial", aquele da alta cultura apregoado pela e na constituição do Estado-Nação moderno que tinha como objetivo garantir a "unificação" das culturas, construindo assim uma nação hegemônica, superior a todas as microculturas do novo Estado Nação (EDILSON CHAVES, 2006, p. 16).

A cultura popular foi tida como ignorante pela nova ordem social estabelecida pelos Estados Modernos. Cultura era extremamente identificada ao caráter nacional dessa concepção de estado, excluindo as práticas culturais das minorias do que compreendiam ser "cultura" propriamente dita. Mas essa mesma cultura foi aos poucos tendo elementos apreendidos e usurpados pela cultura de massa para facilitar sua circulação (EDILSON CHAVES, 2006, p. 17 - 18). Williams identificando a cultura como uma forma comum de viver está atento a esses detalhes: da imposição dos signos

culturais por parte de uma elite e da reação popular a esses signos.

Mas devemos considerar a cultura de massa no espaço de formação de professores pelo seu lado negativo. A proposta estética que ela traz consigo é ideológica e pensada pelo e para o capitalismo, é mais uma forma de controle e submissão das classes dominadas. Contudo, o receptor cria e constrói uma contramensagem às linguagens da cultura de massa e esse procedimento se dá com base nas operações mentais que o indivíduo consegue realizar. A escola, como espaço de produção de conhecimento, deve proporcionar a todos os seus envolvidos capacidades intelectuais para que as pessoas deglutam as “obras” da cultura de massa instigadas não pelo senso comum estabelecido pela hegemonia cultural, mas sim pela mobilização da sua força criativa original a uma capacidade de reflexão crítica aos aspectos fornecedores de elementos que mantém intocáveis as relações desiguais do capitalismo (NAPOLITANO, 1986, p. 180).

O horizonte que está à nossa frente é o de uma juventude que divide seu tempo com o máximo possível de meios da comunicação de massa e nos apresenta um perfil de jovem mais conectado às tecnologias, mas nem por isso mais seguro de si e reflexivo das relações humanas, e sim, muitas vezes levados pela ordem imediatista e tecnicista dessa indústria.

A cultura representa uma mercadoria e é nela que identidades juvenis encontram seu molde. A juventude transforma a cultura de massa em mais uma dimensão de seu universo experiencial. Os meios e recursos utilizados pela cultura de massa, apesar disso, não representam uma incapacidade de dar sentido ao mundo ou de desenvolver um sentido crítico capaz de enaltecer a *práxis transformada* (KOSIK, 2002). O que precisamos é compor os horizontes de expectativas dos sujeitos com uma categoria de humanidade na qual as relações sejam humanizadas e que a comunicação não seja regulada de modo unilateral. Isto inclui, necessariamente, o espaço escolar.

A cultura de massa proporcionou condições do surgimento da categoria social juventude. Ela é uma criação da Idade Moderna e que a educação teve um papel determinante no processo de consolidação de sua identidade: à medida que a educação tornou-se importante no ciclo de formação dos seres humanos, até mesmo

do ponto de vista industrial, a escola abriu-se para essa faixa da população concebida como um momento intermediário entre a fase infantil e a adulta. Na Idade Média a relação entre adultos e crianças era quase que reduzida à sua dimensão biológica (PERALVA, 1997, P. 15).

Peralva (1997) explana em seu texto *O Jovem como modelo cultural,* que o aprendizado na Idade Média era construído unicamente pela lógica de que os jovens deveriam saber o necessário para ajudar os adultos, sem se preocupar com a sociabilidade das pessoas. Com as revoluções burguesas a ordem educacional passa a ser a do respeito à ordem social estabelecida pelo capitalismo. Essa ordem é estabelecida forçosamente pelas elites sociais.

> Esses novos mecanismos de ordenamento do mundo ocorrem de cima para baixo: da aristocracia e da burguesia em direção às classes populares, porque se vincula também, indissociavelmente, aos processos históricos de constituição de democracia (PERALVA, 1997, p. 17).

Esses mecanismos que proporcionam o ordenamento do mundo inserem-se até mesmo na noção de família. Consolida-se o modelo de família burguesa como o mais aceitável e assim o lugar da criança e dos jovens são reestabelecidos e passam a ser alvos de um projeto educativo individualizado, fundamentado na meritocracia. O estabelecimento de um tempo de sociabilização ao jovem, por meio do colégio, também criação burguesa, acarreta um conflito geracional. Os jovens são convidados a construir e a edificar valores burgueses, na sociedade e em suas vidas, e cada vez mais ensaiam uma independência financeira. No entanto, as convenções que esses jovens são instigados a reproduzirem são resultado de uma mentalidade burguesa fundada sob uma égide desigual que naturaliza a competitividade humana. Assim, o aparato hegemônico cultural, viabilizado pela cultura de massas, afirma para esses jovens que eles não são capazes de construir novas sociabilidades e novos valores, mas apenas de reproduzir e aperfeiçoar os já existentes, naturalizando as contradições do sistema capitalista (IDEM, p. 20).

A cultura de massa vende a imagem da eterna juventude e do imediatismo das relações humanas. Porém, essa imagem nada mais é do que um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo em que a juventude é cada vez

mais alçada a determinar sua identidade pelo consumo. E é na constituição de mercados de consumo que os meios de comunicação de massa tornam-se veículos de integração cultural e identitária. No entanto, a juventude carrega consigo uma característica daquilo ou daquele que se integra mal e que resiste a ação socializadora, e é devido a essa má integração que surge a possibilidade de inovar e transformar pela marginalização da juventude (PERALVA, 1997, p. 23).

Consideramos, portanto, juventude como uma categoria construída social e historicamente, variando de acordo com a especificidade de cada grupo no tempo e no espaço. Juventude, portanto, caracteriza-se enquanto categoria flexível. Ela resulta de articulações sociais e culturais complexas, as quais envolvem variáveis biológicas, geracionais, de gênero, de classe, entre outras (CAMACHO, 2014, p. 12).

Juventude como *categoria social* não se caracteriza apenas pela semelhança de idade entre as pessoas que nela se incluem; é, para além da faixa etária, uma característica sociocultural – o jovem se assemelha a outros pelas condições socioeconômicas em que vive numa determinada sociedade. Existem *juventudes* e não juventude; existe uma heterogeneidade na formação da juventude, porque em condições sociais distintas – há uma diferença na experiência empírica entre jovens da classe popular e da classe média. A experiência pela qual articulam novos significados à cultura se estabelece por meio do *protagonismo juvenil*; modo pelo qual vivem sua vida prática em contato com as diversas esferas que possibilitam uma experiência empírica.

Portanto, para definir concretamente o que é juventude é preciso aliar o aspecto etário com o sociocultural. Isso é importante na perspectiva de formação de professores, pois é à juventude que retorna o trabalho de docente. Entendemos que é daí que podemos criar um perfil relacionado à categoria juventude que possa ser maleável aos nossos propósitos. Também é preciso reconhecer e salientar que as condições sociais e materiais em que os jovens estão submetidos influenciam substancialmente o modo pelo qual articulam suas experiências e os signos culturais. A formação de professores proposta é aliada a práxis dos jovens que porventura serão alunos, aliar a condição material que subsidia a condição social dos jovens estabelece

um papel proeminente à cultura juvenil. A condição juvenil impõe uma cultura juvenil ambivalente e particular à cultura de massa.

> Ela está economicamente integrada na indústria cultural capitalista, que funciona segundo a lei do mercado. E é, pois, um ramo de um sistema de produção-distribuição-consumo que funciona para toda a sociedade, levando a juventude a consumir produtos materiais e produtos espirituais, incentivando os valores de modernidade, felicidade, lazer, amor, etc. (CAMACHO, 2014, p. 139).

A juventude vai além de uma categoria de análise. As juventudes correspondem às diferentes experiências juvenis em relação à cultura de massas, possuem uma existência material, concreta e objetiva. A juventude pode ser mais claramente compreendida em sua diversidade, ou seja, juventudes, se destacarmos que seu conjunto social é constituído por jovens em diferentes situações sociais e materiais. Então, subsumir sob o mesmo conceito de juventude, jovens com condições sociais distintas, que possuem pouco em comum, é equivocado. No entanto, cultura juvenil ajuda determinar o que é juventude e as

> culturas juvenis são os conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas compartilhadas entre determinados jovens; esses elementos podem ser inerentes à fase da vida, como podem também ser assimilados, quer pelas gerações precedentes, quer pelas trajetórias de classe que os jovens se situam (AZAMBUJA, 2013, p. 135).

É substancial definir uma categoria de juventude por meio das condições materiais aliadas aos seus signos e práticas culturais, bem como de suas experiências e interesses que advém da vida material e da condição social imposta aos jovens. Portanto, juventude se configura como um conjunto heterogêneo de pessoas interligadas por elementos da cultura de massas e da indústria cultural.

Por isso a importância da subjetividade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem para abrimos horizontes criando um canal de diálogo entre professores e alunos. Porém, a realidade que encontramos dentro do espaço escolar é múltipla e encarar essas experiências que a *juventude* traz em processo de ensino-aprendizagem nos remete a um campo diverso e multifacetado de subjetividades. Essa diversidade, apesar das semelhanças, evidencia alguma possibilidade de prática educativa?

Estas linhas entrelaçadas nos elucidaram a questão da experiência e cultura. A

relação dialética entre ambas categorias pode constituir-se como um elemento constitutivo do processo de edificação do conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem, já que o sujeito a qual se destina a atividade educativa da escola é o jovem. Então, se reconhecemos a práxis como fator primordial e circunstancial do conhecimento científico salientar e conceitualizar a categoria juventude não é um mero abstracionismo teórico, mas um movimento elucidativo que visa contemplar nosso referencial e, ainda mais, de articular a juventude como categoria social às ideias e significados que os professores possuem do uso da fonte-canção em sala de aula. A vida prática dos jovens deve estar ligada à produção de conhecimento histórico dentro de sala e é importante tentar identificar se os professores contemplam seus alunos e as ideias e significados advindos da experiência juvenil no manejo científico do documento canção em sala.

Maria Ornélia da Silveira Marques (1997) reforça que para pensar a condição da juventude é preciso interconectar as experiências que estes são expostos em todas as áreas que eles vivenciam: cultura, consumo, lazer, trabalho, família, religião, círculo de amizades, entre outros. Para a autora, o comportamento dos jovens está estritamente vinculado às suas condições materiais de existência, pois também são seres históricos e socialmente determinados. Ela vai mais além e sustenta que a juventude é a categoria social sobre a qual se manifesta, de forma mais visível, as crises do sistema.

Para Marques (1997), a identidade é um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que há de unidade a uma experiência humana. Essas representações são construídas de maneiras diversas, segundo os diversos tipos de sociedade e modelos históricos a que tem contato. “Toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e representações” (MARQUES, 1997, p. 65).

A capacidade de reconhecer e de se fazer reconhecido consiste na afirmação da identidade, como também aponta Rüsen (2010a, 2010b, 2010c). Assim a autora afirma que a identidade dos jovens é a uma “rede de significados que a vida social constrói no plano simbólico da cultura e que é movida pela própria dinâmica da sociedade” (MARQUES, 1997, p. 65). Novamente é preciso questionar o papel da escola na

identidade dos nossos jovens, ela deve ser vista além de um espaço onde se reproduz a força de trabalho. A escola é um espaço de socialização e de afirmação da identidade jovem e para isso necessitamos espaços de práticas sociais libertadoras, tirando o jovem da invisibilidade e colocando-o como sujeito ativo no cerne da produção de conhecimento. Conhecimento que deve retornar de modo qualitativo e significativo às suas vidas práticas, conferindo subsídios e possibilidades de mudança das circunstâncias de suas vidas.

Para concretizar mais o diálogo trazemos a autora Marília Pontes Sposito (1999) que observa a grande relevância que a cultura manifesta como esfera de viabilidade de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais. Este elemento de grande expressão da cultura juvenil, a música, destaca-se como aglutinadora de sociabilidades, convertendo-se numa interlocutora com as demais áreas da sociedade, até mesmo como forma de expressão política (SPOSITO, 1999, p. 48). Isso nos autoriza a pensar sobre a importância dos momentos de lazer e de descontração na vida desses sujeitos, pois é o tempo de os jovens recriarem a liberdade em direção aos próprios interesses. Cabe então, a escola e aos professores propiciar condições de transcender esses interesses a um processo de humanização das relações sociais as quais esses jovens estão submetidos (MARQUES, 1997, p. 68).

Tal prisma concede a uma leitura da indústria cultural, na qual o jovem tem a disposição uma série de bens de consumo, que dentro da perspectiva da cultura de massas e do capitalismo, cria um estilo de vida jovem e influência em grande medida as ideias dos jovens em processo de escolarização.

> a juventude nas classes populares é vivida como um tempo de liberdade, de viver com intensidade todo o tempo livre, o que sobra entre a escola e o trabalho. *Aproveitar a vida como ela é* [...]. É na complexidade dessas relações entre família, escola, trabalho, consumo e lazer que eles constroem a sua subjetividade, que estabelecem redes de relações sociais significativas, ampliam a sociabilidade. (IDEM, p. 74).

Os jovens podem transformar-se em atores de conflito porque falam a língua do possível e é nos jovens que devemos concentrar todo o processo de formação. Levantando a discussão incitada inicialmente, os educadores devem refletir mais sobre

a questão do jovem dentro da escola, buscando adequar o ambiente educacional ao aluno, não só estabelecendo o que tem valor cultural, mas o que contribui para o desenvolvimento social, identitário e cultural desses jovens, considerando a cultura oriunda da própria experiência dos alunos, tirando-os assim, da invisibilidade que está imposta à juventude dentro das escolas (CAMACHO, 2004, p. 338).

Refletir sobre a formação de professores é também considerar o perfil de juventude com a qual os profissionais terão contato e esse contato deve ser mediado pelas experiências que os jovens trazem para dentro do espaço formal de sala de aula e não pela figura institucionalizada de aluno. A visão institucionalizada proporciona ao professor uma formação teórica que não leva em consideração o que propomos aqui: a relação dialética entre vida prática e ciência especializada na construção do conhecimento. Portanto, à medida que os alunos são tomados como seres humanos carregados de experiências, a produção de conhecimento ganha qualitativamente, deixando de ser apenas um conhecimento utilitário para tornar-se um conhecimento essencial à vida do jovem, que contribua para que ele se assuma como ser social, político e histórico.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 41).

CAPÍTULO 2 - FONTE HISTÓRICA E A FORMULAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A discussão sobre a utilização de fontes pela teoria da história é tão antiga quanto à própria historiografia e a teoria. A partir do momento que se tenta captar uma compreensão do passado através da experiência e produção humana no tempo já se começa o questionamento sobre qual forma cognitiva de captação dessa experiência seria a mais apropriada cientificamente.

Quando falamos em aprendizagem histórica é importante manter a racionalidade científica da ciência da história como propulsor de seu movimento. Para isso é extremamente necessário realizar um debate acerca das fontes históricas e seu papel na formulação e construção do conhecimento histórico. Estender a compreensão de fonte histórica é extremamente necessário, pois o movimento do pensamento histórico científico deve acompanhar também o mundo dos homens, ele é uma expressão da memória dos homens em busca da verdade sobre o passado. O papel das fontes históricas ganha relevo à medida que compreendemos que a produção humana no tempo deve ser utilizada no presente para uma compreensão ampla, dirigindo-se a totalidade das experiências humanas, do nosso passado, e as circunstâncias que possibilitaram nosso presente hoje: valores morais, comportamentos, mentalidades e ações intencionais.

Defendendo a ideia de cientificidade do pensamento histórico também em sala de aula, por intermédio da Didática da História, é preciso que os professores de história tenham conhecimento metodológico da utilização e da evolução da concepção de fonte histórica na própria teoria da história. Desta feita é que poderá ocorrer um melhor aproveitamento dos documentos históricos em sala de aula. Para compreender a evolução do pensamento histórico percorreremos os caminhos das principais escolas teóricas que defendem uma racionalidade científica ao pensamento histórico.

2.1 - DO POSITIVISMO AOS ANNALES: A EVOLUÇÃO DA RACIONALIDADE CIENTÍFICA DA HISTÓRIA.

A exigência do trato científico com as fontes históricas se ampliou com o Positivismo. Esta escola surgiu na busca de aplicar os métodos das ciências naturais

às ciências humanas visando puramente resultados objetivos. No pensamento positivista existia uma crença na separação entre sujeito e objeto, a neutralidade é uma busca incessante nessa escola. É aí que a obra entra em vigor como uma narrativa objetiva dos fatos obtidos nas fontes, sem opiniões e julgamentos dos autores. Essa concepção de trabalho científico contempla a visão de que o trabalho imaginativo dos historiadores deveria ser combatido, ele não apresentava cientificidade suficiente para representar um método científico.

Edward H. Carr afirma que a visão que temos da história, consciente ou inconscientemente, reflete nossa posição no tempo que nos remete a uma questão mais vasta: “que visão temos da sociedade em que vivemos?” (CARR, 1996, p. 12). Essa informação é importante para constatar porque o positivismo defendia a objetividade do conhecimento histórico. A obsessão por leis gerais e pelos resultados puros tomava conta do período em que ela surgiu, metade do século XIX. Tal busca levou a compreensão de que os fatos históricos falavam por si mesmos e a tarefa do historiador era apenas mostrar o que realmente aconteceu.

> O século XIX foi uma grande época para fatos. “O que eu quero”, disse o sr. Gradgrind em Hard Times, “são fatos... Na vida só queremos fatos”. Os historiadores do século XIX em geral concordavam com ele. Quando Ranke, por volta de 1830, num protesto legítimo contra a história moralizante, acentuou que a tarefa do historiador era “apenas mostrar como realmente se passou” (wie es eigentlich gewesen), este aforisma não muito profundo teve um êxito espantoso. Três gerações de historiadores alemães, ingleses e mesmo franceses marcharam para a batalha entoando as palavras mágicas “Wie es eigentlich gewesen” como um encantamento - destinado, como a maioria dos encantamentos, a poupá-los da obrigação cansativa de pensarem por si próprios. Os positivistas, ansiosos por sustentar sua afirmação da história como uma ciência, contribuíram com o peso de sua influência para este culto dos fatos. **Primeiro verifique os fatos, diziam os positivistas, depois tire suas conclusões** (CARR, 1996, p. 37, *grifo nosso*)

Assim se consolidava a visão de história naquela época, uma busca pelos fatos que pressupunha uma separação completa entre sujeito e objeto. “Fatos, como impressões sensoriais, impõem-se, de fora, ao observador e são independentes de sua consciência”. E essa sede por leis naturais que guiassem o pensamento científico histórico resultou numa concepção de história que consiste apenas em fatos verificados pelas fontes, fontes estas que seriam documentos oficiais do Estado. Porém, segundo Carr (1996), começaram a surgir críticas a essa concepção que não conseguiu

compreender a atividade prática do historiador ligada à subjetividade: “os fatos falam apenas quando o historiador os aborda”. Ainda mais, é o historiador quem decide quais fatos vêm à cena e qual ordem seguirá. O historiador nesse emaranhado é um selecionador desses fatos, mas já contribuiu com sua subjetividade na escolha dos fatos mostrados (IDEM, p. 39).

Ao entrar em colisão direta com as críticas, o positivismo apresentou algumas fragilidades, também apontados por Carr (1996), já que os fatos, mesmo se encontrados em documentos, ainda têm de ser processados pelos historiadores para daí poderem ser utilizados pela sociedade. Então do que consiste a história? É claro que fatos e documentos são importantíssimos para o conhecimento historiográfico, mas eles sozinhos não constituem a história.

Carr (1996) apresenta uma visão bastante significativa referente às críticas ao positivismo. Muitos filósofos da história da época rebatiam a versão da história composta unicamente pela objetividade. O autor nos traz uma declaração de Croce em que ele reflete sobre a temporalidade da história. “Toda história é história contemporânea”, e é sob esta lógica que os historiadores passam a refletir sobre suas práticas a partir do presente. Isso se deve muito ao historicismo alemão, como o de Dilthey.

> A história consiste essencialmente em ver o passado através dos olhos do presente e à luz de seus problemas, que o trabalho principal do historiador não é registrar mas avaliar; porque, se ele não avalia, como pode saber o que merece ser registrado? (CARR, 1996, p. 46).

Impelir essa reflexão ao ofício do historiador é conceder ao presente e a vida prática o cerne do movimento de reflexão do pensamento histórico. Carr coloca a opinião de Collingwood para aprofundar essa reflexão. Sendo assim, a filosofia da história não está relacionada com o passado em si, nem com o pensamento do historiador sobre o passado em si, mas sim uma relação dialética de ambos. “O passado que o historiador estuda não é um passado morto, mas um passado que, em algum sentido, está ainda vivo no presente”. (IDEM, p. 48).

> Em primeiro lugar, os fatos da história nunca chegam a nós “puros”, desde que eles não existem nem podem existir numa forma pura: eles são sempre refratados através da mente do registrador. Como consequência, quando pegamos um trabalho de história, nossa primeira preocupação não

> deveria ser com os fatos que ele contém, mas com o historiador que o escreveu (CARR, 1996, p. 47).

História significa interpretação orientada pelos métodos de pesquisa. Pois podemos atingir o passado somente através dos olhos do presente. “O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana”. Conceitos, ferramentas teóricas e compreensão do passado se dão na mente do historiador que se prende ao presente devido sua existência. Assim, Carr (1996) dirige o trabalho de pesquisa através de três pontos: *1)* o indivíduo é membro de uma sociedade, e esta sociedade tem estruturas sociais históricas que infligem circunstâncias ao agir humano, deste modo, os fatos da história nunca chegarão a nós de maneira pura, eles são sempre refratados através da mente do historiador; *2)* necessidade por parte do historiador de utilizar a imaginação para compreender a mente e as estruturas que está estudando; *3)* nós podemos visualizar o passado e atingir uma compreensão deste somente através dos olhos do presente. (CARR, 1996, p. 46 - 49).

Essa estrutura de concepção ao acesso dos historiadores ao passado humano, possibilita a Carr formular uma resposta sobre o que é história. Segundo ele, é “um processo contínuo de interpretação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado” (IDEM, p. 54). Toda essa discussão foi possível através das críticas em torno do positivismo.

Já o marxismo, através de Karl Marx, não apresentou uma teoria sobre a história, mas apresentou perspectivas de se avaliar o passado através do presente, isso também no século XIX. Apesar de desfrutar de um método positivista de fazer ciência, Marx, não apresenta regras de se fazer história, porém apresenta uma lógica de se pensar a história que influenciará no trato de historiadores de tradição marxista com as fontes. O materialismo histórico proporcionou o pensar sobre as conjunturas das produções dos fatos sob duas ideias gerais: *1)* o nível de desenvolvimento das forças produtivas, numa sociedade, explica o conjunto das relações sociais de produção, a estrutura econômica dessa sociedade; *2)* a estrutura econômica de uma sociedade, sua base econômica, explica as superestruturas legais e jurídicas da

sociedade e as formas de consciência.

Marx acreditava que o homem não era um ser isolado, mas um ser social. Então, o homem deveria ser colocado numa parte mais ampla, numa totalidade. A análise da história sob a perspectiva marxista consiste numa visão de que o homem sempre estará dentro de um todo. O marxismo apresenta uma preocupação holística e isso introduz na história uma sede por compreender a conjuntura dos fatos antes de apenas publicá-los. Marx também está seriamente preocupado com as condições sociais impostas pela burguesia ao povo. Isso reflete também, como o presente influencia a compreensão de história. Porém, essa preocupação com o todo se torna conflituosa do ponto de vista pragmático da ciência da história, sem diminuir todo o trabalho realizado por Marx.

> Mesmo se raramente realizada na prática em forma adequada, devido à séria dificuldade que envolve para o pesquisador, a ambição do marxismo é, então, a reunião num único movimento do pensamento dos enfoques genético e estrutural das sociedades; com efeito, trata-se de obter uma visão ao mesmo tempo holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento, à transformação) das sociedades humanas. (CARDOSO, VAINFAS 1997, p. 24).

Essa preocupação holística do marxismo, segundo Cardoso e Vainfas (1997) pode transcender a esfera estritamente humana. Mas era pela esfera humana que Marx compreendia a evolução histórica da sociedade. É correto que versões ortodoxas do marxismo compreendem uma evolução estritamente pelo modo de produção econômico, o que resultava, também, numa visão de fonte ligada à versão positivista do pensamento histórico.

Contudo, é nítido que o marxismo ofereceu subsídios essenciais para o pensamento histórico hoje. Pois já no século XIX insistia em ir além dos fatos e pensar o indivíduo além do que ele é imediatamente, mas pensar um ser social, mediado pelas circunstâncias da história, mediados por estruturas sociais de produção e reprodução da vida material em todas suas instâncias, não só a econômica, e sim todas elas num movimento dialético.

> Assim sendo, é possível ao mesmo tempo reconhecer que na história humana os participantes têm consciência; e que o curso da história é governado por leis objetivas e cognoscíveis. Outra razão disto é o fato de os homens não poderem escolher livremente — com independência das circunstâncias — as suas forças produtivas, pois toda força produtiva é o

> produto de uma atividade anterior (e as forças produtivas evoluem com relativa lentidão). (CARDOSO, VINFAS, 1997, p. 27).

Carr (1996) também acentua a ideia de que Marx procurou uma visão ampla de ser humano, um ser social. O humano é um animal no rebanho, que se individualiza através da história. Essa individualização através da história consiste em uma liberdade condicionada por ações e estruturas do passado humano. Carr reconhece essa riqueza qualitativa que o pensamento marxista oferece à teoria da história. Pois como Marx muito bem acentua: “o historiador, antes de começar a história, é o produto da história” (IDEM, p. 62). Carr acentua o caráter utópico que Marx continha em suas interpretações, visando uma libertação das opressões e contradições sociais, mas ela é tida positivamente, pois o autor admite que a história precisa recorrer ao utópico para poder se realizar, quando pensamos em história devemos pensar no contínuo temporal esboçado pelo passado, presente e futuro, e o caráter utópico reside sempre numa perspectiva de como será o amanhã. Essa visão utópica também concedia ao homem uma liberdade relativa nas ações do mundo, e é isso que Carr faz questão de salientar na perspectiva da história: “A história nada faz, não possui riquezas imensas, não entra em batalhas. É, antes, o homem, o homem realmente vivo, que faz tudo, que possui e que luta” (CARR, 1996, p. 69).

Apesar de ter nascido sob uma perspectiva estrutural, a concepção marxista avançou bastante em suas análises e também nas compreensões de fonte histórica, que antes eram bem restritas. Teóricos de tradição marxista fizeram questão de demonstrar que Marx conotava apreço pelo econômico porque acreditava que ele determinava as outras esferas do real. Cardoso e Vainfas (1997) ressaltam que hoje é impossível ver separados “base” e “superestrutura”, ou “material” e “ideal”. (IDEM, p. 35).

E é exatamente para compreender o ideal que o marxismo buscava entender o desenvolvimento material, daí então a preocupação com a longa duração e a ênfase nas estruturas econômico-sociais (CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 56). E é justamente esse ideal que liga o marxismo com a escola dos *Annales*. Tal concepção influi diretamente no que se privilegia enquanto fonte: aqui são favorecidas fontes propícias

à quantificação e a seriação, contendo muita representatividade estatística. Contudo, houve uma orientação da política oficial, tanto no positivismo, quanto em Marx, que condicionou a escolha das fontes.

Ambas perspectivas se baseavam em uma crítica densa e erudita das fontes como método histórico, mas é óbvio que o marxismo conseguiu ir além. Uma prova é sua renovação epistemológica pela escola dos Analles, tendo como expoentes Marc Bloch e Lucien Febvre. Tal renovação permitiu uma revolução no que diz respeito o trato e a concepção das fontes.

Os *Annales* surgiu como resposta a história positivista praticada ao longo do século XIX. Estabeleceu um profícuo diálogo com a sociologia, possibilitando uma renovação no que tange o ensino de história e suas problemáticas de pesquisa. Marc Bloch inicia seu livro *Apologia da História, ou o ofício do historiador* (2001) com uma questão que remete a uma reflexão epistemológica profunda à ciência da história:

> A própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer de fenômenos que não têm outra característica comum, a não ser não terem sidos contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? (BLOCH, 2001, p. 52).

Os *Annales* elevam tudo como sendo passível e digno de história, ordenando uma nova concepção de se fazer história, ou como ficará conhecida, a *história nova.* Ela vai substituir uma história fundada substancialmente em documentos escritos por uma perspectiva histórica baseada numa gama infindável de documentos: orais, produtos de escavação arqueológica, imagens, entre outros. É ela que passa a empreender a visão de que tudo pode ser encarado como documento. O movimento História Nova, pode ser concebido como uma continuidade dos *Annales* posterior a 1969, já que no início, ainda com Bloch, prevaleceram as análises dedicadas à história econômica. A revista francesa, fundada em 1929, tornou-se a manifestação mais concreta e duradoura “contra uma historiografia factualista, centrada na figura de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas”. Propunham uma história problema proporcionada pelo diálogo com as temáticas e métodos das demais ciências humanas (CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 30 - 76).

> A interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de

> novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita na vaguidão oportuna da palavra “social”, enfatizada por Febvre, em Combates por la historia (IDEM, p. 77).

A ampliação do método, fruto da interdisciplinaridade, resultou num aperfeiçoamento da crítica à noção de “fato histórico”. Para os *Analles*, um fato só fala quando o historiador os aborda. Georges Duby chegou a afirmar, e hoje poucos historiadores contestam, que o objeto final da pesquisa histórica é o homem em sociedade e tudo que ele produz (CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 77). É nesse sentido que é mais do que evidente afirmar que não há uma história que não a do social, pois até um ser humano particularizado é produto das relações humanas numa totalidade, que por sua vez são frutos de uma relação histórica no tempo.

2.2 - A VOZ QUE VEM DE BAIXO: E.P. THOMPSON E NOVAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.

E.P Thompson (1981) discute a compreensão de fonte histórica através da ótica da historiografia de tradição marxista. Pare ele, a consciência social e todas as tensões que dela emergem fazem parte da preocupação do historiador, e justamente por essa preocupação é que a investigação deve voltar-se a múltiplas evidências, sendo a **categoria experiência** capital para a edificação do conhecimento histórico. A experiência vivida pelo ser social possibilita mudanças em sua consciência social e é por isso que para ele “a experiência propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados” (THOMPSON, 1981, p. 16).

Assim, tanto as evidências intencionais como as não intencionais podem constituir objetos de estudo para a história. Segundo o autor, a própria intencionalidade deve ser objeto de estudo e de reflexão por parte dos historiadores e “a evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” (IDEM, p. 38). Por isso defende que os fatos devem ser interpretados para transmitirem algum conhecimento histórico. Empenhado em demonstrar o trato específico do historiador com seu material de trabalho, a fonte, Thompson esmiúça seis maneiras

distintas de se interrogar e manejar os “fatos” históricos:

> (1) antes que qualquer outra interrogação possa ter início, suas credenciais como fatos históricos devem ser examinadas: como foram registrados? Com que finalidade? Podem ser confirmados por evidências adjacentes? Assim por diante. Este é um aspecto básico do ofício; (2) ao nível de sua própria aparência [...] mas nos termos de uma investigação histórica disciplinada. Quando os fatos sob escrutínio são fenômenos e sociais ou culturais [...] a investigação acrescente *evidências portadoras de valor*, nas quais as qualidades mesmas da autoavaliação inerente aos fenômenos [...] tornam-se objeto de estudo; (3) como evidências isentas de valor [...] que são submetidas a indagação à luz de questões particulares[...] destinados a limitar a intromissão de atribuições ideológicas; (4) como elos numa série linear de ocorrências [...] na construção de uma exposição narrativa *um constituinte essencial da disciplina histórica* [...] (5) como elos numa série lateral de *relações* sociais/ideológicas/econômicas/políticas [...] (6) se levarmos a questão um pouco mais adiante, mesmo fatos isolados podem ser interrogados em busca de *evidências que sustentam a estrutura* (THOMPSON, 1981, p. 38-39).

É nesse sentido que Thompson (1981) relaciona sua percepção e lógica de trabalho aos fenômenos em movimento da vida humana que apresentam manifestações contraditórias. O próprio historiador inglês parte de uma concepção ampla de fonte para desenvolver sua escrita e sua noção de fato histórico. O que marca sua visão de historiografia é a famosa “história vista de baixo”, a qual inclui no movimento intelectual fontes que dizem respeito às pessoas que foram marginalizadas pelo próprio movimento. Introduz como material de investigação campos que se referem à política popular e a própria confecção da identidade e consciência dessas pessoas. Por isso amplia a investigação histórica à percepção das tradições religiosas, rituais, conspirações, danças, festivais, enfim, a toda esfera da cultura popular. Tal passo na historiografia foi preponderante para colocar no movimento intelectual a própria percepção das pessoas marginalizadas pelo “progresso histórico ocidental” sobre este movimento. Através da sua interpretação.

