

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**A MÚSICA CAIPIRA EM AULAS DE HISTÓRIA:
QUESTÕES E POSSIBILIDADES**

EDILSON APARECIDO CHAVES

Curitiba

2006

EDILSON APARECIDO CHAVES

**A MÚSICA CAIPIRA EM AULAS DE HISTÓRIA:
QUESTÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

Curitiba

2006

DEDICATÓRIA

A meu pai Valdete, que sempre acreditou que era possível ser feliz. Obrigado por me mostrar o bom caminho - mesmo com pouca escolaridade afirmava sempre que a *escola* me levaria a algo grande. Pai, o senhor estava certo.

À minha avó, Nina, obrigado por ter ensinado o dom da paciência e da compreensão.

Ao avô Agenor, pelas longas horas de audição da música caipira sempre me pedindo que prestasse atenção nas letras.

Finalmente ao tio Romildo, pelo incentivo em um dia realizar o sonho do mestrado, esse feito também é seu.

Todos assistiram de camarote essa conquista e embora estando “longe”, nunca deixaram de estar presentes. Vocês estarão para sempre em minha memória.

À querida mãe Osnilda, que tem sido em minha vida a razão de todas as conquistas.

Às lindas irmãs Catia e Ana Paula pela força nas horas difíceis e pela compreensão do distanciamento.

Ao tio José Henrique, que mesmo com todas as dificuldades da vida nunca deixou de lutar por dias melhores, suas vitórias e testemunhos foram meu incentivo.

À tia Isabel pelo carinho das palavras e exemplo de segunda mãe.

Aos tios Paulo e tia “Nega”, fundamentais na construção de minha educação.

À amada companheira Wanda, pela paciência, incentivo, carinho e compreensão em todos os momentos desse longo caminho, sem sua companhia e apoio os dias seriam mais difíceis.

Ao filho amado, Gabriel, gestado no processo desse trabalho, tornando-se o primeiro grande sentido da minha vida.

AGRADECIMENTOS

(...)

É preciso amor para poder pulsar

É preciso paz para poder sorrir

É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia

Todo mundo chora

Um dia a gente chega

E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história

Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz.

(Tocando em Frente - Almir Sater e Renato Teixeira)

Nesses anos de Mestrado tive o prazer de conviver com duas grandes intelectuais, a professora Dra. Tânia Braga e a professora Dra. Maria Auxiliadora (Dolinha). Esta mostrou caminhos que jamais pensei que existissem.

A primeira, estendeu esses caminhos, sempre muito gentil e observadora, nunca disse “não, não é assim!”, mas “e se fosse assim?”. Tive a imensa sorte de tê-la como orientadora e apoiadora do projeto. Assistir e participar de suas aulas era como se estivesse realizando um sonho, saboreava cada palavra como se fosse um néctar. O néctar da alma.

Devo muito às sugestões realizadas durante as aulas e no exame de qualificação pela Professora Dra. Leilah Bufrem, outra grande incentivadora de meu trabalho.

Ao professor Dr. João Ernani Furtado Filho, agradeço pela participação na banca de defesa.

Aos Professores Dr. Gilberto Castro e Dr. Geraldo Horn, minha gratidão pelas palavras de incentivo e pelas dicas de leituras em suas aulas.

Um trabalho de mestrado, dizem, é solitário. Tenho que discordar, pois as mãos e palavras dessas pessoas sempre se fizeram presentes:

Maikel Monteiro, pesquisador, uma “enciclopédia” humana da música caipira, incentivador e orientador fora do mundo acadêmico.

Amiga, Josimar Gabriel de Almeida, pelas horas de correção (gratuitamente) de meus textos, sempre disposta a discutir, esclarecer e ensinar palavras novas.

O grande amigo Ivan Furmann, pelas gostosas discussões e trocas de idéias, principalmente nas longas viagens para Belo Horizonte e Londrina.

Embora sendo muitos os amigos, cada um teve uma participação especial nesse “longo” mestrado, são eles: Adriano Lima, Candelária e Tadeusz, Mara Barbosa, Professor Dr. Reinéro Lérias, Nalde, Marlus e Regina Geronasso, Darci e Francisca (funcionárias da secretaria da Pós- graduação), os colegas do mestrado.