O movimento dos *Annales* ampliou a noção de documento a partir da concepção de que a história se faz com tudo que diz respeito ao ser humano. E, podemos dizer que esta noção também inspirou Thompson em sua elaboração da “história vista de baixo”. Edilson Chaves (2006) e Azambuja (2013) colocam que essa ampliação da concepção de documento pôde inserir documentos ilustrados, transmitidos pelo som e a imagem, e um desses documentos é a canção popular em suas diversas vertentes. O

conceito de fonte histórica abarca sob si “todas as fontes diretas e indiretas do conhecimento histórico, toda informação possível e acessível sobre o passado humano, juntamente com os canais de transmissão dessa informação” (AZAMBUJA, 2013, p. 174).

O que chama atenção no trabalho de E.P. Thompson não é só a variedade de fontes que ele utiliza para realizar suas pesquisas, mas também a leitura e a interpretação que ele tem delas. Utiliza memórias de líderes sindicais, posições e diários de trabalhadores, atas de reuniões sindicais e de trabalhadores. Assim, possibilitou que investigasse as ideias dos sujeitos renegados pela historiografia oficial até então. Esse movimento resgatou a história desses sujeitos, colocando mais um ponto de vista no pensamento científico da história e contribuindo para um ganho qualitativo no que tange a compreensão de fonte-histórica pela própria ciência da história.

Seu entendimento de *classe* é um exemplo dessa conquista qualitativa obtida por Thompson. Como um historiador de tradição marxista ele teve muita influência dos escritos de Karl Marx em sua produção historiográfica, compreendendo classe como uma categoria história de análise decorrentes de processos sociais concretos através do tempo, conhecidos e evidenciados empiricamente através de registros históricos. Ao passo que reconhece essa categoria como um resultado da interpretação histórica e como um recurso analítico da evidência histórica, esse recurso analítico deve ser respaldado pela experiência histórica que os próprios indivíduos acumulam em suas vidas determinados por um conjunto de relações sociais e de materiais de existência relatados em seus registros.

Thompson insiste, ainda, na relação dialética da produção material e cultural da vida e como ela se dá na experiência humana. Isso é de suma importância para a análise histórica, pois possibilita outro olhar para história e para a compreensão das fontes e levam mais adiante a questão da objetividade da história em relação com a subjetividade do historiador. Assim, as ferramentas teóricas do historiador para análise das evidências históricas decorrem da experiência que ele tem em sua existência aliada ao fator epistemológico, não tendo como excluir uma da outra.

> Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o “real”, sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as “matérias-primas” apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras. Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo - inclusive atinge imediatamente uma ordem diferente de complexidade, que apresenta uma ordem diferente de problemas epistemológicos - quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (THOMPSON, 1981, p. 27)

Ele destaca a importância da dialética entre o fator objetivo e subjetivo, subsumindo sob a categoria experiência. Esse caráter proporciona uma análise mais completa da evidência histórica, tendo em vista as próprias realidades que possibilitaram a concretização de uma evidência. A história, então, é construída através da prática humana no tempo em sua totalidade e essa interpretação proporciona a captação de maiores possibilidades de evidências históricas decorrentes de todas as classes sociais e grupos humanos. Mas a prática humana que constrói a história não é uma característica de liberdade plena, mas sim de que essa história é edificada por um complexo processo de ações dos humanos no tempo através de condições materiais e culturais específicas. A realização da história é estruturada por contradições oriundas dos próprios limites dados em cada sociedade, pelas “leis” do próprio processo histórico.

É aí que a característica da experiência entra em foco novamente. Os seres humanos vivem e agem de forma coletiva em situações concretas e proporcionadas por determinada condição material, a partir de interesses comuns que determinam grupos e classes. Thompson (1981) verifica que as condições materiais das vidas dos humanos no tempo, ao determinarem suas experiências condicionam a consciência e a cultura, mas não as determinam diretamente. Assim, ele afirma que é necessário captar a interpretação dos sujeitos sobre os diferentes processos históricos para compreender a história de maneira mais ampla. Essa captação demonstra certo grau de possibilidade dos sujeitos não ficarem reféns das determinações estruturais, buscando comprovar tal pressuposto através das evidências históricas produzidas pelos sujeitos submetidos a um processo de exclusão. Demonstra então, que as evidências

contribuem para um novo olhar do movimento histórico que garante uma nova interpretação das fontes-históricas.

Para ele, o objeto imediato do conhecimento histórico não é um documento proporcionado e proporcionador de uma história dita oficial, mas esse objeto deve compreender fatos e evidências em sua maior amplitude possível e dotados de existência real. Esses objetos só se tornam cognoscíveis através de determinados procedimentos do método histórico, de categorias de análise e de interpretações hermenêuticas oriundas da própria teoria da história, estabelecidas pela existência real do historiador enquanto humano, que sente e age em meio a circunstâncias e ao movimento histórico.

> "o conhecimento histórico é pela sua natureza (a) provisório e incompleto (mas não por isso inverídico); (b) seletivo (mas nem por isso inverídico); limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e os conceitos que informam tais perguntas) e, portanto só é "verdadeiro" no interior do campo assim definido" [...] "a evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas. Embora, qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estiverem em conformidade com as determinações da evidência" (THOMPSON, 1981, p. 49- 50).

A evidência histórica, Segundo Thompson, ao mesmo tempo que proporciona uma reflexão sobre o processo epistemológico de construção do conhecimento também dá continuidade a interpretação da experiência humana no tempo. Sendo assim, a evidência é um dos elementos mais importantes da produção historiográfica e é dever do historiador renovar a visão que temos de evidência para dar mais concretude ao processo histórico e maior entendimento aos fatos históricos e sua formação e construção científica.

> Se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do "ser social", com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuadamente à experiência. (THOMPSON, 1981, p. 15).

Thompson (1981) afirma que ao se abordar uma evidência através do método histórico é necessário que a interrogação do historiador, ligada à sua experiência e vida prática, e a resposta obtida através da evidência, sejam compreendidas como um

diálogo, sendo mutuamente determinantes. Esse processo acarreta no respeito do historiador ao *status* ontológico que cada tempo histórico apresenta, ou seja, o objeto do conhecimento histórico é e sempre será a história real, concreta.

A consideração de Thompson de que o conhecimento histórico é dinâmico induz a novas formas de interrogar e de compreender as evidências. Isso não torna o conhecimento histórico inverídico, este movimento demonstra como a história também está cercada pela esfera da experiência humana e que o produto da investigação histórica sempre estará sujeito a modificações, com as preocupações de diferentes gerações, gêneros, classe social. Ele traz a noção de novas possibilidades de evidências e de interrogação destas evidências não para deturpar o *status ontológico* do passado, a concretude dos fatos históricos, mas para ampliar a verdade histórica e a interpretação dessa verdade através de diferentes evidências; como ele mesmo fez através da sua compreensão da *história vista de baixo.*

> historiadores 'podem' tomar a decisão de selecionar essas evidências [...], o objeto real continua unitário [...]. Os processos acabados de mudança histórica, com sua complicada causação, realmente ocorreram, e a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o status ontológico do passado. O objetivo da disciplina histórica é a consecução dessa verdade da história (THOMPSON, 1981:50-51).

Thompson reconhece que a interpretação das evidências tem um papel muito importante no entendimento da teoria da história para a produção do conhecimento histórico, ele defende que os elementos da pesquisa devem ser decodificados pela teoria às propriedades determinadas da evidência. Portanto, a investigação da história exposta como processo, ou sucessão de acontecimentos, ou até mesmo como uma "desordem racional levam a noções de causação, de contradição, mediação e de organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política econômica e intelectual". A elaboração dessas "noções" pertence ao campo da teoria, contudo os procedimentos empíricos cumprem um importante papel no debate epistemológico da teoria e de como a teoria deve compreender as evidências.

> Na medida em que uma tese (o conceito ou hipótese) é posta em relação com suas antíteses (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico) temos o que poderíamos chamar de dialética do conhecimento histórico" (THOMPSON, 1981, p. 54).

Assim, fica evidente que Thompson (1981) defende que uma hipótese histórica sustentada por evidências empíricas objetivas constrói como síntese um conhecimento histórico, que emerge como verdadeiro. Sendo assim, o diálogo entre hipótese e evidência seria a base da pesquisa histórica. O historiador inglês também deixa claro que o materialismo histórico não se “difere de outras ordenações interpretativas das evidências históricas por quaisquer premissas epistemológicas, mas por suas categorias, suas hipóteses características e procedimentos consequentes” e defende que a historiografia de tradição marxista não se sustenta exclusivamente em uma Teoria rígida e fechada de análise histórica, mas que ela centra-se no objeto humano real e seu movimento dialético, não em um conjunto de regras fechados e universais a qualquer ciência.

Deste modo, o historiador deve explicar um evento histórico e suas possíveis direções de movimento em sua totalidade histórica, mas essa totalidade não é uma verdade histórica acabada (Teoria), e também não é um modelo de conhecimento fictício, mas é um conhecimento em movimento e desenvolvimento, “muito embora provisório e com muitas impurezas”. Esse conhecimento se constrói pela relação dialética entre teoria e prática, “surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica”. (THOMPSON, 1981, p. 61).

É sob esta ótica que Thompson defende a racionalidade própria da história e evidencia a relação dialética entre a teoria e a empiria, ou a ciência da história e a evidência histórica. Ambas caminham através de um processo dialético, ao ampliarmos nossa visão acerca das fontes, ampliamos as capacidades cognitivas de apreensão do movimento histórico e da explicação do todo histórico. Assim, defende que a produção humana no tempo fornece subsídios como evidência histórica, pois o olhar da história deve estar voltado para o objeto humano real e a tentativa de explicação desse processo. As categorias de análise histórica e os modos de apreensão de conhecimento das evidências se dão em contato direto com a teoria histórica, ampliando sua capacidade epistemológica de construção e desconstrução de paradigmas.

A canção-popular insere-se neste movimento, pois como fruto da produção do

todo humano no tempo, surge como evidência histórica, pois assegura, por sua materialidade, expressões humanas e especificidades temporais que proporcionam um pensar sobre as sociedades de maneira mais complexa. Ao passo que compreendemos a canção como fonte-histórica a teoria deve servir de respaldo para análise de tal evidência, contribuindo para o que Thompson defende de que a relação entre conhecimento histórico e seu objeto deve ser compreendida como um diálogo servindo para ampliar nossa compreensão tanto do próprio objeto como também dos princípios racionais da lógica histórica.

2.3 - CONTRIBUIÇÕES DE JÖRN RÜSEN PARA A NOÇÃO DE FONTE HISTÓRICA.

Diante de tão ampla interpretação é que se faz necessária a distinção entre fonte histórica e evidência histórica, e para isto buscamos a contribuição de Jörn Rüsen para elucidar essa distinção aparentemente nula. Evidência histórica é a fonte interpretada historicamente, ou a interpretação histórica da fonte através do processo de metodização das informações contidas na fonte. Jörn Rüsen apresenta uma perspectiva altamente densa no trato com as fontes e na regulação metódica das mesmas. Para este autor, as fontes não exprimem o caráter especificamente histórico do passado humano, apesar de conter traços da experiência humana no tempo. Rüsen defende que é a partir dos modelos de interpretação e pela regulação metódica é que a fonte ganha corpo, transformando o resíduo em fonte. O historiador através do trabalho interpretativo extrai informações que a própria fonte não pode dar é por isso que 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, 2007a, p. 25).

As fontes são o acesso ao passado humano e a interpretação dá sentido a eles enquanto história. A interpretação resulta numa possibilidade de dar sentido a essas fontes como perspectivas orientadoras da práxis humana, pois na relação do *continuum temporal* (representação de continuidade do tempo) o que guia essa práxis

são as experiências humanas sob a perspectiva da ciência da história. A metodização dessas experiências transforma vestígios em fontes. O conteúdo empírico das histórias também aparece como princípio de regulação metódica da pesquisa. Este é um dos primeiros passos em direção ao pensamento histórico enquanto ciência, possibilitando uma apreensão das fontes, material empírico, para uma análise sistemática pelos historiadores.

O conteúdo que as fontes apresentam, sobre os processos concretos ocorridos no passado, são as experiências humanas no tempo enquanto realidade, ou seja, algo que aconteceu e existe empiricamente como resquício. Cabe ao pesquisador formular métodos para emprega-los na pesquisa, esses métodos dependem diretamente das informações que se desejam obter. Por sua vez, essas informações correspondem aos pontos de vistas teóricos que o pesquisador aplica às fontes.

A apreensão interpretativa a partir do presente são fatos que não se encontram nas fontes e estão ligadas aos pontos de vistas teóricos do historiador. Essa interpretação, juntamente com as informações obtidas na fonte podem ser transformadas em fato histórico e tal ação é designada por Rüsen (2010a) como método histórico, que consiste nas operações específicas do processo da pesquisa histórica.

> *Pesquisa histórica* é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. (RÜSEN, 2010a, p. 99).

À luz dessa compreensão o historiador realiza seu trabalho a partir da perspectiva de vida do presente, no que se refere aos elementos empíricos do passado presentes na atualidade. E esse processo de pesquisa se expande até a formatação dos dados numa história concreta e com sentido, dado a partir do ponto de vista teórico do historiador no presente.

> É nesse processo que se aplicam os métodos que, como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico. Essa especificidade torna-se científica à medida que as perspectivas quanto ao passado, oriundas de carências e orientadas por interesses, são trabalhadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico como conteúdo empírico [...]. O conhecimento científico obtido pela

> pesquisa exprime-se na historiografia, para a qual as formas de apresentação desempenham um papel tão relevante quanto o dos métodos para a pesquisa [...] (Ibid, 2010, p. 33-34).

As formas de apresentação vão remeter às carências de orientação que orientaram a pesquisa. Rüsen coloca o pensamento histórico como uma linguagem que deve ser entendida como resposta a uma pergunta e dispõe as carências de orientação no tempo como propulsor do pensamento histórico, conferindo a ele uma função relevante na vida. Devido a essa função prática é que o conhecimento histórico deve acompanhar o movimento de evolução da consciência histórica e do aspecto cognitivo das sociedades às quais se destina.

Ao passo que defende que as funções do conhecimento histórico se referem ao interesse prático, sempre ligado ao presente, é cabível que essa percepção pragmática faz do conhecimento histórico dinâmico e renovável de acordo com o presente em que se encontra.

> Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado (Ibid, p. 37).

O conhecimento histórico é dinâmico, por isso o processo de ampliação da compreensão de fonte. Para acompanhar a evolução temporal do ser humano, suas conquistas, suas contradições e conflitos, bem como suas novas configurações devido ao manejo e domínio da natureza, devem renovar seus próprios fundamentos. Então a mesma evolução que compreende aos humanos, compreende a história como um produto humano.

Os processos que Rüsen descreve como fundamentais à formulação do conhecimento histórico são denominados como *operações processuais;* eles são três: *heurística, crítica e interpretação*.

A *heurística* consiste na operação metódica da pesquisa, que relaciona questões históricas, intersubjetivamente controláveis, e ela avalia o conteúdo informativo das fontes; com ela se regula as hipóteses de sentido e possui um “caráter propedêutico ou iniciador à pesquisa da operação de formular hipóteses”. Ela deve desbravar novos campos da experiência do saber histórico, em curtas palavras ela é a pergunta histórica

(RÜSEN, 2010a, p. 118 - 123).

A *crítica* extrai, intersubjetivamente e controlavelmente, “informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso” em *fatos* e *dados.* Ela dá facticidade ao conhecimento histórico, já que tem base no material obtido nos documentos históricos a partir da heurística. “A crítica das fontes é o ponto fulcral da objetividade histórica (no sentido de objetividade de fundamentação)”. Em resumo, a crítica é a aplicação da pergunta histórica à fonte, extraindo dela informações (IDEM, p. 125 -127).

Já a *interpretação* articula as informações garantidas pela crítica das fontes e as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história. A interpretação transforma fatos em história, é uma síntese por meio da narrativa histórica em uma história coerente, pois há na interpretação uma função comunicativa e “são articuladas com outras informações de fontes em um conjunto temporal plausível”. Em suma, é o caminho realizado da pergunta histórica à resposta histórica (IDEM, p. 127 - 133).

A historiografia corresponde a uma pergunta formulada às fontes e motivada por carências de orientação no fluxo do tempo. Ela representa uma interpretação da experiência humana no tempo, e se configurando através de *conceitos históricos,* que são

> recursos linguísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento linguístico do historiador. Sua formação e utilização decidem se e como o pensamento histórico se realiza. Por meio de sua utilização no manejo interpretativo das fontes decide-se também o valor das teorias históricas [...]. Os conceitos são “históricos” quando na designação dos estados de coisas, se referem à “história” como o supra-sumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro (RÜSEN, 2010a, p. 91 -92).

Rüsen define que os conceitos são históricos não porque lidam com o passado, mas porque possibilitam uma apreensão cognitiva da relação entre passado, presente e futuro, ou seja, estabelece uma ligação, no quadro de orientação da vida prática do presente, entre a experiência humana do passado e a expectativa de futuro para

ampliar qualitativamente o que compreendemos desse continuum temporal. Em outras palavras, o conceito histórico é o recurso linguístico que insere perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos em sua especificidade temporal. Rüsen distingue os conceitos históricos em *nomes próprios* e *categorias históricas:*

> *nomes próprios* designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram [...]. Na maioria das vezes trata-se de designações linguísticas que já vêm do estado de coisas nas fontes [...] *Categorias históricas* designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos [...] estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas (RÜSEN, 2010a, p. 93).

É através desse exercício cognitivo de apreensão dos resíduos do passado nas fontes, ou então do *passado presente* que estão circunscritos à nossa realidade através de circunstâncias definidoras da nossa relação com determinadas estruturas, possibilitando uma ressignificação através da experiência, que podemos compreender a canção popular advinda da cultura juvenil e um componente direto da experiência dos alunos como uma fonte. Compreendida aqui nos termos de fonte-canção, ou documento-canção (NAPOLITANO, 2005).

Com o caminho teórico-metodológico percorrido pretendemos expor as garantias teóricas de utilizar a canção popular como fonte histórica em sala de aula, pois como toda produção humana, ela já é uma fonte. Reconhecemos, através de Thompson (1981) e Rüsen (2010a), que é possível realizar tal processo através das possibilidades de inserção das informações advindas dessa fonte na práxis que orienta a vida prática cotidiana, ou seja, que esse conhecimento pode retornar à consciência em forma de uma experiência mais autônoma, uma práxis transformadora (KOSIK, 2002) que seja capaz de transcender as carências de orientação geradas na vida prática (RÜSEN, 2010a).

2.4 - A CANÇÃO POPULAR ENQUANTO FONTE HISTÓRICA

Azambuja (2013) nos fornece um sólido estudo sobre o uso da canção popular advinda dos gostos dos alunos em aulas de história. Seu estudo possibilitou maior segurança em nossa pesquisa, para darmos continuidade em nosso percurso.

Segundo o autor, canção popular é produto da indústria cultural e um dos diversos meios pelo qual a cultura de massa é midiatizada. O autor sugere a utilização da canção popular (música) em aulas, não apenas como elemento ilustrativo, ou então, como um artefato estético. Amplia consideravelmente o horizonte cognitivo de apreensão da cultura juvenil pela forma materializada da canção popular. No mesmo caminho, Edilson Chaves (2006) salienta a importância da introdução das canções caipiras como fonte em sala de aula. Este autor analisa as possibilidades de utilizar a música caipira em sala de aula e nos traz um resultado muito positivo. Edilson Chaves ilustra o momento que a canção caipira entra para o universo da cultura de massa.

> Em 1931 apresentou um show no Teatro Municipal de São Paulo alcançando o que desejava, ou seja, o reconhecimento do público. Esse é um momento relevante para a história da música caipira, pois foi a partir daí que as canções caipiras passaram a ser industrializadas, entraram para o universo da canção de massa. Esse momento marca a transição da música caipira (cantada pelo homem do campo) e a sertaneja, feita na cidade para o migrante caipira urbanizado (EDILSON CHAVES, 2006, p. 32).

A discussão teórica desenvolvida por Luciano de Azambuja e Edilson Chaves nos dá sustentação para argumentar sobre a importância do uso da canção popular enquanto fonte e a respeito de sua presença constante na cultura juvenil. Elevando a canção enquanto fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica, em sua especificidade e complexidade de linguagem acoplada de letra e música, Azambuja (2013) demonstra o caráter polissêmico da canção. Os autores expõem, através da investigação qualitativa, que consideram a música um elemento lúdico que concede asas à imaginação e ao aspecto utópico. Este aspecto deve ser muito valorizado pelos professores intelectuais na apreensão da experiência dos alunos a fim de ser utilizada para transcendência do já dado, a partir de uma problematização e ampliação da consciência histórica (RÜSEN, 2012).

Essa teia conceitual nos garantiu uma maior segurança na hora de partir para a pesquisa empírica. Napolitano (1987, 2005) conceitua canção popular através da indissociabilidade dos parâmetros poéticos e musicais e do fator preponderante da recepção da canção popular pelos jovens**.** A importância extremamente necessária ao contexto de produção e circulação da canção e que também refletem nos modos e

meios de recepção é outro fator que devemos levar em conta na análise da canção-popular. A recepção também é marcada pelo caráter da técnica, pois quanto mais a indústria cultural se moderniza e se racionaliza, mais complexa é a teia que permite sua circulação e sua recepção (NAPOLITANO, 2005, p.18).

A canção popular exerce uma grande influência na juventude através da indústria cultural, as identidades juvenis são conectadas ao aspecto cultural, principalmente à canção, muito presente na cultura juvenil, o que confirma a importante conexão da canção e a vida prática dos jovens. No entanto, canção popular se refere a aspectos mais amplos, muitas vezes subsumidos em sua conceituação e que fazem parte do amplo processo cultural que se desenvolve sob a lógica capitalista.

> A canção popular é produto da criação musical humana ancestral, é *letra e música,* é palavra cantada, falada ou entoada acompanhada ou não por instrumentos musicais. Indutiva e genericamente, canção popular é um produto da indústria fonográfica, ramo especializado e constitutivo da indústria cultural. A canção popular fonográfica, mercadoria musical da cultura de massa, é um produto do capitalismo industrial financeiro monopolista dos séculos XIX e XX. Particular e dedutivamente, a canção popular fonográfica é produto de uma acoplagem indissociável constituída de *letra*, *música* e dos aspectos *técnicos, tecnológicos e mercadológicos* que constituem a especificidade, complexidade e unicidade do *fonograma* canção (AZAMBUJA, 2013, p. 153).

O advento da canção popular como conhecemos na contemporaneidade, produto da indústria fonográfica, só foi possível devido às técnicas de gravação, produção e circulação. Consideramos importante destacar como o aspecto técnico possibilitou a criação de produtos que passaram a habitar o espírito humano, como a canção e o vídeo. A canção é produzida e comercializada como um produto e mantém as relações contraditórias do capitalismo, bem como a divisão e exploração do trabalho humano por uma classe dirigente. Mas habita o imaginário social constituindo visões e concepções de mundo que orientam práticas individuais e coletivas.

É nesse sentido que três esferas imprimem suas lógicas, que é fundamental a todo o processo de produção fonográfica: a *tecnologia,* a *técnica* e a *mercadoria* (AZAMBUJA, 2013). São essas dimensões que marcam a produção, a difusão e a circulação, caracterizando a dupla dimensão material e artística. Ela torna-se uma mercadoria passível de consumo musical, que envolve os aspectos simbólicos e subjetivos, bem como a constituição de identidades e de subsídios fundamentais à

organização de grupos humanos. Exerce influência na percepção da realidade e contribui para o desenvolvimento de uma práxis cultural adjacente à identidade.

Marcos Napolitano (2005) salienta essa dimensão da canção como um “lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões” e no Brasil isso vai marcar nossa constituição enquanto nação e configurar o “nosso grande mosaico nacional” (NAPOLITANO, 2005, p. 7). Esse autor demonstra que a canção popular ganhou estruturas urbanas, pois até a música rural acaba sendo apropriada pela grande massa urbana por volta do ano de 1930.

A canção popular marca hoje os lazeres urbanos, ligados à vida cultural urbana e todas suas contradições. É por isso que destacamos que a lógica da canção popular, da indústria fonográfica, da indústria cultural e, por fim, da cultura de massa, é movida pela lógica capitalista de produção da vida material e espiritual que configura modos de ver e perceber o mundo concernente ao capitalismo industrial global, configurado pelos aspectos urbanos que ele mesmo solidificou.

Por isso, Napolitano (1987, 2005, p. 8) enfatiza a importância de não fragmentar este objeto (canção popular), que se configura como um objeto sociologicamente e culturalmente complexo, “analisando ‘letra’ separado da ‘música’, ‘contexto’’ separado da ‘obra’, ‘autor’ separado da ‘sociedade’, ‘estética’ separada da ‘ideologia”. Ainda segundo Napolitano, não devemos criar uma cadeia hierárquica para definir qual canção é mais elaborada ou culturalmente elevada, de acordo com gostos pessoais ou com uma lógica cultural de dominação. Essa lógica cultural de dominação historicamente tem relegado ao povo marginalizado a perseguição e repressão, inclusive de suas características culturais.

> Compreendermos as várias manifestações e estilos musicais dentro de sua época, da cena musical na qual está inserida, sem consagrar e reproduzir hierarquias de valores herdadas ou transformar o gosto pessoal em medida para a crítica histórica (NAPOLITANO, 2005 p. 8).

No Brasil, identificamos essa lógica no processo de dominação das diversas culturas africanas trazidas à força, para servir como mão de obra escrava. Desde o início suas religiões e músicas foram perseguidas; como o samba que foi duramente reprimido.

Concordamos com esse autor quando afirma que considera a música não apenas como “boa para se ouvir, mas também para pensar”, já que ela reflete a lógica de produção humana, incluindo as relações produtivas econômicas, políticas, espirituais e culturais. É assim que a canção popular deve ser pensada dentro de toda esfera musical, sem apelar para as velhas dicotomias “erudito” *versus* “popular (NAPOLITANO, 2005, p. 12).

Apoiado em Richard Middleton, Napolitano nos apresenta uma breve história da canção popular. Esta história se divide em três momentos, os quais estabeleceram mudanças profundas na configuração da sociedade ocidental. O primeiro foi o da “revolução burguesa”, quando surgiram os primeiros editores musicais e promotores de concertos, bem como os proprietários de teatros e casas de concerto público. O gosto burguês começa a moldar a música ocidental por volta de 1850, e os valores culturais oriundos da classe burguesa começam a se estabelecer concomitante ao processo de banimento e marginalização da “música de rua”. Os músicos, por sua vez, inseridos na esfera política burguesa e com suas características eruditas e/ou popular, se articulam a essa lógica e “desenvolvem as facetas mercantil e estética da experiência musical” de acordo com as relações socioculturais pelas quais se estabelecem com os vários tipos de audiência proporcionados pela “revolução burguesa” (IDEM, p. 13).

O segundo momento, por volta de 1890, tem como panorama o nascimento da “cultura de massa” e as novas estruturas monopolísticas tomando conta do mercado; aqui temos o *jazz* como principal configuração do produto musical. Um mercado de edição musical centralizado que se evidenciou ainda mais a partir da I Guerra. Junto a isso, soma-se o crescimento e o rápido desenvolvimento das indústrias de gramofones, se tornando estáveis entre 1920 e 1940, “com o predomínio da forma canção e de gêneros dançantes já configurados”, aparece no mercado o *foxtrot, swing, tango,* entre outros.

O advento da música *pop* e do *rock’n roll* marcam o terceiro momento. O que possibilitou esse advento foi o contexto do fim da II Guerra, marcado também pela “crise” nos valores e da cultura. “A experiência musical é o espaço de um exercício de “liberdade” criativa e de comportamento”, busca-se também a autenticidade das formas

culturais e, consequentemente, musicais. Tanto a autenticidade quanto a liberdade tornam-se categorias importantes para a compreensão da rebelião da população jovem, sobretudo “oriundos das classes trabalhadoras inglesas ou da baixa classe média americana”. Apesar de tecer essa linha histórica, aparentemente linear, o autor salienta que as especificidades da América Latina refletem outro contexto: é importante ter em mente que

> O caráter híbrido de nossas culturas nacionais, os planos “culto” e “popular”, “hegemônico” e “vanguardista”, “folclórico” e “comercial” frequentemente interagem de uma maneira diferente em relação à história europeia, quase sempre tomada como modelo para as discussões sobre a história da cultura e da arte (NAPOLITANO, 2005, p. 14).

As configurações culturais que delinearam o mapa da indústria fonográfica e da produção musical brasileira também desfrutam do processo citado acima. Contudo, os meios de difusão ainda estão ligados intimamente à indústria cultural. Azambuja (2013) descreve detalhadamente o processo de racionalização e implantação técnica na difusão e recepção do produto canção. Analisando a forma de criação dos LPS, os *long playings,* até a produção do MP3 e seus respectivos leitores, o autor traça um mapa histórico de como essa evolução transforma os meios e formas de recepção. O poder de atingir mais pessoas, de se produzir mais consumidores, faz com que a indústria fonográfica, produto da indústria cultural e uma das configuradoras da cultura de massa, também acabem perfilando subjetividades em torno do produto canção. Cada vez mais o caráter urbano está imbricado nas músicas. Cabe lembrar que esse caráter urbano é acompanhado, paralelamente, pelo processo de industrialização que se realiza durante o século XX.

Os valores e a sociabilidade burguesa ditam a ordem de organização da esfera musical da cultura de massa, ou seja, da canção popular. Apesar de cada camada social e cada grupo social ter uma apropriação à sua maneira, essa relação dialética sempre se estabelece sob a lógica do capitalismo, fazendo com que cada vez mais a canção seja simplificada e padronizada para atingir um maior número de pessoas. Nas Américas, especificamente no Brasil, essa música acabou adquirindo aspectos contraditórios: urbanos e rurais ao mesmo tempo; a música negra ganha espaço, seu

tom sincopado forja uma música dançante e ganha mais adeptos. O mercado vê nisso uma possibilidade de lucros ainda maiores e passa a investir em tal formato musical. No entanto, a sociedade em geral não reflete nem questiona a respeito de como e porque acontecem as manipulações, tampouco percebe os problemas socioculturais e materiais aos quais a população negra está submetida (NAPOLITANO, 2005).

Este processo de apropriação pelo mercado não foi pacífico e, no caso da América, a canção popular foi utilizada como uma forte aliada no processo de consolidação das nacionalidades.

> O campo musical popular desenvolvido nas Américas apontou para uma outra síntese cultural e, guardadas as especificidades nacionais e regionais, consolidou formas musicais vigorosas e fundamentais para a expressão cultural das nacionalidades em processo de afirmação e redefinição de suas bases étnicas. Não é mera coincidência o fato de que os grandes gêneros musicais americanos se consolidaram nas três primeiras décadas do século XX, momento histórico que coincide com a busca de afirmação cultural e política das nações e do reordenamento da sociedade de massas (NAPOLITANO, 2005, p. 18).

Napolitano (2005) ainda faz um importante destaque no que diz respeito ao caráter estético da canção popular. Segundo ele, a canção é mais que um produto alienado e alienante, que dentre outras coisas perversas, serve para o fácil deleite das massas “musicalmente burras” e “politicamente perigosas”. A canção popular esconde uma história de conflito estético e ideológico, sobretudo na história da música popular do século XX.

Todo este processo nos mostra como é rico o campo de formação da canção popular e como ele se articula ao processo de formação das identidades juvenis através da cultura de massa. E apesar de se configurar como um produto da indústria, a canção popular ainda tem um poder sobre o ser humano que está ligado diretamente à subjetividade e intersubjetividades, mesmo com a instrumentalização do processo de criação que coloca esse poder a serviço do capital.

Canção popular, portanto, é um produto da indústria fonográfica, resultado da indústria cultural. É um dos aspectos que configuram a cultura de massa e se articula com as experiências juvenis para a configuração de suas culturas. Canção popular é um produto humano que tem seu poder cooptado pelo mercado. Esse poder é alocado

a serviço da geração de lucros e da manutenção das relações desiguais que o capitalismo impõe. Para falarmos dos efeitos que a canção popular provoca, é necessário termos em mente os meios de difusão dessa canção. Hoje, contamos com o arquivo MP3 que pode ser executado em celulares, computadores, rádio, TVs, enfim, uma infinidade de meios de produção que viabilizam a presença da música com maior frequência e maior intensidade em todas as camadas e grupos sociais. A canção popular é a vinculada pelo mercado, mas esconde lutas políticas e ideológicas por detrás de sua história.

A canção popular se articula com o conceito de cultura histórica de Rüsen (2012) na medida em que nela estão presentes as dimensões política, cognitiva e estética. Tanto o poder político quanto o cognitivo foram cooptados pelo mercado, que faz transparecer apenas a dimensão estética, a mais citada e sentida pelos jovens.

Azambuja (2013) analisa resumidamente, mas com muita pertinência, os efeitos da música sobre os seres humanos, nas suas diferentes dimensões:

> Dentre as principais influências da música sobre o ser humano, identificadas por Sekeff, destacamos: em relação à *dimensão cognitiva*, a música estimula a inteligência, aumenta a capacidade de atenção e favorece a comunicação; em relação à *dimensão estética*, a música estimula a criatividade e a ludicidade, favorece a catarse de sentimentos e emoções, e propicia satisfação e prazer; e em relação à *dimensão política*, a música é uma forma de comportamento, age sobre a atividade motora e estimula a formação de imagens cinestésicas; e por fim, a música estimula a ação, individualização e a constituição de identidades. Enfim, a música desperta o interesse e suscita a motivação, pois *não há interesse se não houver motivação*, da mesma forma que *não há motivação se não houver interesse*. Como só interessa o que motiva, e só motiva o que interessa, a música nos interessa, motiva e comove; a música constitui o nosso *interesse motivacional* em investigar *o que diz, como diz* e os *efeitos do que diz* a canção em sua vontade de verdade, beleza e poder sobre a mente, o coração e o corpo dos seres humanos (AZAMBUJA, 2013, p. 163).

Como tudo que nós experimentamos a canção também influencia em nossa visão de mundo e, consequentemente, na formação de nossa consciência histórica e no modo como articulamos nossa relação com o passado. Nós enquanto professores intelectuais devemos captar este importante aspecto da música que envolve as dimensões política e cognitiva, articulando a tão explorada dimensão estética das linguagens da cultura de massa com a ciência especializada e, através da canção possibilitar uma maior motivação para a construção de conhecimentos dentro da

escola.

A canção deve ser vista como uma das diversas formas de experiência das pessoas, não a considerando maléfica à instituição escolar. Ela hoje se constitui como uma das diversas linguagens passíveis de interpretar e dar sentido ao mundo; por isso a escola deve ser capaz de apreendê-la em relação ao movimento de produção de conhecimento; nesta perspectiva, valorizar a cultura e experiência advindas dos alunos (FREIRE, 1995).

A experiência e a cultura também articulam e configuram a indústria cultural, ou seja, estabelece uma relação dialética com esta esfera, mostrando-nos como o mercado se configura a partir das ressignificações que a juventude faz dos produtos culturais. É justamente nessas ressignificações que devemos manter nossa atenção. Este movimento, também dialético, fornece ao sujeito autonomia para que ele desenvolva uma compreensão unitária de si e do mundo, contudo, pautada sob a lógica do mercado e das relações desiguais do capitalismo.

Se utilizarmos como elemento de ressignificação da realidade humano-social a partir da ciência especializada, com um retorno à práxis, a relação que a juventude desenvolve com a sua cultura e com a cultura de massa, pode passar a ser outra. Por uma perspectiva de transcendência que tenha como ponto de chegada uma consciência crítico-genética (GARCIA, SCHMIDT, 2005), em que conceba a mudança e a diferença como pontos firmes para a consolidação das identidades e para a auto-segurança perante as contingências do tempo.

É diante dessa reflexão que concebemos esse elemento da cultura juvenil e da cultura de massa como passível de ser problematizado em dimensão científica, já que até a mais simplória canção pode refletir alguma concepção e lógica do sistema capitalista que envolve suas relações. Ao professor intelectual que pretende trabalhar com a fonte-canção é importante desenvolver uma reflexão junto aos alunos sobre o processo de “maquiagem” que o sistema capitalista e a indústria cultural insere na canção popular. Para isso é importante termos uma base teórico-metodológica que nos auxilie no trato da canção enquanto elemento passível de crítica científica.

> Qualquer canção popular pode ser apropriada como fonte histórica; depende da pergunta histórica formulada e da disponibilidade e acesso a tal canção que

> potencialmente pode fornecer informações para a formação da resposta histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 185).

Assim Azambuja se refere a possibilidade de utilizar a canção popular como fonte. Ainda segundo o autor, é através da inferência histórica que podemos dar gênese à fonte histórica e extrair o resíduo do passado e da formação humana no material estudado. Portanto, a *fonte-canção* é a apropriação da canção popular enquanto fonte histórica para a produção de conhecimento histórico, passando por todas as etapas do processo de regulação metódica do conhecimento histórico. Não bastando apenas escolher uma canção de acordo com seu gosto, deve-se contextualizá-la historicamente, situando o que essa canção pode problematizar sobre a sociedade na qual ela está inserida.

Ela constitui um artefato estético da cultura histórica e é um elemento da cultura de massa que influencia e é influenciada pela cultura juvenil, resultando numa apropriação por esta cultura e ressignificação através das suas experiências na vida prática cotidiana. Além disso, pode constituir um ponto de partida motivacional aos alunos, já que se relaciona diretamente às 3 dimensões da cultura histórica: estética, cognitiva e política, pois possui grande aceitação entre os jovens.

Edilson Chaves (2006) defende o uso da música caipira como fonte-histórica para produzir conhecimento em sala. A defesa geral do autor passa pela ideia de que o documento-canção pode servir aos pesquisadores para recuperar aspectos da vida do passado das sociedades, já que é por meio da música que muitos jovens têm expressado o que sentem e pensam (EDILSON CHAVES, 2006, p. 73). Em relação às músicas que fogem do contato experiencial dos alunos, como a música caipira, o autor vê nas canções “documentos que foram produzidos por diferentes gerações anteriores e que poderão se constituir em objetos de investigação para que se amplie seu conhecimento sobre o passado” (IDEM, p. 121)

A canção popular é um campo relativamente novo de estudo por parte da historiografia e teoria da história. No Brasil, um dos primeiros teóricos a realizar tal estudo na perspectiva histórica foi Marcos Napolitano (2005). Segundo ele, ao analisar a fonte-canção, ou documento canção é preciso ter uma reflexão ampla sobre os

processos que incide na totalidade de sua produção sem, portanto, negar a liberdade individual das “apropriações culturais”:

> Sem negar a liberdade individual nas “apropriações culturais”, temos que levar em conta elementos estruturais mais amplos, que interferem nos hábitos culturais subjetivos, como por exemplo a organização da indústria fonográfica dentro do sistema econômico como um todo. As apropriações, usos e mediações culturais tendem a se mover dentro de um leque possível de ações, limitadas por fatores estruturais (econômicos, sociais, ideológicos, culturais), ainda que não determinadas por eles. Além disso, o historiador não pode negligenciar os efeitos da conjuntura histórica que ele está estudando e o papel da música em espaços sociais e tempos históricos determinados (NAPOLITANO, 2005, p. 36).

Ao inserir a fonte-canção como um recurso metodológico de construção do conhecimento histórico possibilitando a formação histórica, os professores devem estar atentos ao papel que a música desempenha nos espaços da cultura juvenil e na escola. As formas de recepção condicionam as possibilidades de uso de tal documento, pois as dinâmicas e os processos de mediação acabam dando um “sentido” e um “uso” específico à canção. Portanto, mesmo que selecionada com rigor teórico é preciso ter, como condição de explorar os resíduos históricos que a canção nos traz, atenção aos aspectos de apropriação condicionados pelos processos de midiatização, pois a canção tem sua especificidade quando comparada a outros produtos da indústria cultural.

Edilson (2006) defende que para haver uma maior profundidade na análise das canções enquanto fonte é necessário recorrer a outros tipos de fontes e outras narrativas históricas. Esse confronto possibilitará um aumento qualitativo na capacidade de narrar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. (IDEM, p. 135).

Ao se utilizar a fonte-canção é preciso assegurar que as apropriações individuais e sociais também entram no movimento da construção do saber e é justamente essa esfera que possibilita a utilização de tal artefato também como um recurso motivacional, pois mobiliza aspectos subjetivos da consciência humana. É nesse espaço da midiatização que o caráter utópico também se recria, mexendo com imaginários e simbologias, proporcionando ao intelectual disposto ao trabalho de leitura histórica da canção uma ampla abordagem que vai dos sentimentos à ação, sempre

permeados pela experiência, seja ela a experiência humana no tempo ou a experiência individual na vida prática.

No que toca diretamente a perspectiva do ensino de história e a experimentação temporal dos sujeitos, a noção de orientação no tempo quando se trabalha algum documento é crucial. Pois o aprendizado histórico nada mais é do que a consciência histórica se relacionando com o tempo, algo que consiste em formações de significados e capacidade para vincular sentido ao tempo. Visto que todo conceito traz uma carga experiencial por trás e que os indivíduos mobilizam sua carga experiencial para se relacionar com um conceito, o uso da canção como fonte histórica deve passar por alguns pontos que Napolitano, Amaral e Borja (1987) colocam como essenciais para aplicação em sala de aula, para também podermos mobilizar o que Rüsen chama de conceitos históricos (2010a). Segundo Lee (2002), Rüsen coloca que a história deve fazer parte do aparelho mental dos alunos e não permanecer apenas como informação inerte. Para isso, a história deve ser trabalhada em sala de aula situando-a em seu aspecto dinâmico de produção do conhecimento, sendo respaldada pelas fontes e em um rigor metodológico de pesquisa. Ela deve se constituir não se apresentando apenas como um elemento objetivo de conhecimento, mas sim como um elemento que alia o fator objetivo do conhecimento ao elemento subjetivo da dinâmica de construção desse conhecimento, a fim de orientação no tempo da vida prática.

A força do texto será sempre grande, mas os jovens possuem relação íntima com a musicalidade da canção. Portanto, notar a sequência e a articulação do significante nesse trabalho é uma demanda que se faz importante. Os significados da canção vão muito além do explícito, do expresso, pois vários significados são adquiridos com a prática social histórica. Também é de suma importância considerar os apelos e fascínios que podem residir no consciente, sendo preciso ir além do código escrito. Devendo passar pela contextualização objetiva do objeto canção, como ponderar a inserção subjetiva dela nos sujeitos em processo de aprendizagem histórica. Há uma força da linguagem na constituição das consciências dos sujeitos modernos, seja ela escrita, visual, sonora, etc. Essa força reside na sua opacidade e intertextualidade (NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987, p. 177, 179).

O trabalho com a fonte-canção leva em conta decodificar sua linguagem para além do código explícito, com vistas elucidar a estrutura do seu “discurso” e o processo de sua produção e veiculação. Os autores apontam para a música como uma dessas linguagens complexas e que nela reside um caráter dialético: a magia dela é, ao mesmo tempo, força e fraqueza, alienante e libertadora. Assim, para análise do documento canção é importante considerar a relação da arte com a indústria cultural e a comunicação (linguagem) de massa na contemporaneidade.

> O homem moderno (...) mais do que nunca está sujeito a todos os tipos de manifestações sensoriais e racionais. Seu modo de ser/estar no mundo sofre constantemente oscilações profundas e a cada segundo lhe é exigido optar. Optar diante da informação recebida no sentido de dar respostas e situar-se nesse mesmo universo (...). Sua capacidade em decodificar essa informação e revelá-la de modo com uma correta leitura, implica em sua relação com o universo. Quanto melhor capacitado estiver para ler este universo, maior será sua capacidade de intervir no conjunto das mensagens, transformando suas relações estruturais (NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987, p. 179).

A indústria cultural reificou a linguagem a seu favor, os mercados fonográficos acabam utilizando as músicas para manter intocáveis suas relações econômicas estruturais e garantir seus lucros perante a articulação das contradições existentes em nossa sociedade e a formalização dos clichês para favorecer o consumo. E isso deve ser tratado pelo ponto de vista intelectual para aprofundar a análise. O trabalho com o documento canção, antes de tudo, deve ser um trabalho que visa um potencial intelectual para “reconhecermo-nos enquanto sujeitos receptores, porém críticos ao ponto de saber ser, também, um emissor” (IDEM).

Tal orientação é possível a partir do reconhecimento de que paixão e crítica não se anulam, mas dialogam no seio da linguagem e do procedimento artístico que compõe a obra e a proposta estético-ideológica (implícita ou explícita). Há então uma necessidade de notabilizar os elementos objetivos, sócio-históricos, pois a indústria cultural falseia as percepções da obra. Carecemos, como intelectuais, considerar também a prática social a qual a cultura está colocada, prática que faz com que ela ganhe novas conotações e significados sociais.

O situar dos elementos objetivos da obra coloca o receptor numa situação de desmontagem do objeto: descobre-se elementos da realidade social e a tentativa de

intervenção nesta mesma realidade, uma intervenção político-estética, tanto do autor, que produziu a obra, como a do receptor. “A simples justaposição inerte da época com o objeto ocasiona bruscamente um conflito vivo”. Esse método é o que os autores chamam de analítico-sintético e regressivo-progressivo. A criação do método tem íntimas ligações com a ideia de que a canção é uma materialidade sonora.

> Canção é uma totalidade, uma materialidade sonora, portadora de uma mensagem poética e política (querendo ou não; umas mais explicitamente, outras menos). Materialidade sonora, que no caso principalmente da “canção de consumo” possui uma penetração social marcante, enquanto arte/mercadoria. *Daí sua importância como documento sócio-histórico, proporcionalmente à sua significação social* (IDEM, p. 181).

Se tomadas através de sua importância como documento sócio-histórico e analisá-las em sua totalidade e materialidade, ela explicita uma linguagem passível de leitura e não desligada das influências da realidade social, permitindo uma socialização de tal leitura. Essa canção é uma música popular de consumo que expressa uma totalidade de forma e conteúdo, porém, não precisamos saber ler a música no sentido técnico, como um músico. “É necessário resgatar a sensibilidade do receptor dialogando com o elemento racional” (NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987, p. 181), pois a apreensão da história precisa implicar que o conhecimento histórico comece a desempenhar um papel no arcabouço mental de um sujeito. Essa ideia se dirige diretamente à concepção de sentido genético da consciência histórica de Rüsen (2010a, 2010b, 2010c, 2010, 2012). Pois é preciso que o aluno vá direto às fontes e levante questões para problematizar os momentos históricos tendo seu presente e sua experiência como referência e os critérios de sentido que acabam por vincular nossa relação com o conhecimento histórico. Para que exista esse elemento racional, uma racionalidade científica da história, estes critérios devem ser buscados na ciência especializada[8].

Essa ideia pode ser articulada à concepção de que a força imaginativa do estético é histórica enquanto trabalha com a experiência do passado, atualizando através do esforço cognitivo (RÜSEN, 1994). Haja vista que a noção de cultura histórica pode ser aplicada a todas as dimensões que o homem se situa. Assim a obra

[8] Fala da professora Maria Auxiliadora Schmidt em aula realizada em maio de 2014.

de arte também tem as dimensões que Rüsen posiciona no seu conceito de cultura histórica, fazendo uma relação dessas dimensões com a metodologia apresentada por NAPOLITANO, AMARAL E BORJA (1987), podemos situar que os símbolos expressos pela obra, são símbolos políticos carregados de ressonâncias históricas, pois qualquer mobilização da consciência histórica é um esforço de orientar a perspectiva temporal na qual o passado aparece como uma história plena de sentido e significado para o presente.

É fulcral situar o documento artístico no debate cultural que lhe deu origem e inspiração. Este debate deve envolver as dimensões cognitivas e políticas, totalizando a cultura histórica de uma sociedade e consolidando um quadro cultural de referências de um tempo passado. O uso da canção coloca um contraponto enriquecedor na aprendizagem histórica, ela tira a narrativa histórica do professor e situa a mobilização do pensamento histórico nas operações mentais que os alunos realizam em contato com a canção, cabe ao professor estimular a percepção dos jovens.

É fundamental uma releitura e problematização da obra como “projeto artístico/ideológico em relação ao presente (NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987) que mais uma vez influi na concepção de cultura histórica de Rüsen: à medida que para compreender os quadros culturais que motivam o agir intencional no presente precisamos e devemos fazer o esforço de retornar ao passado nos 3 aspectos da cultura histórica: estético, cognitivo e político.

Utilizar a canção como documento histórico é importante não só do ponto de vista curricular, da apreensão dos conteúdos e assimilação de relação presente e passado. Mas deve contribuir para um mergulho sistemático na racionalidade científica da história, destacando as especificidades no trato com cada fonte e os princípios que norteiam a interpretação histórica. Isso deve estar aliado ao aprendizado histórico na perspectiva de que alunos em contato direto com a formação histórica possam compreender uma transcendência do futuro pelos seus atos no presente e uma leitura do passado que possibilitou tal presente. Esta formação deve ser aliada à práxis de alunos e professores, por isso a relação do passado com a determinação do presente.

Em relação direta à formação dos professores, devemos ter consciência de que

o exposto no parágrafo anterior deve ser norte para uma concepção de ensino humanista que busque ampliação da consciência histórica dirigindo-se a superação das contradições do capitalismo, sendo importante destacar as relações contraditórias que possibilitam a materialidade de qualquer objeto circunscrito a ele.

CAPÍTULO 3 - O INTELECTUAL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HISTÓRICA

Ao defendermos ao longo da nossa argumentação que é crucial para o conhecimento histórico a relação dialética entre vida prática e ciência especializada, temos em mente a possibilidade de uma formação de professores que condiz com esse intuito. Seria um esforço fora do comum analisar toda a estrutura de formação de professores de história das universidades atuais nesta pesquisa. Por isso, nosso papel aqui é compreender como os professores exercem sua intelectualidade na prática através de um recurso metodológico tão caro à ciência da história: fonte histórica.

O trabalho do professor intelectual é exercido em sala de aula, local institucionalizado onde ocorre a relação dos alunos com o conhecimento científico. O professor deve estar habilitado, tanto teoricamente quanto na prática docente, para exercer sua autonomia que a maturidade intelectual lhe confere, confluindo com os interesses dos jovens que estão submetidos no processo de formação histórica. É um equívoco, portanto, acreditar num professor que conjectura e dialoga exclusivamente com os conteúdos prontos; assim, defendemos uma formação teórico-prática para dar conta de aliar o cotidiano dos jovens que estão submetidos ao processo de ensino à reflexão da ciência especializada.

Inúmeros professores já apresentam uma relação dinâmica com os conteúdos curriculares, fato que levou estudiosos a comprovar tal afirmação, entre os quais: OLIVEIRA (2012); ROSÁRIO (2009); AZAMBUJA, (2013); EDILSON CHAVES, (2006); GERMINARI, (2010). O debate sobre a necessidade de um conhecimento útil à práxis dos jovens e promulgador da intelectualidade docente será objeto de reflexão, a seguir.

Apoiados na teoria da consciência histórica de Rüsen como cerne da formação dos professores, concordamos que:

> A partir do pensamento de Rüsen (2001), pode-se afirmar que a realidade do jovem se expressa na consciência história, e que, de alguma maneira, os elementos que constituem a vida do jovem estão presentes na sua consciência histórica. Nessa direção, conhecer as estruturas identidárias presentes na cultura juvenil pode revelar aspectos da relação entre cultura e consciência histórica (GERMINARI, 2010, p. 38).

O professor de história é responsável pela formação histórica dos jovens que

significa a interação entre práxis e subjetividade, e, a nosso ver, a fonte-canção representa um estímulo à subjetividade e um convite aos jovens para adentrarem à escola com suas próprias práticas culturais. A aprendizagem histórica deve realçar esse reforço da práxis proporcionando uma reflexão através de dois âmbitos: *1)* um domínio de conhecimento pelo indivíduo, em relação às mudanças pelas quais os seres humanos e o mundo vivenciaram no passado; *2)* determinações, autocompreensão e orientações do presente para o futuro. Estes dois âmbitos devem dar norte à atividade intelectual dos professores para que os sujeitos em contato com a formação histórica assenhorem-se da história para determinarem-se em relação ao mundo e a si mesmos (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Aliando a práxis à produção do conhecimento histórico pensamos na necessidade de

> que os professores de história interfiram no desenvolvimento de formas racionais de atribuição de sentido, e que essa forma esteja de acordo com a expectativa de construção de realidades mais adequadas do ponto de vista da racionalidade comunicativa, da igualdade, justiça e humanismo (IDEM).

Ainda segundo Oliveira, é de fundamental importância que os professores saibam o que fazem e porquê fazem, inferindo assim uma responsabilidade reflexiva sobre a prática. (OLIVEIRA, 2012, p. 50). Para que isso ocorra é necessário superar a imagem dos professores como simples emissores e reprodutores de conhecimento e alicerçar a concepção de um professor intelectualmente ativo e dominante da racionalidade científica presente na área específica de conhecimento de sua formação.

3.1 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A PRÁTICA INTELECTUAL

O professor é parte importante no processo de formação histórica dos alunos e se ele tem domínio da teoria que orienta a produção de conhecimento em sua disciplina, torna-se mais fácil a reflexão sobre sua prática. Por isso decidimos investigar as ideias dos professores de história acerca da preocupação na utilização das fontes, mais especificamente o documento canção (NAPOLITANO, 1987, 2005; EDILSON CHAVES, 2006; AZAMBUJA, 2013). O motivo de pensar o uso da canção na prática profissional e intelectual dos professores foi o fato de que os jovens têm uma grande

afinidade com a música e a cultura de massa; através dela criam, recriam e fortalecem suas identidades. Consideramos também que é através do fator motivacional que o documento canção mobiliza as experiências dos alunos e, consequentemente, sua consciência histórica. À medida que a música mobiliza a empatia histórica dos jovens, processando sensações e sentimentos (emoções) que estão presentes de modo proeminente na cultura juvenil, sua consciência histórica também é convidada a se movimentar. (ROSÁRIO, 2009).

O processo de abertura às experiências para ampliação da consciência histórica de modo que ela enseje uma práxis transformadora que tenha na mudança e na alteridade características principais da ação, deve constituir um dos aspectos específicos da práxis dos intelectuais empenhados em discutir e desvelar as contradições da sociedade. Nossa concepção dialoga com a visão gramsciniana de intelectual, que vê na cultura um campo de lutas, de embates políticos e até de dominação, gerando uma determinada visão de mundo, dos valores e de relações sociais. A ideia hegemônica induz ao pensamento de que a produção material e cultural concretizada pela humanidade é tão natural e inexorável que devemos apenas acompanhar o movimento histórico, sem ânsia de mudança ou transformação.

Quando falamos em mudança e em transformação temos como sustentação a concepção de *práxis* de Karel Kosik (2002), que consiste tanto na “objetivação do homem e domínio da natureza”, quanto na “realização da liberdade” humana (KOSIK, 2002, p. 225). Para ele, a práxis compreende o momento do labor, o trabalho (a prática) e também o momento existencial, o qual marca a formação da subjetividade humana, em que os momentos existenciais, a angústia, o medo, a alegria, a esperança, o riso, não se apresentam como uma “experiência” passiva. Para o autor, a liberdade não pode surgir apenas da simples relação objetiva com a natureza, do simples trabalho de dominação da natureza. Se assim for, surge como natural a dominação do outro, do trabalho e da liberdade do outro; ao contrário, faz-se necessário o esforço de reflexão sobre os sentimentos, sobre o momento existencial e as possibilidades de realização da liberdade humana por meio de um exercício de alteridade.

“Sem o momento existencial, quer dizer, sem a luta pelo reconhecimento, que

acomete todo o ser do homem, a *práxis* se degrada ao nível da técnica e da manipulação" (KOSIK, 2002, p. 225). É na e pela práxis que podemos realizar a abertura do homem para a realidade em geral, de compreensão do ser, na perspectiva ontológica, que nos leva a pensar na práxis como "a criação da realidade humana" que é ao mesmo tempo "o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade" (IDEM). Por isso a formação histórica está além de formar cidadãos críticos, gerando a necessidade de refletir, pela própria práxis, no que consiste esta criticidade (OLIVEIRA, 2012, p. 57).

Portanto, a práxis precisa de um sentido orientador, ou esta acaba sendo relegada ao plano de práxis utilitária, reproduzindo as atividades e práticas que legitimam e viabilizam a dominação, as desigualdades, os preconceitos e a exploração do homem pelo homem, que continuarão. Para realizar uma transformação que seja capaz de transcender essas contradições citadas anteriormente é imperativo que se conheçam os processos à medida que os "criamos", isto é, dando sentido a eles, e na medida em que os reproduzimos intelectualmente e espiritualmente. Assim, também se faz necessário um recuo à teoria para guiar intelectualmente nossa prática, fazendo-nos reconhecer que a "práxis como processo ontocriativo cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral" (KOSIK, 2002, p. 228).

O ser humano é apenas uma parte da totalidade do mundo, sem ele e seu conhecimento como uma parte da totalidade, a realidade não passa de fragmento. Por isso devemos ter uma postura que leve em conta um comportamento humanizante, buscando analisar que interesses estão por trás de cada práxis: se apresentam uma práxis utilitária que pretende manter o movimento de exploração ou então, uma práxis renovada, transformadora e que seja capaz de se aliar à ciência (a reflexão intelectual) e de questionar "a certeza do mundo comum e da realidade fetichizada de todos os dias a indagar sobre sua legitimidade e racionalidade" (KOSIK, 2002).

Uma compreensão profunda da práxis deve se dar através da história, pois "é na história que o homem realiza a si mesmo" (KOSIK, 2002); e, conforme uma ampliação da consciência histórica através da formação histórica que

> aumenta as chances de racionalidade da cultura histórica pela abertura à experiência, pela sensibilidade estética, pela reflexão política e pelas fundamentações discursivas [...] A formação histórica, contudo não se satisfaz em apenas continuar a reproduzir esse sentido já disponível [...]. Os critérios de sentido que orientam o agir, objetivamente inseridos nas circunstâncias da vida, carecem de reelaboração ativa e produtiva na memória histórica (RÜSEN, 2010, p. 135).

Consolidando a visão dialética da matriz disciplinar de Rüsen entre vida prática e o conhecimento científico através da Educação Histórica, o professor como intelectual deve fazer o esforço de "buscar o passado a partir do que há do passado no presente" (SCHMIDT, 2011, p. 81). A fonte histórica se apresenta como essa ponte com o passado e os pressupostos científicos da história e é o que deve sedimentar a relação ensino aprendizagem sem a simples transposição do conhecimento encarado como algo fechado e monumentalizado (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

A canção popular é uma das maiores condensadoras das culturas juvenis e pode ser apreendida como viés de luta política pela dimensão da cultura. Devemos então ampliar essa interpretação para a esfera do racional, da ciência especializada, ou seja, tratar a cultura, materializada na forma de canção popular, como uma das dimensões constitutivas da formação do conhecimento em sua forma crítica e emancipadora. Propor uma práxis de transformação que compreenda as novas formas de narrar e interpretar, mas problematizando sempre nossa realidade, inscrevendo a música advinda da experiência dos alunos no patamar de arte que

> Insere a subjetividade humana em um estado de liberdade lúdica, para a qual ela fundamentalmente não está apta sob as condições de coerção política da luta pelo poder e das regras metodológicas da argumentação racional (RÜSEN, 2011, p. 161).

Isto mantém as chances de liberdade, concedendo a imaginação do utópico, para tanto

> vale também para o domínio da consciência histórica. Pode-se representar em detalhes o fato de que interpretações históricas do passado, que esclarece relações contemporâneas da vida, por meio de si mesmas, e que devem abrir chances futuras, dependem de potenciais utópicos de sentido que ultrapassam a competência da ciência especializada, tanto quanto a necessidade de legitimação do político. (RÜSEN, 2011, p. 161).

Utilizar a canção popular como ponto de partida e de chegada para uma

construção de conhecimento motivando os alunos a participarem desse processo, nos abriu margem para investigar as ideias que os professores possuem sobre o uso do documento canção pautados pela racionalidade científica da história. Concordamos com Oliveira (2013), o qual entende que

> Se adotarmos o referencial da formação da consciência histórica, e assumirmos na utilização desse referencial o caráter pragmático do pensamento histórico, a formação histórica deve ser pautada nas situações genéricas e elementares da práxis da vida, e não em uma seleção reificada de conteúdos estruturados e distanciadas da práxis da vida (OLIVEIRA, 2013).

A fim de não enquadrar o conhecimento em “caixinhas fechadas” é que devemos adotar a noção de professores e professoras enquanto intelectuais e produtores de conhecimento. Essa atribuição de sentido tem como fator mobilizador diversos elementos da cultura histórica que pode, consequentemente, compor uma *práxis transformadora* (KOSIK, 2002).

Nesta lógica é importante destacar o que permanece da aprendizagem histórica na acepção de formação e não da fixação de conteúdos. A racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo de constituição de sentido que consiste na forma de *comunicação* do raciocínio argumentativo, se concebida como uma operação mental de significância e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico. É decisivo que essa constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Surge uma necessidade de se questionar um relativo ambiente cotidiano nas relações humanas, pois este acaba se pautando num imediatismo que penetra na consciência dos indivíduos agentes, os quais incorporam e reproduzem uma sociedade fetichizada (KOSIK, 2002).

Acreditamos que os professores com domínio da ciência da história e consequentemente, conhecedor dos princípios elementares de racionalização da sua disciplina possam realizar tal movimento. Os professores de história devem inserir a lógica dinâmica do conhecimento histórico também nos saberes ensinados: o conhecimento histórico científico não são dados objetivos e acabados.

Para Gramsci, o conceito de intelectual se relaciona não em distinção ao

trabalho manual, mas sim na relação de ambos com determinadas condições sociais e de produção. Deste modo, o trabalho intelectual é caracterizado através da função que as pessoas desempenham no complexo processo de transformação ou de conservação do modo pelo qual se desdobra a totalidade da vida social capitalista, que está fundada na contradição de classe. (GRAMSCI, 1979, p 250).

Gramsci nos detalha e contextualiza a atuação histórica e pragmática do intelectual, sempre destacando que o trabalho manual não é um trabalho inculto e que as pessoas que o realizam podem exercer um trabalho intelectual. O autor salienta que todas as pessoas desenvolvem atividades intelectuais contribuindo para manter ou modificar a concepção de mundo vigente

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo, homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p. 08).

A escola, para muitos, se configura como um aparelho reprodutor da realidade sem apresentar as mínimas condições para conceber uma mudança na concepção de mundo dos sujeitos articulados direta e indiretamente a ela. Acreditamos, no entanto, que apesar de estar inserida na lógica capitalista, a escola apresenta suas contradições, e não inibe totalmente a autonomia dos seus profissionais, muito menos a ação política e emancipatória que estes podem vir a realizar junto aos jovens. A história deve servir, se guiada por seus procedimentos científicos elementares, para abrir as discussões que envolvam o passado, podendo influenciar diretamente na dimensão política de maneira que todos participem a fim de criarmos um senso democrático de orientação e uma nova cultura participativa por parte dos indivíduos (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos

> grupos intelectuais. (Gramsci, 1999, p. 95-96)

Nosso norte foi verificar através da investigação até que ponto a prática profissional do professor está atenta à práxis juvenil e ao que ela nos oferece para podermos construir um conhecimento que seja capaz de atribuir um novo sentido a essa práxis, através da socialização do conhecimento histórico científico. Tal socialização visa uma transcendência do que é tido como já dado que abre um horizonte para uma possível transformação coletiva do mundo no qual vivemos. Agindo assim é que professor e professora, quando tidos como intelectuais podem

> apresentar alternativas às classes subalternas na disputa pela hegemonia, elevando a outro patamar a compreensão que têm da realidade, possibilitando-lhes a sensibilização em relação ao processo de exploração econômica, de alienação social e de subalternidade ético-política a que estão submetidas, para mobilizá-las a lutar em busca da superação dessa sua condição histórica vivida sob a égide do modo de vida capitalista (MARTINS, 2008, p. 63).

Por isso o dever de alçar a práxis juvenil como fator primordial na construção do conhecimento histórico, pois para a teoria da história o fator primordial de construção de tal conhecimento se dá em relação à vida prática dos interessados e inseridos no movimento dessa construção. Professores e professoras de história também devem refletir sobre seu trabalho, para não dissociar a teoria da prática e ter em mente que o sucesso de sua teorização está diretamente relacionado às vivências e experiências concretas, pois deve “levar em conta, empiricamente, as representações reais da consciência, tornando-as mensuráveis e reconstrutíveis” (RÜSEN, 2012, p. 95).

A práxis do professor intelectual se faz intimamente ligada à práxis dos jovens que estão submetidos ao processo político-ideológico de ensino-aprendizagem, este professor intelectual deve efetivar-se na medida em que ele integra-se nos espaços e ações das pessoas que estão em contato e, mediado pela ciência especializada, consiga realizar um processo de transcendência das ações dessas pessoas visando uma prática social que busque a humanização plena. Assim, é possível que as minorias possam ser compreendidas como parcelas da sociedade em situação vulnerável e que tanto o sentido como os valores, perspectivas, ideais, linguagem e, sobretudo, a própria prática social, são construídos histórico e socialmente.

Para isso, os professores necessitam ter domínio das relações de produção do conhecimento; a escola, o poder público, o setor privado, bem como amplos espaços da sociedade civil, por vezes dificultam tal domínio. O importante é frisar o quanto os professores lutam cotidianamente para garantir um espaço digno de produção do conhecimento a partir, por exemplo, de lutas coletivas junto a sindicatos e lutas diárias em sala de aula para exercer a docência da melhor maneira possível de acordo com as estruturas vigentes. Isso, por si só, já é um grande referendo de como os professores exercem sua intelectualidade na prática cotidiana e social.

Essa luta deve envolver um pensamento guia que consiste na necessidade dos professores de história terem uma formação científica básica para que envolvam os alunos na produção do conhecimento a partir dos processos semelhantes à produção do historiador (OLIVEIRA, 2013, p. 66). Buscamos investigar essa formação dos professores através de suas próprias opiniões e perceber quais são seus significados em relação à utilização da fonte-canção, que nos proporciona identificar como esses professores consideram sua formação, como eles pensam o uso de fontes canções em sala e como veem na canção um elemento de diálogo com a cultura juvenil. Isso somado nos permite afirmar que os professores buscam uma transcendência das suas realidades e a de seus alunos.