A todos que de alguma forma colaboraram para o andamento e a conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CULTURA E MÚSICA CAIPIRA	10
1.1. Conceito de cultura: algumas relações para compreender o objeto de investigação.....	11
1.2. Cultura brasileira e a construção da figura do caipira.....	23
1.3. Música caipira e música sertaneja: algumas considerações.....	31
CAPÍTULO 2 – A MÚSICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	42
2.1. Livro Didático: Questões iniciais.....	42
2.2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros de História.....	49
2.3. A música nos livros didáticos de História para séries finais do Ensino Fundamental.....	55
2.3.1. O privilegiado e o excluído: as músicas que estão nos livros.....	57
2.3.2. Como as canções estão presentes nos manuais didáticos.....	60
CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS E A MÚSICA: ELEMENTOS PARA REPENSAR A PRESENÇA DA MÚSICA CAIPIRA NAS AULAS DE HISTÓRIA	80
3.1. O trabalho de campo: os instrumentos e os sujeitos	80
3.2. Identificando elementos sócio-culturais dos jovens	82
3.3. Jovens, música e ensino de História: elementos para repensar o uso da música caipira nas aulas	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Livros que contém música, por período.....	03
Quadro 02 – Resultado do total de coleções inscritas e aprovadas no PNLD/2005.....	51
Quadro 03 – Categorias das obras analisadas pelo PNLD/2005	53
Quadro 04 – Forma como as músicas são entendidas pelos autores a partir da proposta de trabalho	77
Quadro 05 – Número de alunos pesquisados e idade	82
Quadro 06 – Origem do pai	83
Quadro 07 – Origem da mãe	83
Quadro 08 – Escola onde realizou o Ensino Fundamental	83
Quadro 09 – Atividades de lazer	84
Quadro 10 – Tipos de música que gostam de ouvir	85
Quadro 11 – Gêneros musicais apreciados pelos familiares	88
Quadro 12 – Temas e assuntos	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - .Por que ouve música	92
Tabela 02 – Tipo de música que agrada mais	95
Tabela 03 – Tipo de música que menos agrada	96
Tabela 04 - .Disciplinas que se utilizaram de músicas para ensinar.....	98
Tabela 05 – Livros das disciplinas escolares que apresentaram músicas.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de horas diárias em que os jovens ouvem música	92
Gráfico 02 – Registro dos alunos sobre livros do Ensino Fundamental que apresentavam letras de música	97
Gráfico 03 – Possibilidade de aprender conteúdos escolares com a música segundo os jovens	100

RESUMO

Este trabalho tem como tema a música caipira/sertaneja nas aulas de História. Estes gêneros foram escolhidos em função de sua importância no âmbito da cultura brasileira, sendo considerados como relevantes para se compreender a relação passado/presente. Parte-se do pressuposto de que as letras das canções podem ser entendidas como elementos históricos contextualizados e de que é necessário discutir quais as formas mais adequadas de se incorporar a música nas aulas de História. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram analisados os manuais didáticos desta disciplina aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático entre os anos de 2002 e 2005, com a finalidade de verificar se a música caipira./sertaneja está presente e também para identificar a forma como os autores propõem ou sugerem a sua utilização nas aulas. As análises apontaram para uma ausência da música caipira/sertaneja nos manuais didáticos pesquisados. A partir dessa constatação, estruturou-se uma segunda etapa, trabalho de campo desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio, com jovens da primeira série. Foram utilizados inicialmente dois questionários, com o objetivo de identificar aspectos sócio-econômicos-culturais dos alunos e das famílias, assim como a significância da música em suas vidas e a presença ou ausência da música caipira/sertaneja na cultura de origem. Após a aplicação dos questionários, foi desenvolvida uma atividade com uma música caipira, buscando compreender as relações que os alunos podem estabelecer com esse gênero, no ensino e aprendizado de conhecimentos históricos. Os resultados permitiram constatar que: a) os jovens participantes da investigação, na sua grande maioria, não consomem músicas do gênero caipira/sertanejo; b) esse gênero está presente no passado da maioria de suas famílias e que é consumido no espaço familiar de muitos alunos; c) mesmo não apreciando o gênero, os alunos mostraram-se disponíveis para o desenvolvimento de uma atividade escolar com a música caipira e, ao concluírem o trabalho, mostraram-se capazes de valorizar o gênero como parte da cultura brasileira e como possibilidade para aprender História. Em conclusão, defende-se a possibilidade de trabalho com a música caipira em sala de aula como forma de contribuir para o entendimento de vários temas históricos, como recurso para ler e compreender historicamente o passado e como forma de valorização e respeitar as diferentes culturas que compõem a cultura brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História – Educação Histórica – Música Caipira

ABSTRACT

This work's main theme is the type of Brazilian popular music called "caipira" or "sertaneja" in the History classes. These genres were chosen due to its importance in the ambit of Brazilian culture, being considered as important to understand the historic relationship between past and present. The lyrics of the songs can be understood as contextualized historical elements and it is necessary to discuss which are the most appropriate forms of incorporating the music in History classes. The field research was accomplished in two stages. In the first one, the History didactic manuals approved by the National Program of the Didactic Book among the years of 2002 and 2005 were analyzed, with the purpose of verifying if the music caipira/sertaneja is present and also to identify the form as the authors propose or suggest its use in the classes. The analysis pointed at the absence of the music caipira/sertaneja in the researched didactic manuals. Based on this evidence, a second stage of field work was developed in a public High School, with kids of the initial grades. There were used two questionnaires, with the objective of identifying the students' and families' social-economic-cultural aspects, as well as the importance of the music in their lives and the presence or absence of caipira/sertaneja music in the origin culture. After the application of the questionnaires, an activity was developed with a caipira song, looking after the understanding of the relationships that the students may establish with that musical genre, in the teaching and learning of historical knowledge. The results allowed to verify that: a) the kids participants of the investigation, in its great majority, don't consume music of the genre caipira/sertanejo; b) this genre is present in the past of most of their families and that is consumed in the many students' family space; c) even not appreciating the genre, the students were able for the development of a school activity with caipira music and, as they concluded the work, they were capable to value the genre as part of the Brazilian culture and as a possibility to learn History. In conclusion, it is defended the possibility of work with caipira music in the classroom as a form of contribution to the understanding of several historical themes, as a resource for reading and to understand the past historically and as a form to valorize and respect the different cultures that compose Brazilian culture.

Word-key: History Teaching - Historical Education - Caipira Music

INTRODUÇÃO

A idéia desse trabalho surgiu de minhas práticas em sala de aula enquanto professor de História. Ao longo de doze anos como professor da referida área tive a oportunidade de lecionar em vários colégios de Curitiba e região metropolitana, públicos e privados. Durante esse período, pude ter contato com os mais variados tipos de manuais didáticos, fossem eles livros ou apostilas, e cada um de maneira particular contribuiu na construção de alguns conceitos e questões ainda pouco privilegiados nos debates sobre ensino e que necessitam ainda ser melhor compreendidos do ponto de vista científico, como é o caso do trabalho com algumas linguagens, em especial a música, nas aulas de História.

Defrontei-me com manuais que se aproximavam de minhas aspirações enquanto professor, assim como alguns me mantinham afastado por não trazerem em suas propostas uma perspectiva que pudesse apresentar aos alunos como algo que de alguma maneira lhes trouxesse um novo olhar sobre a disciplina de História, que paulatinamente vinha ganhando espaço e apresentando novas perspectivas para seu estudo. Este pensamento é compartilhado com Kátia Abud (2005, p. 315) quando argumenta que “um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos”.

O contato com esses manuais contribuiu para que algumas questões fossem se tornando preocupações: alguns traziam letras de músicas que estavam inseridas no contexto histórico estudado naquele momento, um número razoável de manuais trazia algumas letras mais recentes com bandas facilmente identificadas pelas gerações da década de 1980 e 1990, como Legião Urbana, Titãs, Paralamas do Sucesso. No entanto, poder-se-ia afirmar que a maioria enfatizava os períodos de duas ditaduras: a de Getúlio Vargas (1930-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985).

Como professor, observo que o trabalho mais freqüente com as canções desses dois períodos predispõe os alunos a determinadas formas de se relacionar com elas. Os

alunos de 7ª e 8ª séries (dependendo do livro didático utilizado por eles) não vêem a hora de trabalhar a “famosa ditadura militar” e saber quais foram os cantores que foram perseguidos e aqueles que foram exilados. Querem saber o que diz tal música e a mensagem “subliminar” que traz.