Quando nos referimos à transcendência (RÜSEN 2007a,2007b, 2007c, 2012) estamos nos aproximando do conceito gramsciniano de *catarse.* Aqui a ontogênese é colocada em destaque e o ser humano é encarado como o cerne das ações dos próprios seres humanos, visando sua plena liberdade, gozo de direitos e humanização das relações sociais, incluindo as relações políticas e as relações econômico-produtivas.

> Pode-se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origens de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Gramsci, 1999, p. 314-315).

O professor se efetiva no seio da sociedade através de um trabalho essencialmente intelectual. Quando ele adquire os meios intelectuais de produção (estruturas para pesquisa, sólida formação aliando teoria e prática, carreiras seguras e bem remuneradas, acesso fácil à comunidade científica, entre outros) gera enormes possibilidades de ações de transformação social. Para que isso ocorra é necessário socializar os meios intelectuais de produção sem reforçar a distinção negativa entre trabalho intelectual e trabalho manual. A função dos professores deve ser encarada como uma prática social que visa a transcendência do já dado; e a educação, como uma prática social, é um "produto do processo de produção e trabalho socialmente condicionado". A produção intelectual é tão importante quanto a produção material e é desenvolvida na "prática educativa escolarizada", pois "é um processo laboral que possui objeto e seus meios próprios".

> A produção intelectual é entendida como um processo de trabalho intelectual que se caracteriza pela elaboração de produtos teóricos, que ocorrem através da aplicação de instrumentos de produção do conhecimento, que utilizam o conhecimento como matéria prima (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

A produção de conhecimentos cumpre aspectos importantes no que diz respeito à formação dos indivíduos, já que em grande parte ela reproduz os modelos de organização social, e quanto mais reflexiva for essa produção mais refinada será a reprodução dos modelos que guiam nossa organização social. Por isso necessitamos de "meios de produção intelectuais que exerçam uma transformação radical da matéria prima, com bases científicas que demandam qualificação e criticidade" (IDEM, p. 78). O trabalho intelectual está condicionado pelas relações sociais de produção e se movimenta sob as circunstâncias estabelecidas, por isso devemos trabalhar para a qualificação dessas relações em todos os aspectos. Pensar em quais condições materiais ocorrem a produção intelectual dos nossos professores inclui pensar em quais condições materiais nossos professores foram e estão sendo formados. Essas condições possibilitam uma prática intelectual guiada pela ciência especializada e sua consequente especialização?

> É possível pensar sobre as condições materiais de sua produção, o que torna possível o seu trabalho intelectual nos momentos do seu trabalho. Isso envolve

> questões materiais da escola e do tempo necessário à efetivação de seu trabalho, ferramentas materiais e hora-atividade são exemplos de ferramentas e condições (OLIVEIRA, 2012, p. 79).

Portanto, investigar as ideias dos professores acerca da utilização da fonte-canção em sala de aula, pressupõe, antes de mais nada, não um questionamento sobre suas práticas, mas sim um questionamento sobre a formação que esses profissionais tiveram e as condições sob as quais estão submetidos. É importante lembrar que a esfera econômica "segue determinante nos espaços materiais de produção intelectual", que há uma lógica perversa que contribui para que os professores cada vez mais fiquem pressionados por estruturas para que não possam exercer sua autonomia e intelectualidades. A educação cada vez mais entra na lógica de produto-consumo, governos neoliberais atacam a educação sob o discurso da meritocracia e nada fazem para melhorar as condições materiais de produção do conhecimento intelectual, dando um golpe direto nas possibilidades dos professores investirem tempo em formação intelectual. Há um "reforço das contradições do capitalismo que está presente na base material dessa sociedade" que tende a anular os esforços dos professores intelectuais (OLIVEIRA, 2012, p. 84).

Afirma esse autor que o professor, quando se apropria dos meios intelectuais de produção da ciência histórica, desenvolve uma compreensão "sobre as formas e funções da aprendizagem histórica" que podem se efetivar como práxis no sentido de "categoria da teoria dialética da sociedade".

> outras formas de relação com o conhecimento na escola podem criar condições e desenvolver meios de produção intelectuais. Esses meios não comportam apenas questões da relação com o conhecimento, mas também condições materiais que tornem possível o processo de produção de conhecimento. A socialização dos meios de produção intelectual pode criar uma revolução cultural, à medida que acabe com a contradição trabalho manual-trabalho intelectual. Esse processo pode se iniciar mesmo antes da socialização dos bens materiais de produção, colaborando de maneira a orientar transformações sociais (IDEM, p. 85).

O primeiro passo a ser dado no presente trabalho é incorporar a discussão sobre a teoria da história, mais especificamente sobre a consciência histórica e sua mobilização, mediada pela didática da história, pensando os aspectos ligados à canção que propiciem uma relação com o conhecimento histórico.

3.2 - O CAMINHO METODOLÓGICO QUE ORIENTOU A PESQUISA: EM BUSCA DE SEUS FUNDAMENTOS

Para o trabalho realizado optamos, desde o início, por seguir os princípios norteadores da pesquisa qualitativa. Apreender a realidade e dispô-la em texto é uma tarefa árdua e requer a adoção de recursos metodológicos coerentes com o constructo teórico até aqui apresentado.

Na busca dos referidos recursos, alguns autores nos ofereceram um rico suporte teórico, tais como GLASER e STRAUSS (1967) e STRAUSS e CORBIN (1990), para a identificação e definição das categorias de análise dos elementos que a pesquisa – bibliográfica e exploratória – foi apresentando. Toda a literatura utilizada nos deu suporte para a apreensão e análise da realidade, por meio de uma rede conceitual pré-estabelecida pelas teorias supracitadas, como a de Kosik (2002), envolvendo a pseudoconcreticidade e a práxis, e a teoria da consciência histórica, de Rüsen (2010a, 2010b, 2010c, 2010, 2012).

Em certa medida, buscamos abrir um diálogo entre estes e outros referenciais teóricos, mas com o cuidado devido para que a linha de raciocínio geral não fosse transmutada em uma espécie híbrida de teoria. A compreensão do movimento dialético presente na realidade dos sujeitos – professores, em determinada situação específica e falando de seu lugar social – nos auxiliou na captação do cotidiano escolar, envolto por práticas e significados que advém, também, de outros espaços. Esses sujeitos, ao ingressarem no espaço escolar mergulham nesse movimento, passando a desenvolver uma nova dinâmica que se apresenta sob uma lógica complexa e densa.

O objeto da nossa pesquisa, conforme o referido na parte introdutória consolida-se nas ideias e significados dos professores de história acerca da utilização da canção-popular como fonte-histórica e de construção de conhecimento nas aulas de história. Isso nos obriga investigar as ideias desses professores acerca dos usos que dão ao documento canção em suas aulas e como mediam a relação do uso com a práxis de seus alunos. À medida que os questionamentos foram surgindo, a busca de respostas impulsionou à leitura de outros autores que favoreceram para a clarificação do objetivo do estudo. Da mesma forma, ao longo da investigação, a questão norteadora foi se desdobrando em questões específicas, entre as quais: - *Como os professores de*

história percebem a cultura juvenil e até que ponto trabalham, ou utilizam essa percepção, dentro do espaço formal de sala de aula? - Esses professores, quando usam a canção-popular, e se utilizam, como recurso metodológico, como o fazem, e com que finalidade? Se a utilizam, percebem um ganho qualitativo na construção do conhecimento? É possível orientar a práxis profissional do professor intelectual em relação à práxis cotidiana dos alunos e alunas?

Os princípios norteadores que fundamentaram nosso entendimento em relação à pesquisa qualitativa foram se consolidando com o auxílio da própria literatura que dirigiu o trabalho, com a qual, por sua vez, identificamos afinidades de pensamento quanto à compreensão da realidade por nós apreendida no exercício prático de pesquisadores. A relação entre a teoria que sustentou a investigação e a identificação dos conceitos que nortearam as reflexões e análise decorreu de um processo dialético de ida e volta incessante à bibliografia lida. Durante esse processo, foi possível confirmar que a pesquisa que se desejava realizar seria melhor orientada pelos referidos princípios, o que possibilitou um olhar sobre a prática tendo em vista a melhor compreensão da realidade. Como recurso instrumental formulamos questões que compuseram um questionário voltado para os professores de história. A definição das categorias de análise depende diretamente do conhecimento teórico que temos e este, da mesma forma, fornece subsídios para a compreensão das respostas e identificação de novas categorias e/ou subcategorias.

É importante salientar que para esclarecer o significado das categorias de análise e do entendimento desse tipo de pesquisa não ficamos restritos aos autores que discutem essa modalidade de pesquisa. Dialogamos com autores que nos trazem os princípios para a compreensão do que é ciência da história e pesquisa histórica, como Jörn Rüsen e E. P. Thompson. Rüsen (2007a, 2007b, 2007c) também nos possibilitou fundamentar a relação da ciência da história com o processo de ensino e aprendizagem histórica através de seu conceito de didática da história.

Os autores da Nova Esquerda Inglesa, como o já citado Thompson, contribuíram para a fundamentação da compreensão da realidade humana através da práxis cultural e sua ressignificação por intermédio da esfera da experiência humana. Raymond

Williams, também um intelectual pertencente ao movimento da Nova Esquerda Inglesa, possibilitou a fundamentação do que é cultura em nossa pesquisa. Neste caminho a categoria *experiência* foi de suma importância para a realização da investigação, visto que acreditamos que é através dela que os sujeitos ganham autonomia e ressignificam signos culturais e as relações humanas, tendo grande peso em suas próprias práxis.

Ao falar em *práxis*, devemos destacar a contribuição de Karel Kosik para a compreensão do significado deste conceito, possibilitando articulá-lo ao significado atribuído por Thompson (1981) à palavra experiência. Ao refletir sobre experiência e práxis na relação professor–aluno, ficou mais claro para nós que a práxis dos alunos deve constituir elemento fundamental a ser considerado pelo professor no desempenho de sua função de docência. Em suma, nosso pressuposto é de que orientar a práxis profissional do professor intelectual pela práxis cultural dos alunos possibilita uma compreensão de ensino de história pautada na formação histórica e ontogênica dos seres humanos.

Para o cenário dessa formação ontogenética (RÜSEN, 2007, p. 87) é necessário reconhecer que a práxis é a função específica do saber histórico na vida humana. Ou seja, devemos identificar que o conhecimento histórico deve ter peso na vida prática dos alunos para que estes possam transcender suas relações sociais e toda a atividade produtiva que os cerca, inclusive a cultural. Para isso, centrar a formação histórica na práxis é mais do que necessário.

A identificação do processo de formação ontogenética e como os professores intelectuais compreendem tal processo em sua ciência nos levou a elegermos a categoria *narrativa* como orientadora da pesquisa empírica. Primeiramente, nas questões aplicadas aos professores, para categorização e aproximação com as ideias e os significados que os professores têm de sua própria disciplina. Portanto o foco na categoria narrativa, segundo conceito de Rüsen, teve grande contribuição no andamento de nossa pesquisa. Utilizamos a narrativa tanto para identificarmos a formação histórica e as práticas dos professores quanto quando utilizam a canção como fonte.

É importante salientar que para análise dos usos da canção em sala de aula

lançamos mão do entendimento de sentido histórico que os professores atribuem às canções. O sentido histórico se constitui na conexão narrativa que articula a experiência humana no tempo, a interpretação e a orientação que transforma o "passado" em "história". O sentido histórico é ancorado em conteúdos empíricos e a ciência da história deve ser entendida como uma estrutura formal das constituições históricas de sentido (tradicional, exemplar, crítica e genética), que quando racionalmente e cientificamente tratado se condensa numa historiografia que nada mais é do que a materialidade de uma forma significativa do saber histórico à luz da interpretação do presente. O conhecimento histórico é um ato de criação de sentido que chega a forma de materialidade quando transcende os processos de regulação metódica; as maneiras de atribuição de sentido histórico atingem o grau científico quando aparados em conteúdos empíricos e abertos ao diálogo intersubjetivo.

É por isso que a cientificidade histórica consiste em narrar além da história, "narra igualmente o modo como lidou cientificamente com ela, e de maneira que esta integre aquela", assim a história recebe o selo de cientificidade.

> Ela precisa inserir-se nos conteúdos da experiência histórica, refletir-se neles ou transparecer neles, de modo a tornar-se efetivamente parte integrante da história narrada (e não ficar entrincheirada no mero aparato das notas, que distraem do texto) (RÜSEN, 2010c, p. 76).

Além disso, a atribuição de sentido histórico deve atuar na vida cultural presente dos sujeitos, de maneira que esse sentido seja tornado apto a contribuir para solucionar os problemas de orientação da consciência histórica no tempo presente, mediante o arsenal de recursos da garantia científica de validade (crítica do sentido pelo controle da experiência, reflexão sobre as posições de origens e teorização). O passado é sempre mais do que um acúmulo de fatos sem sentido, que teriam de ser articulados posteriormente em um contexto significativo (histórico). O passado sempre está presente como significativo nos processos culturais da memória social e coletiva.

O sentido histórico não se restringe a mera interpretação da experiência histórica, mas o significado está intrinsecamente ligado ao agir humano, através da consciência histórica e do pensamento histórico. O sentido da história pode assumir um formato historiográfico que corresponde a uma narrativa que apresente os processos

temporais concretos dos acontecimentos em uma descrição de modo visível.

Além disso, a formatação historiográfica possui uma “forma aberta” que consiste num complicado intercâmbio entre texto e leitor e inclui expressamente o leitor como co-autor potencial da história narrativa, abrindo as possibilidades de comunicação do conhecimento histórico. Assim, todo leitor é co-autor potencial de sentido no ato de ler e o leitor deve ser interpelado pelo texto para ativar intensamente sua capacidade de reflexão e sua autopercepção.

Tendo em mente que a práxis é o fator determinante da ciência histórica e que sua produção deve retornar aos sujeitos envolvidos em forma de orientação temporal, acreditamos que todo o processo de utilização da canção como fonte, além de interpelar os sujeitos à produção do conhecimento histórico, propicia um retorno maior desse conhecimento aos sujeitos, consistindo numa maior mobilização da consciência histórica e nas atribuições de sentido. É dessa forma que analisaremos as falas dos professores, quando do uso da fonte em sala, através do prisma do *sentido histórico,* sendo esse conceito um norte de grande valia para consecução da investigação.

Esse processo nos orientou para a construção de questionários aplicados aos professores, todos baseados no paradigma narrativista de Jörn Rüsen, ampliando nossa significação do processo de aprendizagem e formação humana**.** Os questionários aplicados aos professores foram essenciais para compreender suas concepções de ensino de história, a relação da sua formação e da experiência profissional com o manejo e confecção das aulas e intervenções, bem como seus gostos musicais e a relação deste com o uso da canção em sala de aula e também tentando identificar se a canção era utilizada como fonte ou se apenas um recurso estético. Participaram da pesquisa empírica 13 professores, que responderam um questionário (anexo II) virtual disponibilizado no *Google Drive* com 6 perguntas a respeito de: sua formação acadêmica; suas relações com a música, dentro e fora do espaço escolar; sua vida profissional e pretensões futuras no campo da docência.

A importância da dimensão narrativa se dá em relação aos significados que as pessoas atribuem ao movimento do real, bem como sua práxis diante das circunstâncias, ou seja, como orientam seu agir para transcender ou reproduzir o real.

Portanto, o domínio deste conhecimento nos remete à compreensão de *formação histórica*, pois ambas categorias possuem uma relação dialética que ajudam a estruturar nossa investigação e nossa compreensão de ensino e aprendizagem histórica:

> A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007: 94)

A relação da formação histórica com a vida prática é essencial, tanto com a dos alunos que estão diretamente submetidos ao processo, como a dos professores. Pois nessa relação, a compreensão significativa que o professor possui, orienta para uma formação histórica que busque transcender o já dado e que essa formação tenha sempre como ponto de partida a experiência (vida prática). Foi por meio dessa compreensão de orientar a formação histórica pela vida prática que buscamos construir um questionário destinado aos professores que pudesse captar o peso da vida prática em suas significações em relação ao seu trabalho intelectual e a sua práxis cultural, cujas perguntas e respostas serão apresentadas no próximo tópico.

Ao obtermos as respostas dos professores voltamos à leitura da bibliografia para poder ampliar nossa compreensão e identificar, nos dados da pesquisa e em nossa interpretação, a possibilidade de iniciarmos a longa e difícil caminhada pela interpretação da esfera narrativa captada nos questionários aplicados, pois confirmando o esperado, a análise desses questionários trouxe dúvidas e mais questões para serem transcendidas. Neste caminhar, buscamos sempre respeitar a multiculturalidade e a pluralidade cultural que surgiam diante de nós.

Rüsen afirma que a competência narrativa tem eficiência de orientação na vida prática, através da capacidade que as pessoas têm de constituir sentido histórico. Tudo isto é possível justamente porque é a partir da interpretação de seu mundo e de si mesmas que as pessoas podem realizar o movimento de transcendência do real

(RÜSEN, 2007a, p. 104) que:

> nos apresentam uma visão multidimensional da trajetória de um sujeito, na medida em que nos informa sobre aspectos de sua individualidade, em relação ao contexto das suas condições objetivas de vida, que sempre estão presentes na interpretação subjetiva das experiências práticas (AZAMBUJA, 2013, p. 145).

Azambuja traz a discussão sobre a concepção de narrativa de vida de Concepcion Medrano (2007, *apud* AZAMBUJA, 2013)**:** "é narrando a si mesmo que as pessoas constituem uma identidade ao reconhecerem-se nas histórias que contam". E, essa ferramenta permite uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem constitutivos de identidade.

O que guiou nossa compreensão de professor intelectual foi a de Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012) que dialogando com Antônio Gramsci (1979) e Karel Kosik (2002) nos possibilitou a assunção de categorias decisivas para nossa análise, como a concepção de *práxis transformadora* e a relação desta com a categoria *humanidade*. Rüsen nos forneceu categorias que, se não por ele analisadas, não proporcionariam a discussão presente em nossa investigação. Entre elas, a de consciência histórica e narrativa. Assim, nossa pesquisa teve um ganho qualitativo através do diálogo desses autores.

À medida que fomos dialogando com estes autores foi se ampliando o leque com a inclusão de outros, referenciados por eles ou não, mas que comungam e ampliam o raciocínio dos princípios teórico-filosóficos e metodológicos que nortearam a pesquisa. Incluímos aqui a contribuição essencial de Maria Ornélia da Silveria Marques (1997), Marília Pontes Sposito (1997) e Angelina Teixeira Peralva (2007) para explicitar o conceito de *juventude,* também utilizado como categoria de análise, e sua articulação com a cultura de massa. Esse conceito nos possibilitou uma compreensão mais ampla da figura do aluno, tirando-o da invisibilidade e situando seus signos identitários em meio aos estímulos da cultura de massa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) devemos ficar atentos, na realização de uma pesquisa qualitativa, aos significados que as pessoas constroem para os acontecimentos cotidianos. Em nossa rede conceitual, disponibilizada pelo referencial

teórico, buscou-se justamente dar amplitude a esses significados e à articulação com o ambiente escolar. Isso nos permitiu dialogar o campo da teoria com o prática, utilizando o campo da teoria para dar coerência aos dados levantados, por meio da interpretação pautada num esquema conceitual referendado pela literatura pesquisada. Como exemplo, citamos a importância da esfera cultural para a compreensão e o respeito à diversidade de significados que chegaram até nós, mesmo cientes de que estamos sujeitos a um ‘enviesamento’ na interpretação.

Com essa consciência nos focamos em uma interpretação em que os sujeitos tivessem possibilidade de ter acesso aos resultados. A opção pelo questionário virtual levou em conta que estaríamos interagindo com eles de maneira menos incisiva. Essa liberdade nos trouxe respostas amplas e, em nosso entendimento, menos passíveis de influência e pressão pois permitiu aos professores tempo para pensar nas questões e nas respostas. Fizemos o máximo esforço em demonstrar que nos preparamos para 'mergulhar' no contexto onde os sujeitos-participantes têm suas experiências e de que não nos colocamos numa relação de julgamento. Portanto, nossa pretensão foi compreender o melhor possível os significados atribuídos ao ambiente, pelos sujeitos da pesquisa, respeitando a relação estabelecida por eles e considerando o trabalho de campo uma referência do seu mundo.

A utilização da canção popular pode ser compreendida como comunicação e canal de diálogo para proporcionar o ensino de história partindo da subjetividade dos próprios alunos. Utilizando a concepção de Jörn Rüsen (2007) para se pensar a história, pretendemos investigar neste estudo as concepções e significados que os professores de história atribuem os usos da canção popular, bem como identificar a relação destes usos com aspectos da sua formação e da experiência, tanto profissional quanto fora do espaço escolar. Outro ponto é identificar nas falas dos professores, quando utilizam a fonte-canção, se esse uso proporciona aos alunos uma compreensão mais ampla dos procedimentos fundamentais do pensamento e conhecimento histórico, ou se reforça o conhecimento trabalhado.

Para Rüsen (2010) a consciência histórica, através das carências de orientação da vida prática, age como uma representação de continuidade entre as ações do

passado e as do presente, de forma que se abram perspectivas de futuro a fim de transcender as condições dadas. Esta transcendência se dá na forma de ação no presente, pela compreensão do passado e expectativa de mudança no futuro. É no entender o passado que nos tornamos aptos a explicar o presente e construir uma possível expectativa do futuro. A relação entre passado/presente/futuro é essencial para se conceber a consciência histórica e esta inter-relação complexa é fulcral para a aprendizagem histórica. Isso é decisivo porque o tempo experimentado faz sentido, sendo assim, a concepção de tempo vivido tem de fazer sentido também.

Ao tomarmos conhecimento desse sentido, ou ao nos produzirmos com a interpretação desse sentido, conseguimos conviver com a mudança de tempo, conseguimos nos situar em nossas vidas e temos como lidar com ela de maneira mais segura.

A necessidade de orientação temporal gera a necessidade de volta ao passado. Ao olharmos para o passado e entendermos as experiências das mudanças temporais que aconteceram nesse passado, nós nos habilitamos a entender as mudanças temporais que ocorrem atualmente e que de alguma forma projetam um futuro. Levando em conta que o ensino de História tem como objetivo desenvolver estruturas de pensamento e capacidades (sentidos) para se pensar o mundo em termos históricos, sem que ela se foque apenas à figura do professor, devemos então pensar numa relação multiperspectivada do ensino, centrada na práxis cultural do aluno. É esta práxis que vai determinar as possibilidades e limites da atuação do professor enquanto intelectual. Nestes termos, é necessário o movimento dialético de reconhecer as experiências advindas dos alunos e alunas que formatam uma cultura juvenil para que o professor intelectual possa intervir de maneira decisiva na formação histórica desses jovens. O movimento dialético advém no reconhecimento da práxis juvenil para o desenvolvimento da práxis do professor enquanto intelectual, visando ampliar a consciência histórica que os jovens trazem consigo sem situar suas experiências e sua cultura a uma esfera de impossibilidade intelectual.

Ademais, é necessário investigar a relação que os próprios professores desenvolvem entre vida prática (experiências) e ciência especializada. É essa relação

que, muitas vezes, determina o trabalho docente em sala de forma a desembocar numa visão unilateral de ensino. É preciso que o professor também leve em conta suas experiências e seus sentidos, pois é ele que tem domínio sobre a racionalidade científica da sua ciência; no entanto, ela não deve se sobressair de maneira hierárquica, pelo contrário, é necessário prezar pelo movimento dialético da produção do conhecimento científico em sala de aula. Portanto, os professores devem refletir sobre suas experiências, teorizá-las e enxergar os limites e possibilidades que elas proporcionam à construção do conhecimento, sempre pautados no diálogo com a vida prática dos alunos.

Pensar a escola como um ambiente intrincado e envolto a inúmeras variáveis ajudam a complementar a problematização; a sociedade, dinâmica e complexa, coloca em choque “certezas” e “verdades” dos sujeitos, inclusive formações de identidade que devem ser elevadas a uma categoria de extrema importância.

O ensino de história deve ser compreendido como um processo de construção de conhecimento histórico pautado na ciência da história e nos levando a construir um plano de ensino que desemboque em reflexões teóricas sobre os procedimentos mentais que os próprios alunos fazem no momento da aprendizagem. Essas operações mentais são elementares para o desenvolvimento do pensamento histórico e também podem ser previamente desenvolvidas pelos alunos no ambiente escolar; atribuir ênfase a estas operações é demonstrar estar ciente de como a ciência da história se constitui para desenvolver o conhecimento desses alunos. Para tanto adotamos a orientação teórica de Jörn Rüsen sobre teoria da história ajudando-nos a fundamentar de maneira mais sólida nosso entendimento e compreensão de consciência histórica.

> *[...] Analisar-se-á a consciência histórica como fundamento da ciência da história. Essa análise tem por premissa que nenhuma concepção particular da história, vinculada a tal ou qual cultura, seja pressuposta como fundamento da ciência da história (pois, se assim fosse, requerer-se-ia aquela concepção pela qual a ciência da história estaria plenamente constituída, o que acarretaria que esta seria o fundamento de si própria). A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.* (RÜSEN, 2010. p, 56-57).

Assim toda nossa discussão sobre aprendizagem histórica insere-se na mobilização da consciência histórica e as operações mentais que os seres humanos levam a cabo quando interpretam sua experiência dentro da evolução do *continuum* temporal (presente, passado e futuro) para poderem orientar suas vidas.

CAPÍTULO 4 - PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS SIGNIFICAÇÕES EM RELAÇÃO À FONTE-CANÇÃO.

Este capítulo será reservado exclusivamente para a análise das falas dos professores e suas interpretações dos usos da fonte-canção em sala de aula. Para isso separaremos uma parte para exibir o perfil dos professores entrevistados, instituição em que se formaram e local onde trabalham. Depois de explicitar tais elementos partiremos para análise das falas e relacionaremos com o referencial adotado na investigação. Não julgamos as falas dos professores de acordo com o que se compreende o uso de fontes nas LDB`s, mas as relacionaremos especificamente ao contexto teórico da investigação e as possibilidades científicas de reflexão da prática já exercida por esses professores no que se refere ao uso da canção como fonte-histórica em sala de aula.

O procedimento de uso das fontes torna a disciplina de história mais abrangente e dinâmica. Assim, é preciso se focar na discussão sobre o material empírico concreto sobre o passado, ou seja, as fontes. Nesse sentido é que tecemos anteriormente uma compreensão ampla do que se refere este conceito. Por isso, acreditamos ser de grande relevância que o professor pense no preparo das suas aulas levando em conta as subjetividades, experiências e identidades dos alunos e alunas que completam suas aulas para empreender o trabalho intelectual com o documento-canção. Portanto, para realizar a análise com maior profundidade, destacamos as falas dos professores em conjuntos de respostas em quadros.

4.1 - PERFIL DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

Entrevistamos 13 (treze) professores; destes, 10 (dez) foram formados na Universidade Federal do Paraná e 3 (três), em universidades particulares da capital paranaense, sendo 2 (dois) na PUC-PR e 1 (um) na UTP (Universidade Tuiuti do Paraná). Dos entrevistados que se formaram pela UFPR, 7(sete) trabalham na rede pública de ensino, especificamente a estadual; 2 (dois) lecionam em colégios particulares e 1 (um) lecionou na rede pública, mas atualmente trabalha em um curso pré-vestibular da capital de Curitiba. Os professores formados nas instituições privadas

são 3 (três), sendo que 1 (um) leciona na rede privada de ensino, e 2 (dois) lecionam na rede pública.

O recorte feito para compreender a cultura se deu por meio da canção popular, esfera cultural que tem grande influência e é significativamente influenciada pela cultura juvenil. O estudo exploratório se efetivou iniciando pela aplicação de um questionário destinado aos professores (anexo II) a fim de compreender suas interpretações e subjetividades, suas concepções e metodologia aplicada com os usos em torno da música. Os instrumentos de pesquisa para o estudo exploratório se configuraram em perguntas semiestruturadas, compondo um questionário, a fim de apreender questões no tocante ao significado da música na vida prática dos professores, bem como seus gostos e preferências, para identificar se é possível perceber uma influência dos gostos individuais no preparo das aulas**.** Também se questionou se os professores tiveram experiência com música no ensino regular, possibilitando ao professor descrever tal experiência; nesta etapa foi possível apreender se os professores empregam esta experiência em sala como decorrência de seus estudos e reflexões em torno de seu próprio trabalho e/ou confirmar um dos pressupostos para formatar tal questão, de que muitos professores do ensino regular têm como exemplo de conduta, organização e preparação das aulas, professores que tiveram durante sua vida como alunos.

A proposta inicial foi de identificar se os professores tentam utilizar músicas como fontes-históricas; se sim, qual é o procedimento? Caso este exista, o participante teria que ir ao próximo campo de indagação: que músicas? Na sequência, foi questionado quanto à existência, ou não, de um diálogo com o universo cultural do aluno na produção das aulas e do conhecimento histórico dentro das escolas. E, se essa produção e proposta prática são pautadas por uma teoria.

O primeiro campo do questionário é relacionado à vida pessoal e à maneira pela qual os professores e professoras interpretam a canção subjetivamente. Posteriormente apresentamos uma pergunta na qual se tentou identificar se ele relaciona sua experiência, como aluno e como professor, a uma possível utilização das músicas em sala e se ele abre espaço para canções consideradas, ou passíveis de

serem consideradas, como da cultura juvenil. O segundo campo do questionário focaliza a relação da *Experiência Acadêmica* com sua prática docente. Nesta etapa buscou-se compreender se o professor credita suas práticas docentes como desenvolvidas enquanto aluno da graduação ou se é possível reconhecer se esta se dá durante a experiência profissional. O foco na experiência profissional e acadêmica dos professores entrevistados teve a intenção de provocar um diálogo teórico entre experiências anteriores dos professores participantes, como alunos, e as culturas e experiências vindas dos seus alunos**.** Segundo Paulo Freire, devemos

> Respeitar os saberes com os quais educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à escola, saberes socialmente construídos e, também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30)

Entendemos que essa relação deve se dar pelo respeito às experiências como princípio gerador e motivador de construção de conhecimento.

4.2 - AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À MÚSICA E SEUS GOSTOS MUSICAIS.

Para pensar nos usos da música e numa possível sistematização é necessário conceber uma relação dialética entre professores e alunos a fim de que se ampliem as relações humanas e as possibilidades de construção de conhecimento científico através dessas relações no ambiente escolar, assim o professor deve reconhecer as experiências ali contidas. Thompson conceitua o que é experiência e a torna uma esfera de ação importante ao pensamento histórico; trazemos está interpretação para a análise do cotidiano escolar, entendendo que os sujeitos devem ser vistos sob uma lógica de ação (e não sob uma esfera estática). Sendo assim, consideramos experiência quando:

> Os homens e mulheres também retornam como sujeitos dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", *mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura* [...] das mais complexas maneiras e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação

determinada. (THOMPSON, 1981. p. 182)

A seguir, as respostas dos professores serão apresentadas e analisadas por campos**,** em conjunto. No primeiro conjunto (quadro 1), as falas dos professores possibilitaram analisar as experiências desenvolvidas na vida prática e profissional, em relação à canção. A compreensão das experiências relatadas nos permite uma abordagem do cotidiano escolar que situa os professores numa situação central na produção de conhecimento, porém considerando que os sujeitos têm relativa autonomia num contexto intrincado de relações sociais que abrangem condições anteriores e o envolvimento coletivo.

QUADRO 1: SIGNIFICADO DA MÚSICA NA VIDA PRÁTICA DO PROFESSOR

Professor “A”	*A música me acompanha desde adolescência em praticamente todos os momentos, com exceção dos momentos de trabalho. Tenho forte ligação com ela e já cheguei a tentar carreira de músico. Eu ouço vários de estilos, geralmente giram em torno do rock'n roll e do heavy metal. Mas o samba, o pop, o sertanejo e a moda de viola, o jazz entre outros também fazem parte do meu repertório.*
Professor “B”	*A música permite expressar minha subjetividade, e reconhecer outras de modo a construir uma identidade. Apesar de buscar compreender os elementos que compõe uma música através do estudo, sinto-me satisfeito quando a sinto, mais que a penso. Meu gosto musical perpassa o Rap, o Samba e o Rock. Tenho apreço quando estes gêneros se complementam nas músicas.*
Professor “C”	*A música está em todos momentos da minha vida, maior parte das atividades que realizo é ouvindo música junto. "Rock" internacional, música clássica e pouca coisa nacional.*
Professor “D”	*A música faz parte constante de minha vida. Além de escutar música para a realização de diversas atividades cotidianas e até a realização de trabalhos acadêmicos, que ficam mais agradáveis de se fazer ao som de uma boa música. Meu gosto musical varia entre diferentes matizes de sons e estilos musicais - desde metal pesado a música clássica e por isso não posso definir qual meu estilo musical preferido. Prezo uma música com arranjos bem definidos e letras inteligentes e agradáveis, mas às vezes, gosto de ouvir músicas que mesmo tendo letras consideradas "burras", ouço por diversão.*
Professor “E”	*Escuto música todos os dias sem exceção. A música inspira a minha criatividade, me relaxa e abre possibilidades de conhecer letras que de alguma forma contribuam para as aulas de história. Ouço muitos gêneros, mas pontuo como minha preferência o rock e o heavy metal progressivo.*
Professor “F”	*Acredito que seja para descansar, descontrair um pouco o dia-a-dia. Ouço sempre para acompanhar uma atividade que não exige muitos esforços ou para passar o tempo. Tenho preferência por algumas bandas de rock e heavy metal, rock brasileiro das décadas de 1970 e 1980 e um pouco de MPB.*
Professor “G”	*A demonstração, através da arte, de sentimentos, realidades, expressões, de diferentes pontos de vista. Ouço mais Rock, mas também MPB e Samba.*
Professor “H”	*A música é algo fundamental em minha vida, desde sua função de entretenimento, divertimento e relaxamento, há ainda o prazer cultural e uma dimensão religiosa bastante importante, sendo a música uma forma de vibração. Gosto muito de música popular brasileira, especialmente o samba e suas variações. Vivencio a música também na prática, tocando percussão e compondo o Grupo de MPB da UFPR.*

Professor “I”	*Na minha vida prática a música tem uma grande importância. Utilizo em aulas para o entender dos fatos e conteúdos da matéria de História, agregando aos meus gostos particulares, que vão do Heavy Metal até MPB. Assim, procuro apresentar aos alunos diversos exemplos de artistas, como por exemplo, de Iron Maiden até Sambas Enredo do carnaval brasileiro.*
Professor “J”	*A música é minha companheira em quase tudo que faço, ela é a arte que mais me inspira. Gosto de Rock, de preferência Metal.*
Professor “K”	*A música significa uma extensão das emoções, dos sentimentos que vivo. Meus gostos são pelo rock, a mpb, jazz, música clássica.*
Professor “L”	*A música faz parte do meu cotidiano, tanto escutando como tocando um violão e cantando uma hora ou outra. Inclusive levo músicas para a sala de aula. Músicas dentro de contextos históricos como a ditadura brasileira, por exemplo, são muito importantes para o ensino. Gosto de Rock’ n’ Roll dos fins da década de 1960 e 1970. Blues e rock clássico como Creedence, em que as letras falam de pessoas comuns como eu.*
Professor “M”	*Ouço música todos os dias, quase todos os momentos livres que tenho sempre estou escutando alguma coisa. Gosto de muita coisa, mas no momento tenho ouvido funk, blues, alguns rocks clássicos. Flutuo por diversos gêneros musicais, mas tudo gira em torno do bom e velho rock and roll.*

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

Constatamos que para quase todos os professores a música é fortemente um traço de expressão da subjetividade. Os significados que a canção obtém na vida dessas pessoas, com certeza não podem ser expressos apenas por uma única ou resumida fala, fruto da resposta a uma pergunta direta. No entanto, tentamos captar alguns significados para a pesquisa. É evidente que as falas dos professores compõem uma rede de significações distintas acerca da canção, mas é possível notar que ela tem um apelo cotidiano e subjetivo a esses sujeitos que pode ser utilizada como uma espinha dorsal a essa primeira análise. Considerando a formação histórica uma categoria relacionada ao desenvolvimento das competências como uma forma de interação entre práxis e subjetividade (AZAMBUJA, 2013, ROSÁRIO, 2009, EDILSON CHAVES, 2006, GERMINARI, 2010, OLIVEIRA, 2012), é importante destacar como esses sujeitos aliam sua subjetividade em torno do objeto canção e como a expressam em suas práxis. Portanto, o significado aliado à subjetividade é mais amplo do que imaginamos, pois, a subjetividade, que consiste numa interiorização de coisas materiais, desperta nossas competências sensoriais. A música é uma dessas coisas materiais, o fonograma possui uma materialidade que desperta nossos sentidos e essas relações também ajudam a compor nossa identidade. A identidade desses professores é marcada por essa subjetivação da canção em suas vidas; de algum modo, elas carregam inúmeros significados que os apoiam na interpretação do mundo,

considerando ainda a relação que destes professores com a ciência especializada.

Os diversos sentidos que a canção tem na vida prática desses professores se dão pela relação com a materialidade objetiva da canção (AZAMBUJA, 2013, p. 69). Ou seja, os significados são frutos de uma liberdade relativa, já que dependem exclusivamente do lugar social que esses sujeitos ocupam e da materialidade expressa da canção. A percepção do sensível pelos professores se dá em direção aos mais distintos estilos musicais, que também influem na significação que estes atribuem ao sentido da música em suas vidas. É importante destacar que a relação estética que eles estabelecem com a música é passível de fomentar uma liberdade, mesmo que subjetivamente determinada (RÜSEN, 2010c, p. 30-32).

As identidades formam-se através de um discurso que enraíza formas sociais de convívio e de comportamentos. As músicas constituem um objeto material de certa leitura da realidade, portanto, os discursos que elas carregam podem incidir também numa subjetivação de outros pontos de vista. Podemos dizer que elas carregam "motivações e modelos de percepção e interpretação" que acabam sendo inseridos nas mentalidades dos ouvintes (RÜSEN, 2010c, p. 49). Então, a leitura que o ouvinte faz de determinada canção é delimitada pela materialidade objetiva do fonograma (AZAMBUJA, 2013, p. 159). Consideramos, portanto, que os significados atribuídos pelos professores às canções apresentam uma relação dialética de subjetivação da objetividade constituindo, por conseguinte, a objetivação da subjetividade. Isso porque a música é utilizada para dar significado a determinados momentos e ações.

> A música me acompanha desde adolescência em praticamente **todos os momentos**, com exceção dos momentos de trabalho. Tenho **forte ligação** com ela e já cheguei a **tentar carreira de músico**. (PROFESSOR "A", grifo nosso).

A fala do professor "A" apresenta características citadas acima. Quando diz que possui uma *forte ligação* com a música, nos leva à compreensão de que ela, além de estar presente em *todos os momentos,* também contribui na sedimentação da identidade desse sujeito, pois é importante lembrar que "Toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e representações" (MARQUES, 1997, p. 65).

Essa ideia fica mais clara através da fala do professor "B", cujo pronunciamento

reforça nosso pressuposto de que a música constitui um elemento de fortalecimento da identidade:

> A música **permite expressar minha subjetividade, e reconhecer outras de modo a construir uma identidade**. Apesar de buscar compreender os elementos que compõe uma música através do estudo, sinto-me satisfeito quando a sinto, mais que a penso. (PROFESSOR "B", grifo nosso).

Acreditar que a música permite uma relação intersubjetiva com outros sujeitos dialoga com nossa visão de que em meio às transformações de uma sociedade cada vez mais instável, é necessário fazer com que o aluno perceba as informações que os cercam e que elas também possam ser utilizadas como base na construção de um conhecimento científico e, ainda mais, para fortalecer sua identidade individual e fomentar a gênese de uma práxis transformadora. Assim,

> Consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. (RÜSEN, 2007, p. 125).

Esse significado de expressão da subjetividade na forma de uma comunicação intersubjetiva da música é o que nos leva ao entendimento da possibilidade do fortalecimento da identidade através do conhecimento histórico. Pois, como salienta Azambuja (2013):

> A aprendizagem histórica possibilita o aumento da *experiência* e a constituição da *subjetividade*, a relação com si mesmo, e da *intersubjetividade*, a relação com os outros. A aprendizagem histórica pode ser caracterizada por meio de um aumento de experiências; o conteúdo da experiência é uma diferença qualitativa no tempo entre o passado e o presente, pois a alteridade do passado é compreendida como substância do presente em seu movimento temporal. O passado somente é aprendido quando experimentado historicamente e distinguido do tempo presente. A subjetividade, a identidade do "eu-nós" trazida pela herança da experiência do aprendiz, são ampliadas e aprofundadas pelas experiências temporais dos sujeitos do passado, perspectivando a extensão das intenções e expectativas que vão para além do que é o caso. A aprendizagem histórica possibilita por fim, o aumento da *intersubjetividade,* o aumento da capacidade de comunicação e interação dos sujeitos, mediante a memória histórica regulada metodicamente pelo argumento racional, fundamentado e consensual (AZAMBUJA, 2013).

Dessa forma, não só alunos, mas também professores podem fortalecer sua identidade, colocando sua experiência em choque como contraponto às experiências

de outras pessoas e de outros momentos históricos. Presumimos que a música, de maneira geral, é algo constante e cotidiano nas relações humanas e sociais, conforme explana o professor "C": *"A música está em todos os momentos da minha vida, a maior parte das atividades que realizo é ouvindo música junto"*. E também, na ideia expressa na fala do professor "D":

> A **música faz parte constante de minha vida**. Além de escutar **música para a realização de diversas atividades cotidianas** e até a realização de trabalhos acadêmicos, que ficam mais agradáveis de se fazer ao som de uma boa música (Professor "D", grifo nosso).

A ideia da presença constante da canção no cotidiano das pessoas, de que ela promove uma ligação subjetiva e de uma possível comunicação intersubjetiva é expressa na fala dos professores "E" e "L", respectivamente: *"**escuto música todos os dias sem exceção**. A música **inspira a minha criatividade**, me relaxa e abre possibilidades de **conhecer letras que de alguma forma contribuam para as aulas de história**"*; "*A música **faz parte do meu cotidiano**"*. Outra fala que entra em consonância às anteriores é a do professor "M": *"ouço música **todos os dias**, quase todos **os momentos livres** que tenho sempre estou escutando alguma coisa"*. Tais respostas nos levam a comprovar a ideia de que a canção se articula através de várias dimensões, não só através da letra e do contato racional, mas através da música e das emoções e sentimentos, a subjetividade.

Damos focos, portanto, a possibilidade de comunicação intersubjetiva pelos sujeitos, através da canção, como forma de construção da identidade e como forma de expressão de tal identidade. Destacamos também a ideia de que essa significação intersubjetiva da vida prática (incluindo as relações temporais) é marcada por um fator estético acentuado. Essa relação é estabelecida por Rüsen em sua teoria da consciência histórica, a qual expressa que o "estético" é concebido como um plano "pré-cognitivo da comunicação simbólica" entre os sujeitos e influencia "culturalmente a vida de uma sociedade e do indivíduo". O estético também pode ser compreendido como "um plano e uma intenção" estabelecidos historicamente através das relações humanas e sob os quais "qualquer pessoa é interpelada" por sua apresentação histórica (RÜSEN, 2010c, p. 29).

Assim, o estético marca a subjetividade e a intersubjetividade, fomentando a comunicação coletiva. A subjetividade é marcada à medida que expressões (objetivas) de um tempo são subjetivadas pelos sujeitos e "ressignificadas" por suas experiências, objetivando em suas identidades expressões culturais de uma época. A intersubjetividade é justamente o que há de comunicação coletiva, de participação em uma totalidade, mesmo que sob a lógica do receptor; as pessoas recebem signos culturais pré-estabelecidos pelas construções históricas à luz de um processo ontogenético, ou seja, a maneira de sentir e estabelecer a comunicação entre as identidades é determinada sobre as significações através das experiências concretas de determinadas materialidades de uma época.

As experiências são construídas sob a égide de uma lógica de produção material burguesa, que também é fruto de uma historicidade. No entanto, nos permite um processo de refração por meio dessa própria experiência e de ressignifações que as pessoas dão a elas através da comunicação intersubjetiva e de suas práxis. Essa relação, se dá até mesmo num simples "confronto" estético estabelecido num momento de lazer, como o que descreve o professor "F": "*Ouço sempre para acompanhar uma atividade que não exige muitos esforços ou para passar o tempo"*. Mesmo ligada ao simples momento de prazer ela estabelece essa relação citada anteriormente, que pode ser subsumida na resposta do professor "G": "*A demonstração, através da arte, de sentimentos, realidades, expressões, de diferentes pontos de vista"*. A música pode estabelecer relações não só apenas com um momento de lazer particular, mas pode permear relações profundas, através de determinados pontos de vista, como o religioso, que também possibilita uma comunicação intersubjetiva:

> A música é algo fundamental em minha vida, desde sua **função de entretenimento, divertimento e relaxamento**, há ainda o **prazer cultural e uma dimensão religiosa bastante importante**, sendo a música uma forma de vibração (PROFESSOR "H", grifo nosso).

A ideia da música como possibilitadora da subjetivação de signos culturais de um tempo, ou como a objetivação dos sentimentos das pessoas é expressa na fala do professor "K": *"A música significa uma extensão das emoções, dos sentimentos que vivo".* O professor "I", por sua vez, expressa a relação ampla que existe entre a

subjetividade e objetivação das ações na vida prática, marcadas pela identidade:

> Na minha vida prática a música tem uma grande importância. **Utilizo em aulas para o entender dos fatos** e conteúdos da matéria de História, **agregando aos meus gostos particulares** (PROFESSOR "I", grifo nosso).

A análise da significação das ideias dos professores em relação à música na vida prática se relaciona ao significado que a canção popular tem em nossa sociedade como um elemento da Cultura Histórica. Podemos então utilizá-la para uma compreensão histórica, numa perspectiva da aprendizagem histórica, que tem por veículo a expressão estética (AZAMBUJA, 2013, p. 57). A cultura histórica de uma sociedade é um quadro cultural que proporciona um campo de interpretação do mundo e de si mesmo com a articulação sistemática de seus três aspectos mobilizadores: "*aspecto cognitivo* da elaboração da memória histórica, cultivado pela ciência", do *aspecto estético* de uma memória de elaboração das experiências intersubjetivas e o *aspecto político* da elaboração de uma memória que visa validar a "dominação e o poder, de garantir a legitimidade". São estas dimensões que se articulam numa Cultura Histórica que propicia "um quadro cultural de orientação da vida humana prática" (RÜSEN, 2010c, p. 121-123). Paulo Freire (1996) salienta como a concepção de mundo tem relação com as circunstâncias históricas e que o sentido dado a determinadas coisas é um trabalho individual (experiência) para assimilar certos códigos.

> A leitura do mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 1996, p. 123)

Portanto, acreditamos que essa significação intersubjetiva que propicia a comunicação entre os sujeitos favorecem a nossa ideia de que a canção possibilita o fortalecimento da identidade, como os próprios professores citaram. A experiência estética também é um momento de ressignificação pelos sujeitos, pois a obra, mesmo materializada sob um contexto, é transmutada pela prática social de um grupo (WILLIAMS, 1979), contribuindo com elementos identitários no movimento de expressão da cultura histórica de uma época, por intermédio da concreticidade do

fonograma, se defrontando com uma cultura histórica já ressignificada pela práxis. Esse movimento se dá, pois a música é uma constante em nossas vidas.

Ao finalizar a análise das respostas a respeito dos gostos musicais dos participantes, podemos afirmar que esses professores demonstraram uma diversidade de gostos musicais e que em algumas ocasiões, levam suas preferências musicais à sala de aula. Os gêneros mais citados pelos investigados são o *rock* e o *heavy metal.* A *mpb* foi citada 5 (cinco) vezes e o *samba* 4 (quatro). Assim, mesmo considerando que fazem um esforço para captação da cultura juvenil, eles também expressam suas identidades. Mas, como já dito, no processo de formação dos professores seria interessante inserir a concepção de que a cultura juvenil também é passível de ser produtora de conhecimento científico, como alguns professores vão salientar em nossa análise mais adiante.

4.3 - EXPERIÊNCIA COM MÚSICA EM SALA COMO ALUNO

Aqui analisaremos as influências que os professores tiveram, se tiveram, em relação ao uso da música como alunos do ensino básico e se eles transferem essa experiência para suas práticas atuais. Se utilizam, é importante pensar qual operação é feita para transpor o uso para o exercício da docência.

QUADRO 2: EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COM MÚSICA, QUANDO ALUNO.

Professor “A”	*Sim, desde ensaios para danças em festas até em composição de músicas para temas a música esteve presente. Confesso que eu poderia usar muito mais a música durante as aulas, e isto é falha minha, mesmo tendo como desculpa o tempo e a dificuldade de avaliação. Ainda mais que as poucas experiências que eu tive com música terem sido satisfatórias.*
Professor “B”	*Sim, principalmente nas aulas de inglês, buscando atribuir um sentido para a letra da música. Ao passo que em português esteve mais associado aos recursos de linguagem presentes nas letras.*
Professor “C”	*Sim, produzimos uma banda imaginária, com composição de música e imitação de sons de instrumentos com a boca, na disciplina de Arte. Ainda com a mesma professora fiz uma análise de um clipe musical a nossa escolha.*
Professor “D”	*Sim. Uma professora de português levava muita música caipira (Tonico e Tinoco, por exemplo), para explicar, principalmente, a questão do preconceito linguístico e mesmo essas letras musicais, que tem uma linguagem ligada a determina classe ou setor da sociedade, conseguem passar sua mensagem mesmo não utilizando uma linguagem formal e com uma gramática considerada errada. Além disso, não posso deixar de lado as famigeradas canções de protesto que eram ensinadas nas aulas de história,*

	principalmente para explicar o contexto social e político da ditadura militar.
Professor “E”	*Sim, como a clássica Mulheres de Atenas de Chico Buarque. Ajudou muito na compreensão da sociedade ateniense.*
Professor “F”	*Tive. Não foi uma reflexão sobre algum assunto, mas foi com algo que eu chamaria de "motivação". A música que melhor lembro foi "Tocando em Frente", do Almir Sater, em uma aula de filosofia; a professora falava que devíamos viver com mais calma e sem atropelar as etapas da vida. Isso aconteceu há uns dez anos atrás, quando eu estava na oitava série.*
Professor “G”	*Somente nas aulas de inglês, para traduções. Era interessante.*
Professor “H”	*Sim. Lembro apenas de uma experiência na disciplina de Artes, com um professor que tocava violão e adorava Chico Buarque. Nessa época achava Chico muito chato e não gostava muito da aula por conta disso, achava que o professor deveria explorar músicas mais jovens, que também tratam de questões sociais, como ele propunha para as músicas do Chico.*
Professor “I”	*Tive apenas uma vez. Foi com o hino da França, a marselhesa. Foi ótimo, pois ele nos foi apresentado após as explicações sobre a Revolução Francesa, o que auxiliou no entender desse fato. O interessante aqui é citar que hoje, como professor, me utilizo desse mesmo mecanismo. Também trabalho com o hino francês durante o conteúdo da Rev. Francesa.*
Professor “J”	*Na aula de inglês do colégio, ouvi Pink Floyd.*
Professor “K”	*Não.*
Professor “L”	*Apenas em disciplinas como Artes. Supersimples, você escolhia uma música para cantar ou tocar como uma avaliação da disciplina.*
Professor “M”	*Pouquíssimas vezes. Lembro que meu professor de História costumava colocar um rock and roll na TV durante as aulas do ensino médio, isso influenciou muito meu gosto musical, mas não lembro de situações em que a música foi trabalhada para contextualizar algum assunto, servindo como parte da aula, do assunto trabalhado mesmo.*

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

Essa questão aborda a categoria *experiência* buscando comprovar, ou não, o pressuposto de que os professores podem, algumas vezes, utilizar a experiência que tiveram com a canção, enquanto alunos da educação básica, para guiar alguma possível ação na utilização dela como documento. Isto, atribuindo à atividade como um movimento dinâmico de reflexão sobre procedimentos que acreditaram chamara suas atenções, marcando suas experiências como alunos (e não com o sentido negativo de apropriação da autoria). As músicas, como já citado anteriormente, são compostas por um procedimento artístico e uma proposta estética-ideológica (NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987, p. 182). Buscamos identificar se essas experiências despertaram a atenção dos professores quanto ao procedimento citado.

Se os professores tiveram contato com alguma atividade que utilizou a música, puderam ressignificá-las aos seus modos, pois a experiência estética tem uma função comunicativa entre o leitor, o texto e o autor. Considerando também, o fato de que esse tipo de vivência contribui para um caráter de formação dos sujeitos, seja histórica ou não, levando em conta que a experiência estética em relação à canção é composta tanto pela letra, quanto pela própria música (AZAMBUJA, 2013, p. 58).

Essa categoria de análise contribuiu para avaliar a veracidade do nosso pressuposto de que os professores, ao desenvolver sua prática, contam com subsídios de todas as áreas possíveis, inclusive da própria experiência como aluno. Tais experiências são, sobretudo, emergências das carências de orientação inerente a todo ser humano, ou seja, são ressignificações que os seres humanos dão às materialidades, situações e relações humanas através de sua individualidade, agindo e, sofrendo em relação às consequências das ações dos outros, ou seja, a ação de um ser social aos estímulos concretos da vida prática. Este sofrer não é um mero caráter de padecer, mas de estar exposto a uma situação em que a subjetividade é chamada a agir. Toda vez que são submetidos a alguma situação, os sujeitos são pressionados a exercer uma orientação de seus atos, pois se constituem, essencialmente, em agentes e pacientes, e todo esse movimento fica marcado na identidade das pessoas (RÜSEN, 2010a, p. 24-32).

Se essas experiências oferecem subsídios para a prática dos professores, devem também ser investigadas e analisadas sob a perspectiva da Educação História e da Didática da História. Apresentaremos algumas respostas que nos levam a acreditar que essas experiências condicionam a prática dos professores, mesmo que parcialmente. A fala do professor “H” nos permite explorar algumas características dessa experiência:

> Lembro apenas de uma experiência na disciplina de Artes, com um professor que tocava violão e adorava Chico Buarque. Nessa época achava Chico muito chato e não gostava muito da aula por conta disso, **achava que o professor deveria explorar músicas mais jovens, que também tratam de questões sociais, como ele propunha para as músicas do Chico.**

Este professor, ao reconhecer que a sua experiência com a música, enquanto aluno, requeria um diálogo maior com sua condição juvenil, poderia aliar essa ideia à

sua prática atual. A fala do professor “I” vai em direção ao que expusemos no início deste tópico.

> Tive apenas uma vez. Foi com o hino da França, la marseillaise. Foi ótimo, pois ele nos foi apresentado após as explicações sobre a Revolução Francesa, o que auxiliou no entender desse fato. O interessante aqui é citar que **hoje, como professor, me utilizo desse mesmo mecanismo.** Também trabalho com o hino francês durante o conteúdo da Rev. Francesa.

O professor “M” alega que o uso da música por um dos seus professores influenciou sua identidade musical.

> Lembro que meu professor de História costumava colocar um rock and roll na TV durante as aulas do ensino médio**, isso influenciou muito meu gosto musical,** mas não lembro de situações em que a música foi trabalhada para contextualizar algum assunto, servindo como parte da aula, do assunto trabalhado mesmo.

Podemos comprovar tal influência na identidade musical na sua resposta para a pergunta anterior: “*Flutuo por diversos gêneros musicais, mas tudo gira em torno do bom e velho rock and roll”.* Apenas o professor “K” alegou não ter tido alguma experiência com música quando aluno. Os outros professores, apesar de não indicarem uma relação direta com sua prática e essa experiência, citaram usos da música nas suas mais diversas possibilidades: artefato estético, recurso metodológico e até mesmo fonte-histórica. É importante observar que essa relação advinda da experiência pessoal contribuiu para uma determinada visão dos usos da canção pela maioria dos professores participantes.

4.4 - IDEIAS E SIGNIFICADOS DOS PROFESSORES INTELECTUAIS EM RELAÇÃO À FONTE-CANÇÃO.

E.P Thompson, como já comentado anteriormente, parte do entendimento do que são fontes históricas considerando este conceito no seu sentido amplo. Nela o historiador pode procurar um sentido sociocultural na produção da fonte.

> O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Os historiadores, em suas pesquisas, podem selecionar diferentes evidências e

propor novas perguntas à evidência, podendo haver discordância entre os pontos de vista ideológicos entre eles. As evidências por eles apresentadas é que deverão garantir sua objetividade. Thompson ainda nos diz que “qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58). Isso nos proporciona um salto qualitativo na própria compreensão das fontes, pois a produção humana de hoje tem influência de momentos históricos anteriores e, por sua vez, poderá influenciar produções humanas futuras. “Temos que romper as velhas categorias e criar outras, novas, antes de podermos “explicar” a evidência” (THOMPSON, 1981, p. 46).

O desafio, nessa relação de construção de novos conhecimentos, reside justamente em atualizar o significado cultural do passado, já que toda pesquisa histórica é realizada através de questionamentos dirigidos às evidências e que corresponde a um *interesse* de ação sociocultural no presente, em busca de orientação temporal. O que se conhece, ou pretende conhecer sobre o passado deve se mostrar relevante para o universo cultural do sujeito que busca e constrói o conhecimento. Podemos concretizar uma ligação entre os diferentes conceitos: evidências (fontes), experiência e também o *interesse.* Na escola devemos levar os alunos a dialogar para que as “experiências-interesses” retornem em funções didáticas e o professor possa abordar as fontes juntamente com os alunos, sem perder seus universos culturais de vista.

Em conformidade com o pensamento de RÜSEN (2010), entendemos que a história possibilita ao homem que ele reconheça que constrói e é, ao mesmo tempo, construído pela realidade. Essa realidade contém um sentido humano-social, por ser construída cotidianamente numa relação dialética entre homem e natureza, e entre homens e homens. Entender essa construção é evitar que as relações humanas se petrifiquem, que a história se torne unilateral e, mais do que isso, é evitar que as identidades e experiências dos indivíduos não sejam moldadas por formas dadas, para que sejam construídas através das suas próprias experiências.

QUADRO 3: USO DA CANÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Professor “A”	*Sim. O samba para início da república brasileira e a Era Vargas. A música erudita e as valsas para imperialismo e absolutismo. A Jovem Guarda e a moda de viola para Ditadura Militar Brasileira. A música marcial para totalitarismos. O pop para o capitalismo liberal e indústria cultural. E diversos outros que não me ocorrem no momento.*
Professor “B”	*Sem sombra de dúvidas. Está bastante em voga o uso de fontes primárias em sala de aula, a partir dos estudos historiográficos da Nova História Cultural, abordar fontes ulteriores aos documentos institucionais torna-se possível. Ou seja, há sim informação Histórica nas Músicas, inclusive ulterior a letra, por exemplo, determinada estética ou linguagem musical também pode ser localizada concretamente no tempo e espaço.*
Professor “C”	*Sim, músicas que abordem temas históricos ou letras que levem a reflexão. Para mostrar a influência da conjuntura histórica na indústria cultural, de que maneira a música pode influenciar gerações, e como a música pode servir como voz de protesto. A utilização da música pode tornar a aula mais interessante e despertar no aluno um gosto musical. É importante que as músicas não sejam utilizadas sem uma discussão a respeito da sua produção e do assunto que a música aborda, ela não deve somente ilustrar a aula, mas sim ser objeto de análise dos alunos. A escolha das músicas deve levar em consideração o perfil dos alunos, para que a aula chame a atenção.*
Professor “D”	*Sim. A música deve ser levada para a sala de aula, pois constitui um método auxiliar de ensino na sala de aula e ajuda a "fugir" da metodologia tradicional. Isso pode consistir em um atrativo ao aluno, fazendo - o olhar de outra maneira o conteúdo e a disciplina. As músicas a serem utilizadas irão variar de acordo com o modo que o professor vai trabalhá-la no ambiente escolar. Bem utilizada, uma música como "negro drama" do grupo de rap paulista "Racionais MC" pode ser um ótimo instrumento para se entender a questão do negro no Brasil depois da abolição da escravatura até os dias de hoje. Citei o rap porque é um dos estilos mais próximos da maioria dos alunos, que muitas vezes não notam o quão rica em informações é a letra de muitas músicas, tornando a aula e a disciplina mais atrativa.*
Professor “E”	*Com certeza. Existem diversas músicas cujas temáticas abordam questões históricas. A ditadura militar é documentada nas músicas de Chico Buarque. Muitas bandas de rock abordam temáticas mitológicas, como Blind Guardian, guerras e práticas militares inglesas como Iron Maiden, guerra fria como Helloween, entre tantas. Justifica-se por demonstrar aos alunos que tais temáticas se refletem na cultura (ou na indústria cultural) da atualidade, permitindo que os mesmos percebam q as informações que os cercam também podem ser utilizadas como meios de estudo.*
Professor “F”	*Acredito que sim. Nunca utilizei, mas já citei algumas. Costumo citar muito o rock brasileiro dos anos de 1970 e 1980 como críticos ao momento do país: um simulacro de nacionalismo, uma espécie de incerteza do futuro e a insatisfação com aquele momento presente. Cito músicas como "Aluga-se", "Ouro de Tolo", "Quando você crescer" do Raul Seixas; "Polícia" do Titãs; "Brasil", "Ideologia" do Cazuza; "Que país é este?", "Geração Coca-Cola", da Legião Urbana. Na verdade, temos muitas outras bandas dessa época que faziam profundas críticas, como Ultraje a Rigor, Lobão, RPM, Aborto Elétrico, Inocentes, Plebe Rude, mas costumo citar músicas que os alunos com certeza já ouviram e naquele momento vão lembrar. Mais recentemente acredito que alguns artistas também têm letras interessantes para trabalhar em sala. Eu trabalharia com Gabriel, o Pensador, O Rappa, Charlie Brown Jr, Criolo, Racionais. Tem, também, as músicas à época da ditadura. Mas, sinceramente, acho que já estão tão trabalhadas e tão conhecidas, que prefiro propor uma expansão das reflexões do contexto mais recente da História do Brasil.*
Professor “G”	*Sim, acredito. Não poderia especificar nenhuma, depende de qual seria meu objetivo. Poderia utilizar músicas que retratassem acontecimentos históricos, ou que fizeram parte de um período que teve grande significado. Também pode-se usá-las como forma de demonstração de outras culturas, que os alunos não têm muito contato. Já utilizarei Sepultura, por exemplo, relacionando com a cultura indígena.*
Professor “H”	*Com certeza. As músicas dão conta de uma dimensão social e cultural da vida e da*

	história humana. Se partimos disso, podem ser entendidas como fonte histórica. Além disso, podem ser um recurso didático interessante, pois aproxima os alunos, torna a aula mais leve e atrativa e permite criar formas de expressão da aprendizagem diferentes do padrão. As músicas podem ser diversas, desde que sejam contextualizadas e problematizadas.
Professor "I"	*Com toda certeza. Utilizo muito elas em sala. Por exemplo, falar sobre a Guerra Fria: 2 Minutes to Midnight, da banda Iron Maiden. Falar sobre Cangaço no Brasil: Samba Enredo da escola de samba Salgueiro, Cordel Branco e Encarnado. É evidente o maior interesse dos alunos em uma música apresentada, com comentários posteriormente, do que na fala do professor por vários minutos sobre determinado assunto. A aula se torna muito mais dinâmica e foge de um padrão que cada vez mais é detestado pelos alunos. Podemos, através da música, apresentar um conteúdo e discuti-lo. Além disso, você tem uma forma de avaliação a partir da música. Por exemplo, pedindo uma análise de fonte histórica, no caso, a letra da música em questão. Os alunos podem opinar sobre ela e refletir junto ao professor o que foi entendido do conteúdo a partir da música. Além disse, acredito que possa ser utilizada sempre, em qualquer situação. A música trazendo um encaixe ao conteúdo deve ser apresentada aos alunos.*
Professor "J"	*Sim. Utilizo a Marselhesa para trabalhar as emoções em torno da proclamação da República francesa; assim como canções de protestos em dois períodos: Regime militar no Brasil e as pacifistas pelo fim da Guerra do Vietnã*.
Professor "K"	*Sim. Qualquer música pode ser utilizada, já que apresenta uma característica fundamental do contexto em que foi produzida. Lógico que as músicas que abordam questões sociais, como o hip hop e o rock, mantêm ligações mais próximas. Mas nada impede que o sertanejo seja utilizado, por exemplo, para abordar o êxodo rural.*
Professor "L"	*Sem sombra de dúvida! Uma música como fonte histórica de determinado período pode despertar um entendimento muito mais aprofundado sobre algum tema específico. Por exemplo, já usei a música chamada O mestre sala dos mares de autoria de João Bosco e Aldir Blanc. Onde pude trabalhar tanto o contexto de lançamento da música em 1975 (ditadura), sua censura ao mostrar aos alunos a versão censurada e a letra original, tanto quanto usar a letra em si para desenvolver o conteúdo sobre a Revolta da Chibata de 1910. Para desenvolver o entendimento de fonte histórica, para o aluno perceber e interpretar a perspectiva dos autores, para entenderem o conceito de censura, para aprenderem sobre momentos históricos (Ditadura e Revolta da Chibata), para perceberem que a música pode ser usada politicamente, sendo assim aprendendo de uma forma mais aprofundada, entre outros fatores. Isso tudo porque a história vai além de fontes primárias tradicionais.*
Professor "M"	*Sem sombra de dúvidas! Recentemente li em blog uma sugestão interessantíssima de emprego da música em sala de aula, segue o link: http://umhistoriador.wordpress.com/2012/02/05/aprendendo-historia-com-jorge-ben-jor/ Mas no meu ponto de vista, tratar de assuntos como a ditadura militar ou a contracultura (inserida no contexto da Guerra Fria, da Guerra do Vietnam por exemplo) e não inserir a música como parte importante desses processos é uma baita negligência. No caso da ditadura, pra mostrar as formas de resistência contra o regime, a genialidade dos artistas do período, a na contracultura a maneira como a música foi utilizada pra transmitir o descontentamento com a Guerra do Vietnam, quando se trabalha a Guerra Fria, etc.*

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

O uso da canção em sala de aula pelos professores tem, em certo grau, uma preocupação com a totalidade *letra e música* da canção e que de fato atinge a subjetividade dos alunos. A diversidade apresentada pelos professores quanto ao modo

de utilização é grande: alguns, por suas respostas, indicam utilizar como recurso metodológico para facilitar o diálogo com os alunos; outros, apontam para um uso apenas como artefato estético; porém, a grande maioria se referiu à música em sala de aula propriamente como fonte.

As respostas à pergunta a respeito de se os professores achavam possível utilizar músicas em aulas de história, foi a parte do estudo exploratório que mais nos chamou atenção e que mais merece destaque, em nossa opinião. Nela, abrimos espaço para que o professor pudesse descrever que músicas poderiam ser utilizadas em sala e porquê.

Para analisarmos este quadro de respostas levantamos três categorias que pudessem compreender a concepção dos professores em relação ao uso da canção e dialogá-las com o referencial teórico apresentado na pesquisa, abrindo possibilidades de significação respaldadas na metodologia apresentada. Todas as categorias são contempladas pela visão epistemológica da ciência da história e buscam interagir, como um processo dialético, com a didática da história, visando uma totalidade que se configura como pensamento histórico. As categorias analisadas, fruto de uma análise teórica já presente em Rüsen, são: I)**possibilidades de constituição de sentido histórico;** II) **possibilidades de identificar carências de orientação/orientação da vida prática** e **a dialogicidade entre as culturas juvenis e escolar-científica;** e III) **possibilidades de aprendizado histórico orientado pela fonte-canção.** Após tal análise realizaremos uma interconexão entre as respostas através da ótica e das perspectivas do uso da música de Luciano de Azambuja (2013), Edilson Chaves (2006), Napolitano (2005) e Napolitano, Amaral e Borja (1987). A categoria II - *possibilidades de identificar carências de orientação/orientação da vida prática e a dialogicidade entre* as *culturas juvenis e escolar-científica demonstra* um nítido comprometimento de analisar os princípios elementares da prática profissional do professor de história à luz da *matriz disciplinar* de Rüsen, pois, como já salientado, ela é o recurso com o qual os princípios e pressupostos da vida prática se elevam ao conhecimento científico por meio de uma racionalização do pensamento histórico. Por isso, consideramos que abrir esse diálogo em relação à vida prática e à cultura juvenil

é um convite para se pensar a prática dos professores à luz da ciência da história e seu consequente retorno à vida prática.

I) Possibilidades de constituição histórica de sentido:

Compreender a **constituição de sentido histórico** nos processos que dizem respeito ao trabalho com a fonte canção em sala de aula é identificar nas falas dos professores como eles a articulam o uso da canção com os propósitos científicos da história. Para tanto devemos investigar de que maneira procedem à interpretação delas pelos professores através de um sentido histórico proposto, visando fortalecer a capacidade do aluno de pensar historicamente, conforme propõe Oliveira (2012, p. 102).

Ao atribuir um sentido histórico às fontes o professor mobiliza sua consciência histórica a fim de mobilizar a consciência histórica dos alunos. Consciência histórica é uma capacidade inerente a todos os seres humanos e, portanto, ao mobilizá-la cientificamente, pelo processo de aprendizagem histórica, conforme o sugerido pela *matriz disciplinar*, os indivíduos abrem suas experiências a uma carga experiencial ainda maior, advinda do contato com o passado no presente. Com isso, ocorre um aumento da interpretação da experiência de si e do outro, não de maneira imediatista e individual, mas abrindo uma comunicação intersubjetiva baseada na alteridade e respaldada pelo processo ontogênico de formação da humanidade. Essa capacidade garante aos indivíduos uma interpretação mais coerente do presente através de uma representação de continuidade temporal das relações e ações humanas no tempo, fortalece os seres humanos internamente e externamente, ou seja, pela identidade e pela práxis. E é com esse fortalecimento da identidade e da práxis que ocorre uma descoberta de que somos seres históricos, favorecendo a assunção de uma humanização das relações humanas em todas as suas dimensões, pois quando enxergamos nosso presente à luz do passado nosso horizonte de expectativas para um porvir ganha mais capacidades de orientação, fortalecendo um agir intencional respaldado cientificamente.

É importante salientar que nem todos os professores entrevistados tiveram

contato com o referencial teórico adotado aqui. Utilizamos o referencial da Educação Histórica por acreditar que dá aos professores maior domínio e subsídios sobre a metodologia e a racionalidade de sua ciência de origem. Nesta categoria, se enquadram os modos que os professores articulam as 3 (três) dimensões do pensamento histórico cruciais para sua racionalidade, que são expressas por meio das narrativas: experiência, interpretação e orientação. Através desse referencial depreendemos a análise das falas dos professores, sem que eles atribuíssem diretamente uma resposta a essa categoria.

O sentido histórico é expressamente composto por essas três dimensões (RÜSEN, 2010), pois articulando tais dimensões é que retornamos à vida prática refletindo sobre a experiência e com capacidade de agir buscando um ideal de humanidade; este, baseado na ontogenia, tanto da consciência histórica como da cultura humana, que resulta num complexo cultural de consciências históricas e que se consubstancia na *cultura histórica*.

A dimensão da experiência incide diretamente na capacidade de organizar o passado humano que se mostra através de indícios no presente (fontes históricas) para auxiliar de maneira racionalizada a consciência histórica, ou seja, é uma reinterpretação das coisas do passado, mas não é o passado dado, como de fato ocorreu. Quando os indivíduos são convidados a refletir sobre a experiência humana no tempo, através das fontes, a consciência histórica passa a outra operação mental que é justamente essa reinterpretação, ou melhor, a interpretação do passado.

Acreditando que a narração histórica, o esforço de mover a consciência histórica para explicar algo ocorrido no passado e sua eventual relação com o presente, “se apresenta como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (RÜSEN, 2010, p. 37), é que devemos nos atentar para os procedimentos que dão consistência a esse movimento. Além do mais, a experiência histórica deve ser categorizada de maneira que os indícios humanos de ação no tempo apareçam, demonstrando a natureza humana e ontológica da racionalidade histórica e da cultura histórica que fornece os elementos políticos, cognitivos e estéticos para a ação no presente. (RÜSEN, 2010b, p. 71).

A experiência histórica deve ser estabelecida no âmbito de todas as ações humanas possíveis no tempo e que possuam evidências no presente. E essas experiências no tempo são marcadas significativamente para a interpretação do presente. Lembramos que o que marca o referencial da ampliação da consciência histórica e que categoriza os princípios da experiência histórica é a “humanidade”, considerada neste estudo com o significado que a caracteriza, sobretudo, pela afirmação da identidade baseada na alteridade**.** Sendo assim, uma experiência histórica mais densa possibilita um ganho de interpretação mais sólido no presente, abrindo margens para novas interpretações e para o afastamento de um dogmatismo que abrange às três esferas da cultura histórica: política, cognitiva e estética.

A experiência é primordial em duas vias: uma, a da experiência do presente e, a segunda, *a* da experiência humana no tempo. As duas articuladas, conduzem a uma rede de representações que podem guiar as ações no presente a um horizonte de expectativas. A dimensão da interpretação entra nessa rede, compondo uma conexão mental que visa um pensamento histórico amplo e que direcione a uma consciência histórica baseada em princípios ontogenéticos da progressão estabelecida por RÜSEN (2010, 2010b).

> A experiência do presente conduz da história possível à história real. Ela introduz o tempo real na rede dos universais históricos, tecida sistematicamente. É com ela que essa rede produz também representações dos processos temporais reais. As representações de continuidade, decisivas para as constituições de sentido da narrativa histórica, concretizam-se, a partir dos universais da antropologia histórica, mediante a experiência temporal do presente, predominantemente. (RÜSEN, 2010b, p.73).

Uma experiência mais densa, consequentemente, possibilita relações de interpretação do passado mais flexíveis e o afastamento de visões dogmáticas (OLIVEIRA, 2012, p. 122). Essa interpretação se eleva diante da experiência do passado ampliando as possibilidades de orientação.

> Com a competência de experiência e de interpretação ajustadas, o ganho na relação com as expressões temporais passa às expectativas de orientação existencial, abre de forma mais ampla a relação com a projeção e planejamento das expectativas de futuro: a competência de orientação (IDEM, p. 119).

A orientação, segundo Rüsen, diz respeito à capacidade de orientação

existencial, com o entendimento de que os indivíduos se assenhoram da história para poder se determinar e determinar-se em sua relação com o mundo, pelo fortalecimento da própria identidade e da sua práxis. Essas operações mentais articulam as três dimensões temporais como num *continuum* temporal, estabelecendo uma ligação com base nas interpretações da experiência humana no tempo, a fim de interpretar o presente e orientar suas ações visando um futuro. As operações de sentido histórico possibilitam um ganho qualitativo e ampliação da identidade para dentro e para fora - subjetividade e práxis, articulando-as de maneira que não caiam num extremo relativismo subjetivo ou então, num extremo objetivismo estruturalista, ou seja:

> a história não é puramente objetiva nem puramente subjetiva, mas uma dialética complexa da relação entre objeto e sujeito, na qual os educadores sem dúvida formam os educandos, mas onde os próprios educadores têm de ser educados, muitas vezes pelos próprios educandos. Se os indivíduos são fruto das circunstâncias, as circunstâncias são também criadas pelos indivíduos no movimento repetido e interminável da própria dinâmica histórica (AGUIRRE ROJAS, 2007. p. 94).

As três dimensões experiência, interpretação e orientação, são elementares para a identificação do aprendizado histórico e para a compreensão do pensamento histórico, que passa pelo desenvolvimento de competências intrínsecas às referidas dimensões e que confluem na competência narrativa. Desta forma a consciência história deve ser compreendida como uma capacidade intelectual que seja capaz de passar por um processo de complexificação direcionado por um pensamento histórico ontogenético como sentido. Através desse princípio, a consciência histórica e sua consequente ampliação, passam por um processo de compreender o mundo e a si mesmos:

> O homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2010a, p. 57).

Oliveira (2012) afirma que a racionalidade com que a ciência se engaja na produção de conhecimento no tempo presente passa pela compreensão de “como dos feitos surge a história” e é através desse entendimento que se torna perceptível a relação dialética entre vida prática e a ciência da história e o sentido que há na busca

pelo passado (OLIVEIRA, 2012, p. 128). Tendo a reflexão de como a história é produzida cientificamente, é que vem à luz a percepção do pensamento histórico como um processo racionalizado dos tipos de atribuição de sentido (tradicional, exemplar, crítica e genético – referenciados anteriormente), cujo pensamento histórico envolve o ganho de experiência por intermédio do acesso às fontes, da interpretação e da orientação. Essas operações mentais são elementares para a constituição do pensamento histórico cientificamente produzido.

O simples situar temporalmente o uso da canção já mobiliza essas operações. À medida que os professores a temporalizam, situando-a historicamente, engendram um sentido histórico que envolve a experiência, a interpretação e a orientação para "analisar as próprias estratégias e dinâmicas na definição" das canções, "conforme a realidade histórica e social" de cada uma delas (NAPOLITANO, 2005, p. 14) – de conformidade com as falas do professor "A": *"O samba para início da república brasileira e a Era Vargas".* O professor "C", por sua vez, contempla o conceito de sentido histórico, envolvendo a relação entre as dimensões "experiência histórica - orientação - interpretação" à medida que reconhece, em sua fala, que utiliza a canção *"para mostrar a influência da conjuntura histórica na indústria cultural, de que maneira a música pode influenciar gerações, e como a música pode servir como voz de protesto***".**

Expressamos no quadro abaixo, parcialmente, as falas dos professores que acreditamos remeterem ao sentido histórico da canção, ou seja, a mobilização da relação experiência, interpretação e orientação no quadro da Cultura Histórica do passado e do Presente. Algumas falas foram deixadas de fora da análise por acreditarmos não se enquadrarem diretamente ao ponto específico (escolha decorrente do referencial teórico por nós adotado), o que não denigre a compreensão dos professores acerca das fontes.

QUADRO 4: POSSIBILIDADES DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO HISTÓRICO

Professor "A"	*"O samba para início da república brasileira e a Era Vargas".* **Sentido Histórico:** À medida que há uma temporalização no uso da canção, em nossa compreensão existe a mobilização do sentido histórico.
Professor "B"	*"Há sim informação Histórica nas Músicas, inclusive ulterior à letra, por exemplo, determinada estética ou linguagem musical também pode ser localizada concretamente no tempo e espaço".*

	Sentido Histórico: Surge das indagações sobre o passado e sobre os significados adquiridos pela prática social em torno da canção.
Professor “C”	*“Para mostrar a influência da conjuntura histórica na indústria cultural, de que maneira a música pode influenciar gerações, e como a música pode servir como voz de protesto***”.** **Sentido Histórico:** À medida que fornece elementos à experiência das pessoas, ocorre uma orientação existencial no decorrer do tempo, presumimos que os horizontes de expectativas acerca do futuro tornem-se mais adequados ao convívio em sociedade.
Professor “D”	*“Bem utilizada, uma música como "negro drama" do grupo de rap paulista "Racionais MC" pode ser um ótimo instrumento para se entender a questão do negro no Brasil depois da abolição da escravatura até os dias de hoje”.* **Sentido Histórico:** À medida que a canção possibilita a reflexão sobre a experiência histórica do ser humano negro no Brasil, os jovens podem atribuir sentido ao seu presente (interpretação) e levar consigo alguma história substantiva (orientação).
Professor “E”	*“Demonstrar aos alunos que tais temáticas se refletem na cultura (ou na indústria cultural) da atualidade,”.* **Sentido Histórico:** À medida que propicia experiência para interpretar sua própria realidade respaldando assim, uma possível orientação em relação a ela com base no conhecimento histórico.
Professor “G”	*“Também pode-se usá-las como forma de demonstração de outras culturas, que os alunos não têm muito contato”.* **Sentido Histórico:** À medida que compõe um quadro de experiências empíricas que proporcionam uma interpretação do quadro cultural de outras culturas, ampliando assim a capacidade de orientação e possibilidade de ação em sociedade.
Professor “H”	*“As músicas dão conta de uma dimensão social e cultural da vida e da história humana. Se partimos disso, podem ser entendidas como fonte histórica”.* **Sentido Histórico:** Segundo Napolitano (2005) e Thompson (1981) as fontes devem apresentar um quadro de referência social e cultural das sociedades com as quais estão envolvidas. Podemos considerar no depoimento, como sentido histórico, a percepção da temporalidade (experiência histórica) envolvida na produção da música.
Professor “I”	*“Falar sobre Cangaço no Brasil: Samba Enredo da escola de samba Salgueiro, Cordel Branco e Encarnado”.* **Sentido Histórico:** Temporalização e confronto entre tempos históricos diferentes. Como Napolitano (2005) salienta “a simples justaposição da época com o objeto ocasiona bruscamente um conflito vivo”, propiciando subsídios para a capacidade de orientação por meio do conhecimento de uma experiência passada.
Professor “J”	*“Utilizo a Marselhesa para* ***trabalhar as emoções em torno da proclamação da República francesa****; assim como canções de protestos em dois períodos: Regime militar no Brasil e as pacifistas pelo fim da Guerra do Vietnã”.* **Sentido Histórico:** Constitui uma experiência pela dimensão estética da cultura histórica, para mobilizar a dimensão cognitiva (racionalização) e a política (vontade de poder). Isso proporciona uma experiência mais densa em relação à cultura histórica de uma época (passado), auxiliando a consciência histórica na movimentação em torno do presente e da expectativa de futuro.
Professor “K”	*“Pode despertar um entendimento muito mais aprofundado sobre algum tema específico [...] e interpretar a perspectiva dos autores [...], para aprenderem sobre momentos históricos (Ditadura e Revolta da Chibata), [...] aprendendo de uma forma mais aprofundada”.* **Sentido Histórico:** Perceber momentos históricos passados através de diversos pontos de vista para desenvolver uma expressão de continuidade e totalidade.

Fonte: Pesquisa do Autor, 2014.

É importante salientar que nossas interpretações decorrem da literatura lida e no que se refere à categoria *sentido histórico* Azambuja (2014) traz uma definição muito

clara:

> "sentido" articula *percepção, interpretação, orientação* e *motivação,* de modo que a relação do homem com os outros e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo: o tempo concreto pensado e o pensamento concreto no tempo. "O sentido histórico requer três condições: formalmente, a estrutura de uma história; materialmente, a experiência do passado; funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo.". Em suma, *"sentido histórico" é a representação de continuidade da evolução temporal humana que distingue, articula e sintetiza experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro* (AZAMBUJA, 2013, p. 145).

À luz de tal entendimento colocamos as falas dos professores no quadro acima a fim de esboçar uma noção de que a canção pode fornecer subsídios de experiência humana no tempo para que os sujeitos envolvidos na formação histórica tenham um quadro de interpretação maior sobre o mundo e suas ações fortalecendo uma orientação e um horizonte de expectativas mais amplo.

II) Possibilidades de identificar carências de orientação/orientação da vida prática e relação dialética entre a cultura juvenil e a cultura escolar científica:

Pensar a educação histórica envolve admitir que pensamos nossas vidas através da condição existencial ligada ao presente; contudo, só o presente não oferece subsídios para compreendermos a realidade em sua totalidade, razão pela qual devemos motivar a busca pelo passado com vistas à interpretação e orientação da vida prática - motivação esta que surge de carências da própria vida prática. Por isso, a importância de um ensino dialógico que não se fecha em caixas de conteúdos que limitam professores e podam a capacidade intelectual de nossos alunos. Assim, mediados pela didática da história, ambos poderão desenvolver gradativamente uma visão científica da ciência da história.

É importante nesse processo, que pensemos e nos perguntemos: "o tema diz respeito a mim?". Essa conjectura permite, além do despertar motivacional, pensar a experiência humana e interpretá-la com a finalidade de orientação da vida prática no tempo; com a consequente internalização das possíveis relações entre os três constructos temporais (presente, passado e futuro) é que chegamos a uma relação direta e existencial entre o passado remanescente e nosso presente (OLIVEIRA, 2012**,** p. 136).

Novamente, os fatores elementares para o ser humano se inserir intelectualmente no passado vêm do presente e da vida prática. O fato de existir já estabelece no homem a percepção de relação temporal e as capacidades de leitura do passado e de orientação na vida prática. Isso diz respeito, principalmente, ao que compreendemos por identidade. A orientação humana pressupõe uma construção identitária e essa construção corresponde a uma interpretação da experiência humana no tempo que dê sentido ao presente, visando um amanhã. Essa relação complexa e determinante para a ação humana origina carências de orientação, que se relacionam com possibilidades de construções de estruturas sociais, visto que estas são frutos de relações humanas no tempo (RÜSEN, 2010a, 2010b, 2010c).

É dessa forma que a aprendizagem histórica deve ser perspectivada por uma orientação humanista, a fim de ampliar os modelos culturais disponíveis na consciência histórica humana. A cultura histórica de uma sociedade se relaciona à ação humana no tempo, consequentemente, a própria humanidade é uma produção humana à luz da história. É patente então que a cientificidade da história deve ser guiada por princípios da razão humana. Fica nítido para a ciência da história, de acordo com Oliveira (2012), que é através dessas operações processuais que encontramos

> indícios de uma experiência do tempo em que a compreensão dos modelos culturais e de vida alheios se dá pelos princípios de alteridade, no entanto, estabelece padrões de expectativa que impedem a aceitação eterna de valores desumanos (OLIVEIRA 2012, p. 198).

Ao apontar a experiência humana interpretada no tempo como possibilidade de modelos culturais de orientação, surge de forma ampla a convicção ontogênica de que o ser humano constrói a humanidade através de suas ações, estas determinadas por circunstâncias estruturais. A cultura histórica entra mais uma vez neste campo ontogênico, pois é ela, com seus fatores cognitivos, estéticos e políticos, que estabelece esses modelos para nossa orientação. Ao desenvolvermos a competência de atribuição de sentido, cientificamente racionalizada através do pensamento histórico e, consequentemente, ampliando a consciência histórica, possibilitamos horizontes de ação e uma orientação da vida prática mais consistente. Por isso é fulcral para a construção do pensamento científico da história a relação dialética entre a vida prática

e a orientação dessa vida prática como práxis, visando um futuro mais humano e respaldado por modelos históricos que nos proporcionem um ganho subjetivo para interpretarmos e desvelarmos o real. A história é mais complexa do que as simples caixinhas coercitivas de conteúdos sob as quais o currículo se sustenta. A história é a relação dialética entre vida prática e carências de orientação, é a leitura da experiência humana no tempo visando uma orientação da vida prática, uma práxis substancial para nos guiarmos por um horizonte desconhecido, que se consubstancia no amanhã.

Azambuja nos faz lembrar que a fonte-canção é uma importante conexão entre a cultura juvenil e a cultura científica, favorecendo a construção de um conhecimento elaborado e cientificamente comprovável:

> *Fonte canção* constitui um artefato estético da *cultura histórica* de massa que condiciona e é influenciada pela cultura juvenil advinda da vida prática cotidiana, que por sua vez, se expressa na vida prática escolar na forma de uma *cultura histórica primeira* que pode constituir um ponto de partida motivador de processos de ensino e aprendizagem histórica, [...], com vistas à formação de uma *cultura histórica elaborada*, ou seja, a formação da competência cognitiva, narrativa e pragmática da consciência histórica (AZAMBUJA, 2014, p. 186).

Na escola, como em qualquer outra instituição humana e historicamente situada no tempo, são desenvolvidas ações coercitivas e estruturantes. Em vista disso, é preciso refletir, à luz da teoria, a respeito das possibilidades e limitações que a escola oferece, para se pensar - e analisar a práxis intelectual do professor (como movimento entre a teoria que ele interiorizou e a prática que ele desenvolve). Devemos pensar nos momentos processuais e substanciais do pensamento histórico como processo de produção do conhecimento histórico que leva, das carências de orientação, efetivadas e teorizadas como perguntas históricas, até a ampliação da consciência histórica e a concretização de uma narrativa histórica que pode ser referenciada como a “expressão da consciência histórica”. (OLIVEIRA, 2012, p. 93, 94).

É importante ressaltar também que a vida prática é determinada por condições materiais díspares, provocando carências de orientação, que também serão díspares a cada grupo humano, o que acaba sendo fundamental nas operações da consciência histórica. Ao acessarmos o passado e outras experiências humanas, desenvolvemos o que Rosário (2009) e Lee (2006) conceituam como *empatia histórica*: a aproximação

dos sentimentos e da compreensão da realidade da época para sensibilizar, motivar e inserir os alunos no processo de aprendizagem histórica.

Rosário (2009) salienta como o conceito de empatia pode contribuir na educação histórica, principalmente ao professor, que pode detectar formas de mobilizar a consciência histórica dos alunos motivando-os por diferentes materiais a serem utilizados - como a fonte-canção, que mobiliza a sensibilidade histórica dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem:

> essa relação empática estabelecida dos sujeitos alunos com os sujeitos do passado por meio do "sentir" traz elementos para se pensar o próprio trabalho do professor de História em sala no que concerne, principalmente, à escolha dos materiais a serem utilizados na aula, na medida em que alguns temas podem gerar maior sensibilidade histórica em proporção aos textos ou outras fontes selecionados e à experiência social dos sujeitos alunos (ROSÁRIO, 2009, p. 65).

Em nossa análise utilizamos tal conceito, pois acreditamos que para formular um conhecimento científico através da fonte-histórica é preciso formular a pergunta histórica antes de investigar os dados empíricos. À medida que a canção possibilita esse "sentir" o passado, acontece um despertar motivacional que, se orientado pelo professor, pode se concretizar na pergunta histórica; daí decorre o processo de interpretação, orientação e elaboração do conhecimento histórico na vida prática das pessoas.

> Uma pergunta histórica é relevante para a pesquisa na medida em que venha à tona a partir das carências de orientação da vida prática atual e possa ser trabalhada de forma crítica a partir do acervo e das concepções teóricas acumuladas e vá mais além dessa acumulação (AZAMBUJA, 2013, p. 179).

Com base neste entendimento, destacamos algumas falas que sinalizam para a vida prática dos alunos e dos próprios professores. Tais falas possibilitaram uma compreensão das ideias dos professores quanto ao processo de racionalização científica do conhecimento histórico, utilizando a *matriz disciplinar* de Rüsen, segundo a qual a *vida prática* constitui fator preponderante na construção do conhecimento científico. Buscamos identificar também nessas falas se os professores buscam e como buscam relacionar a cultura juvenil e a cultura escolar-científica. A *cultura escolar*, segundo Forquim (1992), é um conjunto de conteúdos cognitivos e/ou simbólicos,

selecionados e organizados didaticamente num todo sistemático, a fim de serem veiculados no contexto das escolas. Relacionar cultura juvenil à cultura escolar é reconhecer que a cultura dos jovens é passível de produzir conhecimento científico, fomentando subsídios à construção de um diálogo racional entre ambas. É preponderante reconhecer que:

> "O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas, poderia ser o primeiro passo dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos." (CAMACHO, 2004, p. 340).

Temos o entendimento, no presente trabalho, que as expressões 'relação entre cultura juvenil/cultura escolar' e 'carências de orientação/orientação da vida prática' expressam significados semelhantes, com base na compreensão de que na aprendizagem histórica elas se reportam ao mesmo processo social. Fundamentados na *matriz disciplinar* é que realizamos tal articulação, pois acreditamos que cultura juvenil é uma expressão da práxis dos jovens, práxis permeada de carências de orientação no tempo; já a cultura-escolar científica é o conhecimento histórico cientificamente produzido que retorna aos indivíduos como orientação da vida prática.

QUADRO 5 - POSSIBILIDADES DE IDENTIFICAR CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO/ ORIENTAÇÃO DA VIDA PRÁTICA E RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE ÀS CULTURAS JUVENIL E ESCOLAR-CIENTÍFICA

Professor "C"	*A utilização da música pode tornar a aula mais interessante e* ***despertar no aluno um gosto musical*** *[...].* ***A escolha das músicas deve levar em consideração o perfil dos alunos, para que a aula chame a atenção****.*
Professor "D"	*[...]* ***estilos mais próximos da maioria dos alunos, que muitas vezes não notam o quão rica em informações é a letra de muitas músicas****, tornando a aula e a disciplina mais atrativa.*
Professor "E"	*[...] demonstrar aos alunos que temáticas se refletem na cultura (ou na indústria cultural) da atualidade,* ***permitindo que os mesmos percebam que as informações que os cercam também podem ser utilizadas como meios de estudo.***
Professor "I"	*[...]* ***os alunos podem opinar sobre ela*** *e refletir junto ao professor o que foi entendido do conteúdo a partir da música.*

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

A fala do professor "C" nos oferece uma amostra da possibilidade de articular o conhecimento histórico com a vida prática dos alunos e o professor "D" também salienta a importância de trazer o aluno através de sua vida prática para as aulas. O

reforço do aspecto dialético no conhecimento histórico que está ligado à vida prática se faz presente também na fala do professor “E”, quando diz que é importante utilizar a cultura juvenil, pois possibilita aos jovens reconhecer que o conhecimento que circula e faz parte de suas vidas (ou seja, no contexto extraescolar) contém informações que podem ser utilizadas como meios (recursos) significativos de estudo (ou seja, no contexto escolar).

III) Possibilidades de aprendizado histórico orientado pela fonte-canção:

Este tópico se refere às aproximações dos professores em relação ao aprendizado histórico. Em Rüsen, o aprendizado histórico é a evolução da consciência histórica mediada pelas fontes; à medida que a fonte é utilizada para ampliar os princípios elementares do pensamento histórico científico constatamos a formação histórica. Esta ocorre ao longo de um processo que inicia com perguntas que são formuladas à fonte (heurística); passa pela interpretação dos dados da fonte (crítica); e se completa com a formulação da resposta historiográfica (interpretação) das fontes, que consiste em ir além do que a fonte nos traz de informação evidente. O trabalho de ir às fontes busca ampliar a qualidade histórica do que as próprias fontes dizem, com a finalidade de “ampliação dos pontos de vista” na formulação histórica de conceitos e constelações temporais (RÜSEN, 2010a, p. 25).

Por outro lado, a formação histórica escolarizada constitui um processo decorrente do aumento da *intersubjetividade* e da capacidade de comunicação dos sujeitos através da defrontação de quadros culturais de épocas distintas. Essa capacidade comunicacional se dá em relação à “memória histórica regulada metodicamente pelo argumento racional, fundamentado e consensual”. É a aquisição e articulação das competências de experiência, interpretação e orientação da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 190). Tendo como referência a categoria *aprendizado histórico orientado pela fonte-canção,* tentamos identificar nas falas dos professores se eles apresentam uma compreensão de que na formação histórica ocorre um aumento da experiência e a consequente afirmação da subjetividade e intersubjetividade.

Interessa captar neste momento o que os professores identificam no uso da

fonte-canção, que, na opinião deles, favorece aos alunos adquirir capacidades para pensar o passado em termos históricos. Novamente será necessário analisar as falas dos professores uma a uma para identificar suas ideias a respeito do aprendizado através da fonte-canção. Para pensar as respostas à luz de tal categoria podemos encarar a fonte-canção de acordo com o que Napolitano (2005) estabelece, vislumbrando assim um aprendizado histórico sólido que leva em conta 4 (quaro) aspectos da fonte-canção: *1)* A estrutura sintagmática, ou seja a consciência temporal que é proposta ao ouvinte pela música; *2)* A emoção que a música convida a sentir; *3)* tipos, papéis e temáticas que a música veicula e que o ouvinte pode eventualmente identificar; e *4)* A participação corpórea na experiência da canção (textura musical e estrutura rítmica).

Esses 4 (quatro) pontos favorecem uma percepção do que há de memória histórica na fonte-canção e que poderá ser utilizada para a formação histórica e fortalecimento da identidade histórica dos alunos. E para que a aprendizagem histórica possa ocorrer, a escolha do documento deve estar coerente com os objetivos propostos pelos professores. Salientamos também que é necessário, além da fonte-canção, a discussão e aquisição de conteúdo específico que proporcionem aos alunos e professores uma sólida crítica histórica (IDEM).

Para realizar o processo de aprendizagem histórica o professor intelectual deve lançar mão de uma *leitura interdisciplinar* (NAPOLITANO, 2005) a fim de resgatar a sensibilidade do autor e motivar a sensibilidade do receptor, dialogando através de um método racional (NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987). O método racional pautado na leitura interdisciplinar leva em consideração o pressuposto de que “todo texto se constrói, desconstruindo outro” (IDEM, p. 182). Assim, para formular a resposta histórica, o conhecimento histórico voltado para a orientação da vida prática parte da desconstrução racional do documento canção que possibilita apreender as experiências históricas e o fortalecimento da subjetividade e da intersubjetividade, consequentemente visando uma identidade sólida baseada na alteridade.

Para que ocorra uma leitura interdisciplinar, é primordial situar o documento artístico considerando os seguintes aspectos: por sua autoria - *biográfica*; situar a

época histórica em que tal canção foi materializada – *histórica;* recolocar o documento no debate cultural e social que lhe deu origem – *sociológica;* e captar a sensibilidade do autor e o estilo que a configura- *estética.* Portanto, o aprendizado histórico através da fonte-canção é fruto de um rigor metodológico e ela não pode ser reduzida a um mero reflexo “da totalidade que a gerou” (NAPOLITANO, 2005, p. 96).

Sendo uma formação que pensa na interação entre práxis e subjetividade, em que os indivíduos passam a se relacionar de forma mais adequada com o mundo e consigo mesmo é interessante manter o rigor metodológico para garantir respaldo no conhecimento científico produzido. O professor é parte importante nessa formação, por isso a necessidade de um método quando pretende interferir na consciência histórica dos alunos, buscando a conjugação plena entre teoria e prática. Essa formação histórica pressupõe uma preferência por humanização e pelos indivíduos, ao olhar o espelho da história e priorizando formas mais adequadas de convivência (OLIVEIRA, 2012).

A leitura histórica da canção leva em conta a complexidade do objeto canção e o professor, ao introduzir os alunos nesse exercício de leitura, possibilita também uma ampliação e formação da consciência histórica neles. Ou seja, à medida que se estabelece o rigor metodológico para a produção do conhecimento histórico em sala de aula a formação histórica tem respaldo por princípios racionais da intelectualidade humana, a consciência história e sua mobilização e ampliação, e não se configura como uma aprendizagem que tenha por foco um conhecimento estático e fechado, mas dinâmico e dialogável, aderindo ao princípio comunicacional intersubjetivo que agrega ao diálogo racional diversos pontos de vista.

O professor que estabelece tal prática intelectual guia-se por uma “tessitura das diretrizes que conduzem o pensamento histórico à pesquisa empírica” e concebe uma reflexão sobre os pontos de partida para poder dar início à teorização, que são “diretrizes da transformação do pensamento histórico em ciência”. Para refletir sobre o ponto de partida recorre-se, sobretudo, ao “método histórico” - desenvolvimento de operações específicas de conhecimento, que consiste na pesquisa histórica (RÜSEN, 2010b, p. 101). Esse caminho seria uma tentativa simples do que poderia vir a ser um

movimento da vida prática ao conhecimento científico, e de acordo com Napolitano, Thompson e, fundamentalmente, com Rüsen, consiste em substância empírica ao conhecimento histórico: “são regras da garantia de validade empírica das histórias, por meio da pesquisa histórica, que inserem o pensamento histórico no movimento cognitivo”, com bases em “perspectivas orientadoras do passado humano”, voltadas para a pergunta histórica (*heurística*).

Dado esse passo da *heurística,* que de certa maneira regula o modo de responder, é necessário recorrer à *crítica histórica* que se constitui num “pacote de operações metódicas no qual são sistematicamente obtidos os conteúdos informativos e factuais das fontes”. Para podermos nos guiar, depois de consolidada a pergunta histórica, é necessário termos domínio sobre a especificidade do objeto que consolida empiricamente o conhecimento produzido, inclusive o contexto histórico de produção - um conjunto de dados factuais. Tais passos, depois de organizados, dão lugar à *interpretação histórica,* que é o “propriamente histórico” vinculado ao processo de coleta de informações e através de conceitos históricos representamos o que há de histórico para termos acesso ao passado (*interpretação)*, o que resulta em constructos narrativos teóricos, consistindo numa:

> relação com a experiência, transformada em fato histórico por aplicação de seus construtos narrativos, [*que*] acaba por ter um efeito sobre as perspectivas teóricas, que a orientaram (cuja abertura à experiência já estava garantida pela heurística), que se tornam, por sua vez, esboços de respostas históricas, construtos de histórias plenas de conteúdo empírico (RÜSEN, 2010b, p. 112).

Estas operações, que consistem no método histórico, regulam o processo da pesquisa histórica num movimento sistemático entre *heurística/crítica/interpretação.* A unidade do método histórico é “meramente operativa e procedimental”. O que consiste na operação substancial que direciona o método histórico é a abordagem da experiência pela pesquisa que “é transversal a todos os procedimentos operacionais que levam” efetivamente da pergunta histórica à resposta, como resultante da pesquisa. Rüsen explica que

> as regras do procedimento que decidem: (a) heuristicamente, sobre quais dados empíricos do passado passam a ser fontes; (b) criticamente, sobre o tipo de dados a serem buscados; (c) interpretativamente, sobre o modo de interligar os dados em contextos históricos de fatos (2010b, p. 114).

Trata-se de uma elaborada forma de estabelecer como os aspectos materiais que proporcionam o progresso qualitativo do conhecimento histórico são regulados metodicamente, e que direção essa ampliação do conhecimento toma através da pesquisa e como essa operação determina o procedimento metódico da pesquisa (IDEM). Concomitantemente a esse processo de pesquisa histórica temos as premissas teóricas que guiam o pesquisador sobre seu objeto, o que não é uma questão de método, elas delimitam a "história" como experiência que podemos retirar das fontes, o que tem consequências metodológicas. Também delimitam a representação de continuidade e relações sociais que os fatos estabelecem em sua periodicidade e são premissas teóricas que são expressas por Rüsen pelos conceitos de a *hermenêutica, a analítica e a dialética.*

A *hermenêutica* reconstrói os processos temporais do passado privilegiando as intenções subjetivas dos sujeitos. A *analítica* reconstrói esses processos temporais à luz de uma ótica estrutural, ou seja, privilegia as condições objetivas das estruturas em que os sujeitos estão inseridos. A *dialética,* por sua vez é uma forma de mediação entre as perspectivas anteriores, de forma articulada e sintetizada, resultando numa mútua influência entre intenções subjetivas e condições objetivas que estruturam o agir humano (AZAMBUJA, 2013, 180. RÜSEN, 2010b, p. 133 - 136).

A lógica *dialética* é preferencialmente adotada através de Thompson (1981) e sua interpretação do passado, a qual possibilitou o conceito de *experiência* adotado em nossa pesquisa. Ela caracteriza a articulação entre as circunstâncias e a liberdade relativa inerente ao ser humano. Enquanto a *hermenêutica* está condicionada por uma lógica que considera a explicação intencional do agir humano como referência e os sentidos próprios que os agentes atribuíram aos seus atos, a *analítica* adota como referencial as condições externas do agir, o que resulta nos contextos de realidades estabelecidos à vida humana. Por outro lado, a dialética é uma forma de subsumi-las sob uma perspectiva mais ampla do agir humano, nela as "objetivações culturais humanas não ficam suficientemente explicadas pelas intenções e interpretações dos respectivos agentes" e acabam ganhando forma de uma mediação ampla:

Essa perspectiva de caminhar através das evidências, orientados por pressupostos teóricos, se faz valer em toda evidência empírica, como o é a fonte-canção. Então, conhecer a materialidade que compõe o objeto tido como fonte (NAPOLITANO 2005, NAPOLITANO, AMARAL E BORJA, 1987) e caminhar através dela por um processo amplo de construção de conhecimento científico é primordial para a formação histórica dos alunos.

É nessa perspectiva que analisaremos as falas dos professores, evidenciando se e como ocorre o diálogo entre teoria e prática, mesmo que seja mínimo. Aqui, optamos por não separá-las e sintetizá-las em quadros, pois visamos a totalidade das respostas, como objeto de discussão.

A articulação da fonte com seu período de produção, um dos aspectos importantes na metodologização e sistematização do conhecimento científico histórico é evidenciada na fala do professor "A", já que devemos, enquanto intelectuais, demonstrar a periodização de cada canção utilizada enquanto fonte, e como articulá-las esteticamente e politicamente a cada quadro cultural estabelecido historicamente:

> **O samba para início da república brasileira e a Era Vargas**. A música erudita e as valsas para imperialismo e absolutismo. A Jovem Guarda e a moda de viola para Ditadura Militar Brasileira. A música marcial para totalitarismos. O pop para o capitalismo liberal e indústria cultural (Professor "A", grifo nosso).

Entre outras coisas, a fala do professor pode demonstrar como a produção estética e cultural é passível de nos "contar" nossa história e nos levar a compreender as leituras de diferentes grupos sociais para cada época. Problematiza também a própria noção de estética de cada grupo, fundamentando o aspecto científico de "como dos feitos surge a história" e nos aprofundando nas perspectivas subjetivas que proporcionam a história numa leitura da perspectiva da operação substancial *dialética* elencada por Rüsen. É crucial identificar as estruturas que delimitam o agir e o sentir em uma época, para poder acessá-las e compreender as possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos na experiência humana naquele momento.

Utilizando o conceito de empatia histórica (ROSÁRIO, 2009) estabelece-se a relação entre as experiências dos alunos com o conceito de experiência de Thompson (1981) possibilitando, através da nossa condição existencial, compreender a liberdade

relativa dos indivíduos em relação às estruturas sociais estabelecidas em cada época, que determinam conjuntos de valores hegemônicos à sociedade, mas que não impossibilitam a ação dos sujeitos em meio a conjuntos competitivos de valores. Acreditamos que o próprio Thompson apresenta uma fala que expressa tal processo de forma sintetizada: “O sistema social é tão estruturado que o que faz a independência de alguns homens produz a dependência de outros” (THOMPSON, 1981, p. 91). Consideramos a fala do professor “B” essencial para a compreensão de tal processo, afirmando que existe na prática profissional dos professores uma teorização sobre os procedimentos científicos que fundamentam o conhecimento histórico:

> Sem sombra de dúvidas. Está bastante em voga **o** uso de fontes primárias em sala de aula, **a partir dos estudos historiográficos da Nova História Cultural, abordar fontes ulteriores aos documentos institucionais torna-se possível**. Ou seja, **há sim informação Histórica nas Músicas,** inclusive ulterior à letra, por exemplo, **determinada estética ou linguagem musical** também pode ser localizada concretamente no tempo e espaço (Professor “B”, grifo nosso).

Napolitano sugere que “a canção ajuda a pensar a sociedade e a história” (2005, p. 11) mobilizando a relação interdependente entre condições estruturantes e subjetividade dos indivíduos, essa simples operação intelectual pode ampliar as capacidades de sentido da consciência histórica, uma vez que identifica a complexidade do agir intencional humano no tempo.

Essa interdependência resulta também numa explicação de como códigos culturais e códigos estéticos têm historicidade; e, que resultam de ações humanas (materiais) no passado, através de certas circunstâncias, num processo de produção e reprodução da sociedade; ou, como Kosik nos apresenta, através da *práxis reificada* ou da *práxis transformadora.* Na medida em que o mundo é posto ao sujeito como atividade e intervenção através das circunstâncias estabelecidas historicamente, o sujeito age através de quadros culturais imediatamente disponíveis a ele consistindo, ao nosso ver, uma *práxis reificada*. Mas se o sujeito desenvolve a capacidade de perceber mais quadros culturais para guiar o seu agir no presente, através da formação histórica, ele se dá conta de que é uma parte de uma conexão coletiva, que desempenha através de sua ação um papel supra-objetivo e supra-individual (KOSIK,

2002, p. 71-72), contribuindo com uma *práxis transformadora,* pois:

> O indivíduo se move em um sistema *formado de aparelhos e equipamentos* que ele próprio determinou e pelos quais é determinado, mas já há muito tempo *perdeu* a consciência de que este mundo é criação do homem (IDEM, p. 74).

O uso da fonte-canção possibilita a compreensão dos princípios que guiam a racionalidade histórica; a própria materialidade da fonte propõe uma condição reflexiva baseada em princípios elementares da cientificidade histórica. A dinâmica intelectual e processual oriunda do uso da fonte-canção incentiva uma comunicação intersubjetiva sobre o agir e sobre as circunstâncias no presente, através da interpretação do passado.

O que o professor "C" apresenta em sua fala é resultado dessa reflexão metodológica em relação à fonte-canção em sala de aula, demonstrado sua especificidade de reflexão e possibilidade de racionalização para extrair conhecimento científico.

> Sim, músicas que abordem temas históricos ou letras que levem a reflexão. Para mostrar a **influência da conjuntura histórica na indústria cultural, de que maneira a música pode influenciar gerações, e como a música pode servir como voz de protesto.** A utilização da música pode tornar a aula mais interessante e despertar no aluno um gosto musical. **É importante que as músicas não sejam utilizadas sem uma discussão a respeito da sua produção e do assunto que a música aborda, ela não deve somente ilustrar a aula, mas sim ser objeto de análise dos alunos.** A escolha das músicas deve levar em consideração o perfil dos alunos, para que a aula chame a atenção (Professor "C", grifo nosso).

O professor reconhece que o uso da fonte-canção deve ser disposto em relação à temática histórica que ela aborda. No entanto, ao afirmar que ela estabelece uma determinada conjuntura histórica o professor transparece a utilização do fator objetivo com um subjetivo, a materialidade da canção é chamada novamente, haja vista que para compreender a relação da indústria cultural com a conjuntura histórica estamos estabelecendo a proposta de uma estética e como ela foi criada**.** Ao senti-la e ao contextualizá-la historicamente, situando-a no tempo e no espaço, já utilizamos a canção como objeto de pesquisa e como fonte propriamente dita, pois há perguntas históricas que possibilitam a extração de dados concretos da fonte, estabelecendo uma

interpretação em forma de resposta histórica que pode ser elevada à medida que os alunos são convidados a participar do processo produção do conhecimento histórico pela experiência e pela empatia histórica, tendo como guia da participação o professor.

À luz do nosso referencial, essa fala condiz com a perspectiva dialética de pressuposto teórico que articula o trabalho com as fontes e deixa nítida a preocupação do professor com a materialidade da canção. Ao realçar a “influência da conjuntura história na indústria cultural” mais uma vez podemos nos guiar pelo uso da canção através da possibilidade de convidar o aluno a sair do papel passivo de simples receptor, desconstruindo o texto e construindo outro. Enquanto o indivíduo se reconhece como crítico e reflexivo aos signos culturais que chegam a ele, ele se movimenta na esteira da sua própria experiência para compreender o passado. Desta maneira podemos aguçar a reflexão dos alunos esforçando-os a realizar uma pergunta histórica (heurística) que norteie a especificidade da canção e, paralelamente, demonstrar que somos sujeitos historicamente determinados, mas que agimos. É neste sentido que o professor indica que a utilização da canção em sala parte de princípios fundamentais da racionalidade histórica científica.

Essa perspectiva é exposta na fala do professor “D” a partir do momento que reconhece as especificidades da fonte-canção e o procedimento científico que podemos realizar para adentrarmos no passado que ela estabelece.

> Sim. A música deve ser levada para a sala de aula, pois **constitui um método auxiliar de ensino na sala de aula e ajuda a "fugir" da metodologia tradicional**. Isso pode consistir em um **atrativo ao aluno, fazendo - o olhar de outra maneira o conteúdo e a disciplina**. As **músicas a serem utilizadas irão variar de acordo com o modo que o professor vai trabalhá-la no ambiente escolar.** Bem utilizada, uma música como **"negro drama"** do grupo de rap paulista **"Racionais MC" pode ser um ótimo instrumento para se entender a questão do negro no Brasil depois da abolição da escravatura até os dias de hoje.** Citei o **rap porque é um dos estilos mais próximos da maioria dos alunos,** que muitas vezes não notam o quão rica em informações é a letra de muitas músicas, tornando a aula e a disciplina mais atrativa (Professor “D”, grifo nosso).

Reconhece a música como um método auxiliar e não explicita seu uso como fonte, mas à medida que pensamos na reflexão sobre o objeto já inserimos um movimento reflexivo que busca compreender sua historicidade. O professor reforça a importância da música para sair das condições estruturantes estabelecidas pela escola

-*"olhar de outra maneira o conteúdo da disciplina".* Também reforça o papel do professor de conduzir de acordo com os propósitos determinados por ele e também convoca o aluno para a construção do conhecimento.

A fala do professor "E" reflete o que Napolitano (2005) e Napolitano, Amaral e Borja (1987) apontam para o uso da música: "a música não é apenas boa para ouvir, mas também é boa para pensar".

> **músicas que abordem temas históricos ou letras que levem a reflexão.** Para **mostrar a influência da conjuntura histórica na indústria cultural, de que maneira a música pode influenciar gerações, e como a música pode servir como voz de protesto.** A utilização da música pode tornar a aula mais interessante e despertar no aluno um gosto musical. **É importante que as músicas não sejam utilizadas sem uma discussão a respeito da sua produção e do assunto que a música aborda, ela não deve somente ilustrar a aula, mas sim ser objeto de analise dos alunos.** A escolha das músicas deve levar em consideração o perfil dos alunos, para que a aula chame a atenção. (Professor "E", grifo nosso).

O destaque à participação dos alunos para se inserir na mobilização das operações que permeiam o saber é crucial para a produção de conhecimento em sala de aula e fundamental para que haja formação histórica através de uma comunicação *intersubjetiva* dos indivíduos envolvidos. Seu uso em sala alia à experiência dos alunos e seus símbolos culturais à produção do conhecimento científico, reconhecendo ser fundamental o perfil dos alunos na escolha da canção. O professor percebe que deve haver um diálogo entre teoria e prática para solidificar o trabalho intelectual, ocorrendo através da *matriz disciplinar* de Rüsen. Ademais, salienta que a canção não deve ser usada apenas como artefato estético, mas ser objeto de análise dos alunos.

O professor "F" diz nunca ter utilizado a canção propriamente como fonte, mas já as citou a fim de ilustrar o tema proposto e realça a possibilidade de utilizar a canção como objeto de estudo e de construção de conhecimento.

> Acredito que sim. **Nunca utilizei**, mas já citei algumas. Costumo citar muito o **rock brasileiro dos anos de 1970 e 1980 como críticos ao momento do país: um simulacro de nacionalismo, uma espécie de incerteza do futuro e a insatisfação com aquele momento presente.** Cito músicas como "Aluga-se", "Ouro de Tolo", "Quando você crescer" do Raul Seixas; "Polícia" do Titãs; "Brasil", "Ideologia" do Cazuza; "Que país é este?", "Geração Coca-Cola", da Legião Urbana. Na verdade, temos muitas outras bandas dessa época que faziam profundas críticas, como Ultraje a Rigor, Lobão, RPM, Aborto Elétrico, Inocentes, Plebe Rude, mas costumo citar músicas que os alunos com certeza

> já ouviram e naquele momento vão lembrar. **Mais recentemente acredito que alguns artistas também têm letras interessantes para trabalhar em sala.** Eu trabalharia com Gabriel, o Pensador, O Rappa, Charlie Brown Jr, Criolo, Racionais. Tem, também, **as músicas à época da ditadura.** Mas, **sinceramente, acho que já estão tão trabalhadas e tão conhecidas, que prefiro propor uma expansão das reflexões do contexto mais recente da História do Brasil** (Professor "F", grifo nosso).

É interessante notar como todos os professores dos quais exploramos suas falas reconhecem a possibilidade de aprendizagem histórica pela canção, mesmo que alguns destaquem apenas a letra.

O professor "G" salienta a possibilidade de construção do conhecimento através da fonte-canção, mas sem apontar especificidades metodológicas. Contudo, coloca em consideração a necessidade de contextualizá-la e situá-la no tempo para antes realizar o trabalho, que vai depender do seu objetivo final.

> Não poderia especificar nenhuma, **depende de qual seria meu objetivo.** Poderia utilizar músicas que **retratassem acontecimentos históricos, ou que fizeram parte de um período que teve grande significado.** Também pode-se usá-las como **forma de demonstração de outras culturas**, que os alunos não têm muito contato. Já utilizarei Sepultura, por exemplo, relacionando com a cultura indígena (Professor "G", grifo nosso).

O interessante foi a consideração que o professor fez de "demonstração de outras culturas" corroborando com nossa suposição de que a fonte-canção pode contribuir para conhecer outros quadros culturais presentes na humanidade, no tempo e no espaço. Mesmo que sua fala possa transparecer um uso como artefato estético, já percebemos a possibilidade que o professor dá à fonte-canção de complexificá-la ainda mais, contribuindo com o aprendizado histórico. Como também complementa a fala do professor "H", indo mais a fundo na especificação da canção como fonte histórica:

> Com certeza. **As músicas dão conta de uma dimensão social e cultural da vida e da história humana. Se partimos disso, podem ser entendidas como fonte histórica.** Além disso, podem ser um **recurso didático interessante**, pois **aproxima os alunos**, torna a aula mais leve e atrativa e permite **criar formas de expressão da aprendizagem diferentes do padrão.** As músicas podem ser diversas, desde que **sejam contextualizadas e problematizadas** (Professor "H", grifo nosso).

Sua fala, ao apontar a contextualização e problematização remete à necessidade do rigor metodológico na análise da fonte-canção. Reconhece também a possibilidade de aprendizagem histórica respaldada pelo uso da fonte-canção, pois sua

utilização proporciona *"formas de aprendizagem diferentes do padrão".* Difere do padrão porque utilizar fontes é colocar os alunos em contato com o passado vivo e a fonte-canção possui uma maior vivacidade, pois tem apelo maior na cultura juvenil. Em suma, as fontes-canção podem ser usadas

> *porque* expressam, evidenciam e inferem *conteúdos históricos* que por sua vez remetem a processos humanos concretos ocorridos no tempo*,* portanto, tais músicas podem ser apropriadas como fonte histórica para a aprendizagem histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 335).

O professor "I", mesmo não demonstrando claramente a preocupação com os interesses e vida prática dos alunos, apresenta a ideia de que "***os alunos podem opinar sobre ela*** *e refletir junto ao professor o que foi entendido do conteúdo a partir da música".* Condiz com a ideia de que ao opinar e refletir junto com o professor, este demonstra que adota uma teoria norte e um método de extração do conhecimento.

Outro dado significativo e que escapou de nossa percepção quando tecemos os pressupostos de pesquisa: o professor "J" demonstrou que o trabalho realizado com a canção em sala de aula é muito mais amplo e passa pelos processos elementares do conhecimento científico; e que, quando se trata da canção também podemos trabalhar através da empatia histórica e das subjetividades dos envolvidos; para além de reconhecer o *factível* se aproximar do *sensível* através da emoção:

> Utilizo a Marselhesa para **trabalhar as emoções** em torno da proclamação da República francesa; assim como **canções de protestos em dois períodos: Regime militar no Brasil e as pacifistas pelo fim da Guerra do Vietnã** (Professor "J", grifo nosso).

Nosso pressuposto inicial foi de que os professores não destacariam o papel da canção em sua dialogicidade, letra e música. Por sua vez, essa oportunidade de utilização da fonte-canção respalda nosso pressuposto de que a fonte-canção não é um recurso meramente ilustrativo das aulas de história, mas um amplo e complexo objeto de pesquisa histórica. Se operado pelas operações metodológicas e substanciais da pesquisa histórica, podemos atribuir uma ampliação da consciência histórica que visa reconhecer o passado em suas dimensões mais complexas, não se restringindo a um conteúdo curricular fechado e pronto, sem possibilitar aos alunos qualquer relação experiencial com tal conhecimento**.** É nítido que o professor propõe

um uso complexo da música, mesmo não apontando especificamente sua metodologia.

O *professor "K"* apresenta uma compreensão dinâmica do que é fonte, à medida que reconhece que ela representa uma característica do seu período de produção. Isso, como já citamos, demonstra aos alunos que a canção pode ser utilizada para pensar a sociedade na qual está inserida e de que toda canção pode representar algo mais do que uma simples materialidade musical. Também reconhece o uso da canção sertaneja para abordar um tema específico, que é o "êxodo rural".

> Sim. **Qualquer música pode ser utilizada, já que apresenta uma característica fundamental do contexto em que foi produzida.** Lógico que as músicas que abordam questões sociais, como o hip hop e o rock, mantêm ligações mais próximas. Mas **nada impede que o sertanejo seja utilizado, por exemplo, para abordar o êxodo rural** (Professor "K", grifo nosso).

Edilson Chaves (2006) já apresentou as possibilidades do uso da canção sertaneja para trabalho em sala, como fonte histórica, e vai além quando diz que:

> é necessário chamar a atenção para a necessidade e a possibilidade de usar nas aulas também a música caipira/sertaneja, entendendo-se que essa música também possui narrativas ou conteúdos históricos passíveis de exploração e diálogos com a disciplina de História (IDEM, p. 87).

O diálogo entre a fala do professor e a fala de Edilson Chaves traz elementos que nos evidenciam inúmeras possibilidades de utilizar as canções em sala de aula, não se restringindo às estéticas musicais predominantemente aceitas, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Os professores, portanto, apresentam clara opinião de que pode se construir conhecimento histórico respaldado pela canção, e muitos apontam para a diversidade de estilos possíveis de serem trabalhados. Outro ponto importante é a observação que alguns fazem da necessidade de dialogicidade entre a escolha da fonte-cação e o perfil dos alunos que compõem a turma. Isso permite, além de uma motivação, uma facilidade na mobilização da sensibilidade e empatia histórica dos alunos, pois as canções proporcionam acesso empírico a um passado, a uma experiência humana, conforme nos diz o professor "L":

> **Uma música como fonte histórica de determinado período pode despertar um entendimento muito mais aprofundado sobre algum tema específico.** Por exemplo, já usei a música chamada "O mestre sala dos mares", de autoria de João Bosco e Aldir Blanc. Onde pude trabalhar tanto o contexto de lançamento da música em 1975 (ditadura), **sua censura ao mostrar aos alunos a versão censurada e a letra original, tanto quanto usar a letra em si para desenvolver o conteúdo** sobre a Revolta da Chibata de 1910

(Professor “L”, grifo nosso).

Para a compreensão histórica de um determinado período da história brasileira - ditadura militar - a utilização da canção estabelece uma compreensão mais profunda de determinados conceitos, como o mencionado por ele - censura. Essa fala também nos permite adentrar nas operações primordiais do objeto, e demonstra como o professor vincula uma racionalidade ao extrair e analisar fatos do passado. A utilização da fonte-canção, além de envolver o fator motivacional e mobilizar mais facilmente a sensibilidade histórica dos jovens alunos, pode ser articulada com a ciência especializada e demonstrar quadros culturais de orientação em nossa vida prática, mesmo numa perspectiva de um ensino conteudista.

O professor “M” produz em sua fala um entendimento da importância da canção em determinados períodos, o que proporciona uma sólida compreensão da experiência histórica desses períodos e guiada por pressupostos metodológicos.

> No meu ponto de vista, **tratar de assuntos como a ditadura militar ou a contracultura** (inserida no contexto da Guerra Fria, da Guerra do Vietnam por exemplo) **e não inserir a música como parte importante desses processos é uma baita negligência.** No caso da ditadura, pra **mostrar as formas de resistência contra o regime, a genialidade dos artistas do período**, a na contracultura a maneira como a música foi utilizada pra transmitir o descontentamento com a Guerra do Vietnam, quando se trabalha a Guerra Fria, etc. (Professor “M”, grifo nosso).

Além do mais, permite expressar que mesmo a fonte-canção sendo predominantemente utilizada em conteúdos específicos, demonstrando como o currículo age como instrumento coercitivo da produção do conhecimento histórico em sala de aula - *MPB/bossa nova na ditadura militar,* por exemplo, os professores ainda exercem sua intelectualidade para ir mais longe em busca de respostas históricas que tentem a englobar pontos de vista diversos sobre o período, incentivando, assim, uma comunicação *intersubjetiva* entre os sujeitos em processo de aprendizagem. Ao mostrar os aspectos científicos de acesso ao passado e os quadros culturais de orientação diferentes, que envolvem claramente as dimensões culturais, políticas e cognitivas da cultura histórica, a utilização da fonte-canção pode proporcionar mais do que um recurso didático de transposição do conhecimento acadêmico à escola.

4.5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

Neste quadro analisaremos as respostas dos professores em relação à sua formação acadêmica. O que eles acham, em quais pontos foram positivas e em quais foram negativas.

QUADRO 6: FORMAÇÃO ACADÊMICA: VOCÊ CONSIDERA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA ADEQUADA À SUA PRÁTICA DOCENTE? JUSTIFIQUE

Professor "A" - UFPR	**Não. A faculdade onde me graduei dá muita ênfase ao bacharelado**, enquanto a licenciatura fica em segundo plano.
Professor "B" - UFPR	Sim. Embora tenha me **formado numa instituição que preserva uma estrutura tanto institucional quanto curricular do período da Ditadura Civil-militar** no Brasil - o que é **bastante limitador** - ainda há uma **inserção e atualização dos docentes em relação ao debate científico.**
Professor "C" - UFPR	**Não, o curso de história da UFPR forma pesquisadores e não professores.**
Professor "D" - UFPR	Não. **Muitas coisas ensinadas na academia não condizem com a realidade.** A **teoria é diferente da prática**, e **a universidade não tem um trabalho eficiente em mostrar a realidade de uma sala de aula**, principalmente do ensino público. Aliado a essa experiência **cabe ao docente estudar e pesquisar por conta própria**, baseado na **realidade que irá encontrar**, realidade que é específica e varia de acordo com a escola, classe ou alunos. Com isso não quero dizer que a academia seja dispensável para se trabalhar em uma escola, mas sim que não é suficiente. O sucesso na prática docente está mais ligado à experiência adquirida com o passar dos anos dentro da sala de aula. Portanto, **um profissional bem preparado não sai direto da universidade para a sala de aula e sim se faz com anos de experiência, em um processo dialético de aprendizagem onde a experiência tem peso maior**.
Professor "E" - PUC-PR	**Sim**, porém demanda constante preparo e pesquisas para o profissional, ou seja, **a graduação por si mesma não é capaz de sustentar o profissional da educação, ficando a sua atualização a cargo do próprio.** Mas a graduação fornece os meios para que isto seja alcançado pelo docente.
Professor "F" - UFPR	Quanto aos conteúdos de História, sim; muito daquilo que li é base para eu preparar aulas. Além disso, acredito que a faculdade de História me proporcionou importantes maneiras de realizar pesquisas. **Quanto à licenciatura, não; não posso generalizar, algumas matérias tinham boas reflexões. Entretanto, ao passar aquelas reflexões para a sala de aula eu notei que só eu entendia do assunto e que boa parte das discussões estavam, ainda, restritas a um nível acadêmico.**
Professor "G" - PUC-PR	**Não muito**. Acredito que ainda há muito a ser melhorado. **Obviamente a prática sempre será diferente da teoria, mas, a meu ver, os professores das universidades estão muito distantes das novas realidades**, **principalmente das escolas públicas**. Em minha formação, enfatizaram muito mais conteúdos do que o ensino em questão, a prática, sem relacionarem com a realidade.
Professor "H" - UFPR	Considero que minha formação foi muito **aquém na parte da licenciatura**, principalmente pelo fato de as habilitações **(licenciatura e bacharelado) serem na prática separadas e pouco dialogarem**. Faltou compreender a história como uma coisa única.
Professor "I" - UFPR	Diria que **não de forma completa**, mas **auxiliou** nos planejamentos para as aulas e os debates propostos pelos professores universitários ajudaram em ter o conhecimento de causa de alguns aspectos da vida escolar muito antes de entrar em uma sala de aula. **Óbvio que alguns acontecimentos na vida do professor ocorrem apenas na prática e isso, a**

	formação acadêmica, não prepara para a prática. Entretanto, penso que não exista uma forma de se solucionar essa questão. Teoria e Prática sempre terão suas diferenças. Caso contrário, não haveria nem motivo para existir dois termos que significariam a mesma coisa. Dessa forma, e respondendo ao questionamento, **não vejo a formação acadêmica adequada por completo para a minha prática docente, e afirmo que nem assim deveria ser.**
Professor "J" - UTP	**Parcialmente**. Embora tenhamos uma boa carga horária nas matérias didáticas, acredito que trabalhar com inclusão junto a alunos com síndrome de down poderia aparecer como matéria optativa.
Professor "K" - UFPR	**Não. O curso prepara pesquisadores, e não professores.**
Professor "L" - UFPR	Com certeza. **Sem o aporte acadêmico eu não teria base para construir aulas, para interpretar fontes históricas, para ter uma visão sobre as formas como materiais didáticos são construídos, ou como poderia me aprofundar nas pesquisas históricas.** Muito importante sempre estar atualizado com a historiografia. Porém, boa parte disso veio do meu bacharelado. **A licenciatura teorizou de tal forma que o impacto que tive ao sair da graduação para a sala de aula foi muito grande. Não temos um estágio aprofundado e que de tempo para o aluno levar o que aprendeu em sala para a sala de aula. Nossa experiência nessa transição é quase nula!**
Professor "M" - UFPR	Olha, não dá pra negar que nos poucos meses de experiência docente que tive, dá pra perceber que **a formação deixa muitas lacunas.** Tive que correr atrás de muita coisa que tinha esquecido, que tinha sido pouco trabalhada ou nada trabalhada (Mesopotâmia e Egito Antigo, por exemplo, são quase que totalmente negligenciados na UFPR). Mas minha maior dificuldade foi conseguir adequar todo o saber acadêmico e científico adquirido nos quatro anos de faculdade para a sala de aula, principalmente ao tratar de assuntos complexos como a Revolução Francesa ou a Escravidão no Brasil. **Acho que falta, ao menos na UFPR, um diálogo mais profundo entre o bacharelado e a licenciatura, no sentido de propor discussões, trazer sugestões de como se trabalhar em sala de aula.** Isso tem mudado, **hoje já temos o PIBID no curso de História, mas eu sinceramente acho pouco, pouquíssimo**. ***O papel do professor de História dos ensinos fundamental e médio é importantíssimo pra ser negligenciado dessa maneira durante o curso.*** As matérias de educação, em 70% dos casos, não dialogam de modo algum com a História. Apenas no último ano fui ter matérias de educação de fato enriquecedoras (Metodologia do Ensino de História está sendo muito legal, principalmente porque estou cursando a matéria enquanto leciono, então posso utilizar muito das discussões durante as aulas nas minhas aulas). Acho que minha formação acadêmica não foi exatamente adequada para lecionar, muita coisa poderia ter melhorado, mas é inegável que foi uma ótima formação, um **bom curso**, numa boa universidade. Mas é ainda mais **inegável a falta de diálogo, a (quase) total negligência do departamento de História com a licenciatura**.

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

É inegável que ao ver as respostas, principalmente dos professores formados pelo curso de História da UFPR (o qual inclui licenciatura e bacharelado juntos), notamos que mesmo detectando alguns pontos positivos na formação, deixam claro que o curso, de maneira geral, privilegia a formação de pesquisadores e não de professores. Porém, acreditamos que é o debate contínuo entre a ciência especializada, através da teoria da história e da didática da história, como disciplinas

autônomas é que o quadro se inverteria. A negatividade de considerar o curso apenas como formação de pesquisadores e deixando a formação de professores acaba se tornando uma lógica imperativa, haja vista que muitos consideram o professor apenas como mediador do saber acadêmico e não um produtor de conhecimento histórico.

Outro aspecto que se nota é a falta de diálogo entre teoria e prática, não somente a prática investigativa e elaborativa do historiador, mas também a falta de aliar os princípios que norteiam o pensamento histórico científico à formação de professores. De maneira geral, os professores estabelecem que é na prática que os professores acabam se formando, tendo na academia apenas um aporte teórico para subsidiar sua carreira profissional. Notamos uma pequena observação em que o professor “M” faz menção ao domínio do conteúdo e como a faculdade lhe proporcionou isso.

À medida que todos os professores formados pela UFPR disseram que a licenciatura fica em detrimento ao bacharelado vemos como ainda o ensino de história obedece uma lógica curricular estabelecida desde início por uma formação acadêmica. Formação esta, que privilegia de modo inadequado conhecimentos monumentalizados que não proporcionam uma prática profissional que seja norteada pela práxis dos alunos. Assim, a concepção de ensino se dá de maneira tradicional, fazendo de modo com que a narrativa histórica fique a cargo dos professores. Rüsen (2012) alega como este ensino é um modo arcaico de se problematizar a consciência histórica e deixa explícito sua necessidade de modernização.

Na prática, os professores demonstraram, através das significações da fonte-canção em sala de aula, que percorrem um caminho árduo para dispor a teoria a serviço da prática o que mostra que mobilizam sua intelectualidade, percebem a práxis juvenil como modo de abertura de uma comunicação intersubjetiva. Uma nova forma de narrar a história em sala de aula, que coloco a cultura juvenil e os alunos no cerne da perspectiva escolar-científica. Dos 13 professores entrevistados, apenas um alegou não utilizar música, os outros a problematizaram de modo teórico, porém na prática, sem um debate acadêmico sobre tal possibilidade. Notamos também, que há inúmeros estudos que envolvem a dialogicidade da cultura juvenil e da escolar-científica. Isso faz

corolário pensar uma formação de professores de história cada vez mais dinâmica e que represente uma percepção entre teoria e prática que se faça dialética. Envolvendo pesquisa, teoria e prática.

Notamos isso nas falas de todos os professores. Dessa maneira, a categoria experiência acadêmica fica aberta à uma reflexão ao sistema de formação desses professores, à medida que a prática urge tal adequação. Uma adequação que convide os alunos a participarem da construção do conhecimento científico sem abandonar os princípios racionais da ciência da história, isso se materializa quando tocamos os alunos “emocionalmente mediante a experiência histórica” e um:

> Olhar mais apropriado ao que tem sido considerado como narrativas e razão histórica na didática da história, isso deve ser circunscrito, apropriadamente, como um problema da educação histórica (RÜSEN, 2012, p. 34).

Inúmeros autores (AZAMBUJA, 2012; EDILSON CHAVES, 2006; ROSÁRIO, 2009) já mostraram ser possível eficazmente utilizar o documento-canção como objeto de construção de conhecimento científico em sala de aula. Para que ocorra isso é necessário fundamentar a formação de professores em argumentos relevantes da teoria da história. Apresentar as narrativas históricas de tal maneira é agrupá-las em uma única narrativa universal, pronta e acabada, fechada para as novas experiências que os sujeitos passam. Quando estes sujeitos são forçados a interpelar o passado dão de encontro com perspectivas fechadas. Então, enfatizar a narrativa histórica nas análises das condições estruturais de possibilidade e os postulados explicativos fundados em teoria é essencial no ambiente escolar para que os alunos possam colocar, também, suas experiências e práxis a fim de dialogar com tais postulados. Isso é pensar na prática profissional dos professores (RÜSEN, 2012, p. 34)

Compreendendo isso, é que a categoria *experiência acadêmica* reflete a necessidade do diálogo entre teoria e prática na formação de professores. Uma teoria que permita através de sua racionalidade específica, compreender o que há de possibilidade entre práxis juvenil e práxis do docente. O professor “B”, reconhece que um profissional bem preparado não sai imediatamente da academia, mas é moldado na prática durante a experiência profissional, que de ser considerada o norte central dessa

formação. O professor “E” - formado pela PUC - perfilha que um profissional da educação necessita constante preparo, ficando a cargo do profissional realizar tal reflexão da sua práxis, e segundo ele, a academia lhe proporcionou isto. Reconhecemos então que já há um diálogo entre teoria e prática, mas não à uma reflexão profunda na formação dos professores sobre esse diálogo e a forma de concretizá-lo da melhor maneira possível, de acordo com cada profissional.

Subsumimos à categoria de *experiência acadêmica* a necessidade da reflexão do diálogo entre teoria e prática para uma melhor formação e professores. Sendo assim, os professores podem reconhecer de maneira plena, como já é latente, e

> A teoria da história opera com a noção de narrativa. Isso denota a estrutura formal do conhecimento histórico, e considera o “narrar” como o processo na consciência humana em que esta estrutura é formada (RÜSEN, 2012, p. 37).

Assim, convidar o aluno a narrar também é central para a práxis docente, pois narrar é uma conquista cultural vital. Narrar histórias é criar significados e experiências temporais para a consciência e vida prática dos envolvidos, e toda sua organização da vida cultural, que define o que é ser humano e fortalece a identidade e a práxis dos envolvidos na comunicação histórica que deve priorizar seu modelo *intersubjetivo.*

Reconhecer os princípios elementares do pensamento histórico é facilitar essa comunicação que possibilita um *narrar democrático,* e com a utilização das fontes é que fomentamos a mobilização da consciência histórica para identificar tais princípios. Reconhecer, também, que à fonte histórica não se resume a documentos monumentalizados e oficiais, mas sim a toda evidência que pode contar a prática humana ao longo do tempo, e toda construção cultural e material da experiência humana no tempo. E os professores já utilizam a fontes-canção sem ala de aula, chamando a necessidade da reflexão sobre essa prática pela teoria. Refinando ainda mais as possibilidades de ensino da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de compreender a racionalidade científica e que, por trás do conhecimento construído há um método, coloca em evidência a necessidade de que os professores de história como intelectuais se utilizem, intencionalmente, de um método em sua prática docente. As falas dos professores confluem nessa direção: é dessa maneira que podemos compreender como se dá a interpretação da experiência histórica que deve passar, impreterivelmente, pelas operações processuais e substanciais da pesquisa, de acordo com Rüsen (2010b, p. 118 a 154). É importante salientar que para se acessar a produção do conhecimento histórico é necessário reconhecer que

> as premissas teóricas, que delimitam “a história” como experiência própria do conhecimento histórico no âmbito dos “feitos” do homem no passado, têm todavia consequências metodológicas. (RÜSEN, 2010b, p. 114).

O trabalho com a fonte-canção exprime-se na convergência entre a motivação e a manutenção de uma coerência com os aspectos elementares do pensamento histórico-científico. Os professores reconhecem, conforme estabelecem Napolitano, Amaral e Borja (1987), que as canções estão sendo utilizadas sem serem reduzidas a um objeto estático. Elas recebem uma significação científica que é evidenciada nas falas dos professores que demonstram o movimento histórico da prática social sob o qual a canção ganha novas conotações e significações de acordo com as experiências e interesses dos sujeitos envolvidos. Nas falas expostas é evidente que os professores articulam uma intervenção através da esfera político-estética que a música apresenta e da justaposição entre a época da música e o objeto trabalhado.

A importância de analisar tais ideias entra em correspondência com o possível norte da prática dos professores em relação à matriz disciplinar, orientados pela relação dialética entre práxis juvenil e construção do conhecimento científico que tenha possibilidade de orientação temporal da vida prática e sua correspondente transcendência de uma *práxis utilitária* para a *práxis transformadora.* Considerando esse movimento os professores deixam claro que reconhecem a necessidade de uma sólida formação que una a teoria e a prática de modo sistemático e reflexivo. A intenção

de captar as ideias e significações em relação à fonte canção foi perceber as possibilidades e orientações de sua utilização em sala de aula, para um questionamento da formação dos professores de história e sua relação com a sua ciência de origem. Esse questionamento foi possibilitado pelas respostas acerca do uso da fonte-canção em sala de aula, assim como a forma que os professores interpretaram e apresentaram suas propostas de utilização de fonte, que são baseadas em discussões teóricas oriundas da ciência da história durante a graduação.

Percebemos que a prática desenvolvida pelos professores participantes já estabelece tal necessidade, até mesmo de centrar essa perspectiva científica na práxis juvenil, nela implícita a cultura juvenil e demais experiências a ela atreladas. Assim poderemos aprofundar o aprendizado histórico e a formação histórica dos sujeitos, fortalecendo identidade e práxis e desenvolvendo competências que auxiliem os seres humanos a lidar com as contingências do mundo e da vida. Esse movimento possibilita uma relação pragmática entre o conteúdo histórico produzido cientificamente nas escolas e a práxis juvenil, movimento situado na prática intelectual dos professores à luz de sua formação acadêmica; professores que demonstraram reconhecer a possibilidade de utilização da fonte-canção enquanto elemento catalisador da construção do saber em sala de aula, tendo como referência a própria práxis dos alunos.

O pensamento histórico científico endossa a formação, através das consciências históricas, das identidades e das práxis dos envolvidos na aprendizagem histórica. Essa formação, possibilitada pelo conhecimento histórico, configura-se em propor uma reflexão sobre os quadros culturais que propicia um agir intencional aos sujeitos**.** A história é uma maneira de refletir sobre esse agir; ampliando esse entendimento melhoramos nossa capacidade de ação e orientação, podendo assumir uma *práxis transformadora* centrada na consciência histórica, pois “qualquer discussão sobre os valores morais e o raciocínio moral deverá tentar relacionar-se às dimensões associadas da consciência histórica e à aprendizagem da história” (RÜSEN, 2010, p. 77).

Quando o professor se apropria fundamentalmente e com consciência plena dos

meios intelectuais de produção da sua ciência, ele acaba realizando trabalhos cada vez mais significativos, para que suas compreensões sobre as formas e funções da aprendizagem histórica se efetivem como práxis. Acreditamos ser possível realizar tal movimento dialético entre teoria e práxis na medida em que incorporamos a discussão da consciência histórica desde a formação inicial de professores até o desenvolvimento dos programas e currículos que cercam a disciplina de história.

Edilson Chaves (2006) mostrou através de seu trabalho que é possível realizar até mesmo um debate científico intersubjetivo através da fonte-canção, entre culturas aparentemente distantes, o que é o caso da música caipira e da cultura juvenil. Salientou, também, o quanto os alunos possuem abertura ao diálogo e, através dele, perspectivam uma práxis ampla de relacionamento com o conhecimento. Os professores entrevistados por nós também demonstraram ter essa compreensão. A canção mobiliza, através da sensibilidade subjetiva e cultural, a consciência histórica dos alunos e os professores percebem tal mobilização e também usam os mais diversos tipos de canção, propiciando um debate comunicativo em torno da construção do conhecimento.

É dessa maneira que retomamos as perguntas feitas antes de adentrarmos na análise das categorias e das respostas dos investigados: *como os professores de história percebem a cultura juvenil e até que ponto trabalham, ou utilizam essa percepção, dentro do espaço formal de sala de aula? - Esses professores, quando usam a canção-popular, e se utilizam, como recurso metodológico, como o fazem, e com que finalidade? Se a utilizam, percebem um ganho qualitativo na construção do conhecimento? É possível orientar a práxis profissional do professor intelectual em relação à práxis cotidiana dos alunos e alunas?*

Os professores de história percebem a cultura juvenil permeada por informações que podem ser passíveis de construção de conhecimento científico, trabalhando a racionalidade científica do pensamento histórico e a mobilização da consciência histórica por meio das mais diversas canções, que levam em conta o perfil do aluno. A canção, apesar de algumas dificuldades práticas oriundas da formação dos professores e da estrutura material das nossas escolas, é, sobretudo, utilizada como fonte-histórica

que proporciona um conhecimento mais dinâmico e prático aos alunos, especialmente quando guiada pelos métodos científicos de investigação e produção do conhecimento histórico.

Os professores articulam a reflexão a respeito da relação entre prática e teoria, substancialmente, no cotidiano profissional, mesmo sem dispor de meios e espaços amplos de pesquisa que proporcionem um diálogo profundo com a teoria da história, com o auxílio da didática da história e de outras contribuições da área pedagógica. Demonstram, sobretudo, que a utilização da fonte-canção não é somente fruto de um recorte epistemológico da ciência da história, a fim de promover a assunção dos princípios racionais do conhecimento científico, mas se fundamenta também na direção de convidar o aluno a se inserir no diálogo intersubjetivo de construção de conhecimento, respaldando suas experiências como capazes de se constituírem como promovedoras do conhecimento cientificamente produzido.

A finalidade do uso da fonte-canção não fica circunscrita somente à transmissão do conteúdo científico monumentalizado na narrativa dos professores ou do livro didático. A finalidade é uma aprendizagem histórica significativa aos alunos, para que eles possam compreender as relações culturais e temporais e dessa maneira fixarem uma identidade e uma práxis.

É compreensível que uma discussão epistemológica não seja entendida com clareza pelos alunos. É então que se configura o professor como *produtor* do conhecimento e não apenas como um mero *reprodutor,* devendo reconhecer seu papel enquanto intelectual e propiciar uma relação pedagógica com base no diálogo, no convívio social e, principalmente, com base na integração entre *professor* e *aluno.*

O uso da fonte-canção apresentou, através das falas dos professores, uma possibilidade muito positiva de ganho qualitativo na aprendizagem histórica e formação histórica dos alunos. A aprendizagem histórica,

> não deve ser examinada a partir de relações mecânicas com as fases de desenvolvimento psicológico, mas deve ser estudada a partir das formas de progressão das ideias históricas apresentadas por crianças e jovens (ROSÁRIO, 2009, p. 15).

Essa visão de uma aprendizagem histórica referendada pela didática da história

e o diálogo com a teoria da história viabiliza um conhecimento histórico pragmático que possui ligação com as experiências e vida prática dos alunos. Ao tentar concretizar essa visão da aprendizagem histórica evitamos cair numa tecnicidade pronta de se trabalhar os conhecimentos históricos que acarreta numa transposição de conhecimentos já prontos e produzidos unicamente pela academia, distantes da vida prática dos jovens alunos e distante de demonstrar o procedimento racional da produção de conhecimento.

Os professores entrevistados demostraram sentir-se sozinhos em sua caminhada, no desempenho dessa árdua tarefa que é o ensino de história e a formação histórica, e se mostram interessados em promover da melhor maneira possível seu trabalho docente enquanto professor intelectual; não só no que exprime o lado teórico do conceito, mas primordialmente no que se refere à função prática do professor intelectual: a de promover a busca pelo raciocínio científico da história, suas formulações, seus métodos de pesquisa e suas premissas teóricas que interferem nas interpretações e na função prática desse conhecimento histórico na sociedade.

Essa busca por um conhecimento científico proporciona uma reflexão sobre nossos quadros culturais de orientação e sobre a cultura histórica da nossa sociedade (as dimensões política, científica e estética que concretizam esses quadros culturais de referência para a ação). Esse conhecimento se afirma pragmaticamente à medida que proporciona um diálogo histórico apoiado na consolidação de esferas mais democráticas e participativas, impulsionando o engajamento dos jovens num debate histórico que permeia a política, a formação de identidades nacionais e individuais e na atuação dos indivíduos na sociedade, inclusive os jovens, pois nosso referencial demonstra através de evidências empíricas como a juventude atingiu um estatuto de protagonista.

Isso se mostra atualmente como um meio necessário para que nosso país caminhe por processos humanos de consolidação de sua democracia, ainda frágil estruturalmente e comandada por elites arcaicas referendadas pelo capital financeiro e que insistem em difundir uma mentalidade histórica baseada em instituições pouco democráticas, como o monopólio midiático brasileiro. As narrativas propostas por tais

grupos promovem uma estagnação no debate das instituições e indivíduos que estimulam o pensar histórico sobre os diversos pontos de vista que são contrários à estrutura oligárquica constituída.

Defendemos, portanto, a necessidade de um conhecimento que se baseie numa comunicação histórica intersubjetiva em que todos os envolvidos na produção do conhecimento histórico sejam convidados a narrar à luz de elementos que visem uma veracidade e que possibilitem demonstrar empiricamente todas as potencialidades de humanização que a experiência histórica nos evidencia. A prática profissional do professor é muito delicada, pois se articula na formação de seres humanos que serão conclamados a agirem em sociedade e é importante que os indivíduos tenham consciência sobre sua ação e sobre a sociedade que pretendam construir no presente e alcançar no futuro, à luz das experiências humanas no tempo. Por isso o imperativo de pensar racionalmente a formação dos professores e os elementos que contribuam a mobilizar os jovens a participarem da produção do conhecimento científico.

É essencial ter como referência, desde o início da formação de professores para o ensino de história, o que ficou evidenciado em depoimentos dos participantes da pesquisa, a respeito de suas práticas como docentes: necessidade de desenvolver a capacidade de teorização sobre a prática, de modo que o profissional da história tenha condições de entender que, no desempenho de sua função docente estão implícitas as ações de ensinar e pesquisar. O que deixa claro a necessidade de conhecer a maneira pela qual sua ciência de referência produz conhecimento, “para pesquisar e teorizar a partir da prática docente”.

> Considerando que o conhecimento surge do diálogo com o real, além de uma formação completa do ponto de vista do humanismo, que coloque os seres humanos em relação com o conhecimento, culturas e essências humanas (OLIVEIRA, 2012, p. 92).

Portanto, levando em consideração que a consciência histórica constitui um fenômeno vital do ser humano e está diretamente relacionada com a vida prática humana, compreendemos que para guiar o processo de ampliação da consciência histórica os professores devem se basear na teoria da consciência histórica, que permite ampliar a racionalidade científica do pensamento histórico por meio das práxis

dos sujeitos envolvidos em tal processo. É por isso que defendemos na formação dos professores de história a reflexão acerca da natureza da história e sua ligação com a vida prática e isso se realiza por intermédio da *matriz disciplinar* e seus fatores que levam às operações mentais do pensamento histórico. Por isso a importância da Didática da história, além de outras contribuições, tais como: da metodologia do ensino de história; de áreas articuladas à educação (sociologia da educação, psicologia da educação, organização e administração escolar); e de ciências como a sociologia e a psicologia gerais, fundamentais na formação desses profissionais, garantindo meios para que os professores possam exercer sua intelectualidade e autoria sem serem forçados pelos meios estruturais a constituírem-se em meros reprodutores de conhecimentos acadêmicos.

A nossa última pergunta para tal análise remete à possibilidade de orientar a práxis profissional do professor intelectual em relação à práxis cotidiana dos alunos e alunas. A pesquisa realizada entre os professores comprovou tal possibilidade, mostrando que a práxis juvenil apresenta sim um fator mobilizador de construção do conhecimento histórico.

Segundo Rüsen e com base em sua matriz disciplinar, é a partir da vida prática que devemos iniciar o movimento de elaboração intelectual do pensamento, iniciando pelas perspectivas elementares e basilares que incidem sobre a consciência histórica, para propiciar uma formação histórica mais ampla que tenha por base a racionalidade cientifica da história e os fatores que a guiam. A fonte-canção mostrou-se como um elemento que mobiliza as experiências oriundas da vida prática dos jovens e que pode ser utilizada de acordo com os pressupostos racionais e científicos da história.

A canção-popular, como os professores salientaram, mobiliza sensibilidades e emoções até para eles mesmos; ela está presente na cultura de modo geral e é constante nas experiências juvenis, formando e subjetivando identidades, à medida que objetiva sensibilidades proporcionando uma comunicação ampla entre os envolvidos na construção do conhecimento. Como afirma Napolitano (2005), a canção também serve para pensar a sociedade e a história. Partindo de tal pressuposto identificamos na prática profissional dos professores o exercício intelectual da ciência

da história em torno da fonte-canção e também uma contribuição para a aprendizagem histórica, já que apresenta ganhos qualitativos aos alunos, em termos de práxis e individualização e para os professores, em termos de comunicação e consolidação de objetivos.

Reiteramos a necessidade de formação ampla e consistente dos professores para que possam exercer sua intelectualidade de forma mais livre, sem coerções curriculares e conteudistas, porém rigorosa, através do método histórico de investigação. Método sobre o qual os professores entrevistados já apresentaram certo domínio, ao menos teórico; e, em relação ao uso da fonte-canção. Defendemos uma formação centrada na práxis dos professores e na sua consequente interlocução com a práxis juvenil sob o prisma da ciência da história e com a contribuição de outras áreas do conhecimento, entre as quais: da educação (didática e metodologia do ensino de história, entre outras), da sociologia; da psicologia. Concordamos com Paulo Freire (1996), quando diz:

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender.* Por isso, somos os únicos capazes em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada.* Aprender para nós é *construir,* reconstruir, *constatar para mudar,* o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (IDEM, p. 69).

Concretizar tal apreensão e constatação para mudança, a partir de uma *práxis transformadora* (KOSIK, 2002), implica em reconhecer a prática educacional enquanto possibilidade de reflexão sobre a práxis humana. Reflexão que deve ser norteada por uma teoria e princípios metodológicos, o que no ensino de história e nos cursos de formação de professores deve ser feita sob a luz da ciência da história e sua racionalidade própria, com base na dialogicidade com áreas de conhecimento que contribuam para compreender as experiências juvenis e a relação entre vida prática dos jovens e a escola. Também é importante salientar a necessidade de uma reflexão e um conhecimento consistente sobre o uso da fonte-canção e dos princípios reguladores da formulação do pensamento histórico científico, considerando que

> A história é um nexo significativo entre o passado, o presente e o futuro - não meramente uma perspectiva do que foi. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de

> mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros (RÜSEN, 2010, p. 57).

Esperamos que o ensino de história tenha um caráter prático condizente com a vida prática dos alunos, ampliando suas práxis e visando uma possível transcendência das suas ações no presente. Professores intelectuais de fato é o que precisamos formar, tendo uma visão crítica da sua ciência e da sociedade em que estão inseridos; contribuindo com uma ação política, social e cultural e articulando os jovens nessas disputas e tensões. A intelectualidade não deve ser exercida como um mero adjetivo intrínseco à denominação “professor”, o que pode (e muitas vezes de fato ocorre) recair numa mera transmissão dos conteúdos produzidos na academia, sem espaço para o professor identificar o que é de maior urgência e importância aos seus alunos e alunas.

Ansiamos por uma intelectualidade que permita autonomia de professores e professoras e que possa acabar, ou minimizar, com o abismo entre a academia e a escola, ampliando significativamente a produção de conhecimentos que sejam úteis aos jovens e à sociedade e propondo cada vez mais reflexões sobre as possibilidades de emancipação e libertação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In.: Juventude e Contemporaneidade; Revista Brasileira de Educação. ANPED, 1997.

AGUIRRES ROJAS, Calos Antonio. Antimanual do mau historiador. Londrina: EDUEL, 2007.

AZAMBUJA, Luciano de. Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular. Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, 2013.

BARBERO, Jesús Martín-. Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Desafios culturais: da comunicação à edocomunicação. *Comunicação & Educação,* n. 18, maio/ago. 2000.

_____. A mudança na percepção da juventude: sociabilidade, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In.: Morduchowicz, Roxana (coord.). *Jóvenes, pantallas.* Barcelona, Gedisa, 2008. Tradução Mayka Castellano.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS Neto, J. M. (Org.). Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História. Londrina: Atritoart, 2005, p. 15-25.

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMACHO, Luiza. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, vol. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez., 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARR, EDWARD HALLET. Que é história? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª Ed., 1982.

CHAVES, Edilson A. A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. RJ: Vozes Ed., 2010.

COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica: una aproximación diferente de la memoria coletiva. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea, 8, 2009, pp. 267-286.

FILHO, João Freire. Culturas Juvenis do Século XXI: retratos midiáticos da nova geração e a regulação do prazer juvenil.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autônima: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLASER, B.; STRAUSS, A. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Transaction, 1967. 271p.

GERMINARI, Geyso Dongley. A história da cidade, consciência história e identidades dos jovens escolarizados. Curitiba, Tese (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, 2010.

GRAMSCI, A. Antologia de textos sobre educação. Tradução: Paolo Nosella. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Trad.: Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, Educar em revista, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LUDKE, M. & ANDRÉ M.A.D.A. Pesquisa Qualitativa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. In.: Juventude e Contemporaneidade; Revista Brasileira de Educação. ANPED, 1997.

MARTINS, M. F. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa- PR, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan.-jun. 2008.

MORIN, Edgar. Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo – neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

MORIN, Edgar. Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo – necrose. Tradução de Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. História e Música. - 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAPOLITANO, Marcos; AMARAL, Maria Cecília; BORJA, Wagner Cafagni. Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de história. Rev. Brasileira de História, v.7, p. 177-178. São Paulo, 1987

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A relação ensino aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores. Curitiba, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, 2012.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In.: Juventude e Contemporaneidade; Revista Brasileira de Educação. ANPED, 1997.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck do. Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica. Curitiba, Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 01, n. 02, jul/dez 2006, p. 07-16.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB. 2010a.

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UnB, 2010b.

RÜSEN, Jörn. História Viva: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2010c.

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o Ensino de História. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins - Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Educação Histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA Editores, 2012.

_____. Cultura: Universalismo, Relativismo ou o que mais? História & Ensino, Londrina, v. 18, p. 281 – 291, jul./dez. 2012.

_____. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

SCHLESENER, Anita Helena (org). Filosofia, política e educação: leituras de Antônio Gramsci. Curitiba, UTP, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia História: um desafio para educação histórica no século XXI. História & Ensino, v. 15, p. 09-22, ago. 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, M.A.M.S., O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M.A. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

SCHMIDT, M.A.M.S. A Cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Atas das XI Jornadas nternacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e Educação: diálogos em construção. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduíno. (orgs.). Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: Unijuí, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria F. Perspectivas didáticas na educação histórica. PPGE/UFPR, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf Acesso em: 07 de julho de 2009

SNYDERS, Georges. Alegria na escola. São Paulo: Ed. Monoele, 1988.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

SPOSITO, Marilia Pontes Abramo. Estudos sobre juventude em educação. In.: Juventude e Contemporaneidade; Revista Brasileira de Educação. ANPED, 1997.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory. 2 nd. Thounsand Oaks: Sage Publications, 1998.

THOMPSON, E. P. Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S/A, 3ª Ed. 1986.

WILLIAMS, R. Cultura e sociedade. São Paulo: Nacional, 1969.

ANEXO I

NEGO DRAMA – RACIONAIS MC`S

Negro drama,
Entre o sucesso e a lama,
Dinheiro, problemas,
Inveja, luxo, fama.

Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
A procura da cura.

Negro drama,
Tenta ver
E não vê nada,
A não ser uma estrela,
Longe meio ofuscada.

Sente o drama,
O preço, a cobrança,
No amor, no ódio,
A insana vingança.

Negro drama,
Eu sei quem trama,
E quem tá comigo,
O trauma que eu carrego,
Pra não ser mais um preto fodido.

O drama da cadeia e favela,
Túmulo, sangue,
Sirene, choros e vela.

Passageiro do Brasil,
São Paulo,
Agonia que sobrevivem,
Em meia as zorras e covardias,
Periferias, vielas e cortiços,

Você deve tá pensando,
O que você tem a ver com isso,
Desde o início,
Por ouro e prata,

Olha quem morre,

Então veja você quem mata,
Recebe o mérito, a farda,
Que pratica o mal,

Me ver,
Pobre, preso ou morto,
Já é cultural.

Histórias, registros,
Escritos,
Não é conto,
Nem fábula,
Lenda ou mito,

Não foi sempre dito,
Que preto não tem vez,
Então olha o castelo e não,
Foi você quem fez cuzão,

Eu sou irmão,
Dos meus trutas de batalha,
Eu era a carne,
Agora sou a própria navalha,

Tim...tim...
Um brinde pra mim,
Sou exemplo, de vitórias,
Trajetos e glórias.

O dinheiro tira um homem da miséria,
Mas não pode arrancar,
De dentro dele,
A favela,

São poucos,
Que entram em campo pra vencer,
A alma guarda,
O que a mente tenta esquecer,

Olho pra trás,
Vejo a estrada que eu trilhei,

Mó cota
Quem teve lado a lado,
E quem só fico na bota,
Entre as frases,
Fases e várias etapas,

Do quem é quem,
Dos mano e das mina fraca,

Hum! Negro drama de estilo. Pra ser,
E se for! Tem que ser,
Se temer é milho.

Entre o gatilho e a tempestade,
Sempre a provar,
Que sou homem e não covarde.

Que Deus me guarde,
Pois eu sei,
Que ele não é neutro,
Vigia os rico,
Mas ama os que vem do gueto,

Eu visto preto,
Por dentro e por fora,
Guerreiro,
Poeta entre o tempo e a memória.

Hora,
Nessa história,
Vejo o dólar,
E vários quilates,

Falo pro mano,
Que não morra, e também não mate,

O tic tac,
Não espera veja o ponteiro,

Essa estrada é venenosa,
E cheia de morteiro,

Pesadelo,
Hum,

É um elogio,
Pra quem vive na guerra,
A paz nunca existiu,
Num clima quente,
A minha gente sua frio,
Vi um pretinho,
Seu caderno era um fuzil.

Um fuzil,
Negro drama.

Crime, futebol, música, caraio,
Eu também não consegui fugi disso aí.
Eu so mais um.
Forrest gump é mato,
Eu prefiro conta uma história real,

Vô conta a minha....

Daria um filme,
Uma negra,
E uma criança nos braços,
Solitária na floresta,
De concreto e aço,

Veja,
Olha outra vez,
O rosto na multidão,
A multidão é um monstro,
Sem rosto e coração,

Hey,
São Paulo,
Terra de arranha-céu,
A garoa rasga a carne,
É a torre de babel,

Família brasileira,
Dois contra o mundo,
Mãe solteira,
De um promissor,

Vagabundo,
Luz,
Câmera e ação,
Gravando a cena vai,
Um bastardo,
Mais um filho pardo,
Sem pai,
Ei,
Senhor de engenho,
Eu sei,
Bem quem você é,
Sozinho, cê num guenta,
Sozinho,
Cê num entra a pé,
Cê disse que era bom,
E a favela ouviu, lá
Também tem
Whiski, red bull,
Tênis nike e
Fuzil,
Admito,
Seus carro é bonito,
É,
Eu não sei fazê,
Internet, videocassete,
Os carro loco,
Atrasado,
Eu tô um pouco sim,
Tô,
Eu acho,
Só que tem que,
Seu jogo é sujo,
E eu não me encaixo,
Eu sô problema de montão,
De carnaval a carnaval,
Eu vim da selva,
Sou leão,
Sou demais pro seu quintal,
Problema com escola,
Eu tenho mil,
Mil fita,
Inacreditável, mas seu

filho me imita,
No meio de vocês,
Ele é o mais esperto,
Ginga e fala gíria,
Gíria não, dialeto
Esse não é mais seu,
Hó,
Subiu,
Entrei pelo seu rádio,
Tomei,
Cê nem viu,
Nóis é isso ou aquilo,
O quê?,
Cê não dizia,
Seu filho quer ser preto,
RÁ,
Que irônia,
Cola o pôster do 2Pac ai,
Que tal,
Que cê diz,
Sente o negro drama,
Vai,
Tenta ser feliz,
Ei bacana,
Quem te fez tão bom assim,
O que cê deu,
O que cê faz,
O que cê fez por mim?
Eu recebi seu tic,
Quer dizer kit,
De esgoto a céu aberto,
E parede madeirite,
De vergonha eu não morri,
To firmão,
Eis me aqui,
Você não,
Se não passa,
Quando o mar vermelho abrir,
Eu sou o mano
Homem duro,
Do gueto, Brow,
Obá,

Aquele louco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Amar nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk,
E de onde vem,
Os diamantes,
Da lama,
Valeu mãe,
Negro drama.

ANEXO II

Questionário publicado em:
https://docs.google.com/forms/d/1IrLDo9nJoRfskZVSQnMQZsyMfEyNVuaLDbvgqDSKS2g/viewform

Olá professores e professoras,

Gostaríamos de pedir sua colaboração. Estamos desenvolvendo um trabalho de investigação que é de fundamental importância para a compreensão dos usos de músicas em sala de aula na disciplina de História. Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e sua colaboração é de grande valia para trabalho de pesquisa em desenvolvimento e o progresso em relação ao processo de ensino-aprendizagem.
Partimos da compreensão de que os professores e professoras do ensino público são os pesquisadores e pesquisadoras que devem estar diretamente envolvidos na produção de conhecimento. Portanto, agradecemos desde já sua colaboração e o empenho na luta diária pela educação.
Todos os envolvidos e envolvidas terão uma devolutiva do trabalho e a garantia do anonimato.

Mestrando: Thiago de Carvalho Miranda
Orientadora: Professora Doutora Cleusa Valério Gabardo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal do Paraná
E-mail: cm.thiago@ufpr.br/cm.thiago@hotmail.com
Telefone: (41) 9665-0682

Nome:
Seu nome será mantido em sigilo. Responda para contribuir na classificação dos dados.

Idade:

Instituição de formação:

Ano de Formação:
Caso ainda esteja em processo de formação responda com "em formação"

Instituição de ensino onde atua:

E-mail para contato:
Só para contato, seu e-mail será mantido em segredo

1 – Qual o significado da música em sua vida prática? Quais são seus gostos e preferências musicais?

2 – Você, quando aluno do ensino regular, teve alguma experiência com música em sala de aula? Como foi?

3 – Você acha que a música pode ser usada nas aulas de história? Que músicas? Por quê? Para quê? Como? (*Pergunta retirada do questionário desenvolvido por Azambuja - 2013).*

4 – Você considera sua formação acadêmica adequada à sua prática docente? Justifique.