Sabedor do poder que os manuais didáticos exercem sobre os alunos e professores uma pergunta me vinha à cabeça: onde estariam as letras de canções caipiras? Será que essas canções, por tratarem de um “ser em extinção”- o *caipira* - seriam vistas como desprovidas de crítica social? Ou o que foge do cânone é visto como degradação? Como é que os alunos se relacionariam com essas canções?

É preciso lembrar que esses manuais com os quais estive em contato ao longo dos anos traziam em suas páginas os vários movimentos musicais que lutaram por liberdade, ou que denunciavam à sua maneira, as desigualdades sociais, o contexto político vivido, algumas vezes com ironia, ou ainda exaltando determinado regime ou período histórico. No entanto, eu não identificava a presença das letras de músicas caipiras.

Com essas constatações e indagações, foi-se configurando um projeto de investigação para buscar compreender a presença ou a ausência da música, particularmente da caipira, nos livros didáticos de História para quinta a oitava séries do Ensino Fundamental. Além disso, colocava-se também a necessidade de compreender as possibilidades de relação dos alunos com esse tipo de canção nas aulas de História.

Nessa direção, a pesquisa visa contribuir para uma discussão que vem tomando corpo ao longo dos anos na área de Ensino de História e que ganha espaço com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que indica como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCNs, 1998, p. 7).

De outro lado, a pesquisa caminha também na direção de estudos no campo da Educação Histórica, uma vez que a discussão diz respeito não só à presença ou ausência da música caipira nos manuais didáticos, mas também às relações que os alunos podem estabelecer com ela a partir do seu uso nas aulas de História.

É importante indicar, de início, que até a década de 1980 havia pouca incidência de músicas nos manuais didáticos, como observa Luciana Calissi (2003, p. 157). Ao examinar 58 livros publicados entre 1980 e 2000, a autora indica que 36,2% , ou seja, vinte e um manuais, incluem músicas em suas propostas de trabalho.

Os dados apresentados por ela (ver quadro 1) permitem que se verifique, sem maior esforço, que a partir da abertura política – 1985 – há um sensível acréscimo de canções nos manuais didáticos, percentual ampliado entre 1996 e 2000, período da produção e divulgação dos PCNs, o que pode indicar, entre outras coisas que as propostas da utilização de novas linguagens ou diferentes tipos de documentos históricos tiveram reflexos na elaboração dos manuais didáticos.

QUADRO 1: LIVROS QUE CONTÊM MÚSICA, POR PERÍODO:

LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA	PORCENTAGEM
15	(1980-1985)	02	13,3%
12	(1986-1990)	05	41%
12	(1991-1995)	06	50%
19	(1996-2000)	08	42%

Fonte: CALISSI, 2003, p. 157.

É também na década de 1980 que um novo conjunto de reflexões começa a se fazer presente nos manuais didáticos e que pode ser inserido no âmbito da história cultural, que para Roger Chartier “...deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar -, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo” (CHARTIER, 1990, p. 27).

Ainda que se devam reconhecer as influências das discussões historiográficas contemporâneas nas orientações curriculares nacionais, isto não significa, necessariamente, que as propostas de ensino nos manuais didáticos tenham incorporado tais contribuições. Nesse sentido, o acréscimo de canções nos manuais didáticos pode não ter representado uma nova maneira de olhar a história, dado que, pelas análises inicialmente feitas para a elaboração do projeto de investigação, constatou-se que alguns autores incluíram essas canções apenas como ilustração de um determinado período ou contexto histórico.

Mas é sobretudo no âmbito da cultura que desejo inscrever o tema em discussão, dado que o manual didático é visto como um objeto da cultura escolar, produzido fora da escola mas para uso por professores e alunos nas aulas, enquanto sujeitos que compõem o universo escolar. Nesse sentido, o livro expressa formas de relação da escola com a cultura e, para compreender melhor essa questão, é interessante verificar a argumentação de Michael Apple:

Podemos falar a respeito da cultura de duas maneiras diferentes: como um processo vivido, como aquilo que Raymond Williams denominou uma forma global de vida; ou então como uma mercadoria. No primeiro caso, focalizamos a cultura como um processo social constitutivo através do qual e por meio do qual vivemos nossas vidas cotidianas. No segundo caso, enfatizamos os produtos da cultura, a própria condição de coisa das mercadorias que produzimos e consumimos. Esta distinção pode ser mantida apenas no nível analítico, é claro, uma vez que a maior parte daquilo que nos parece ser coisas – como lâmpadas elétricas, carros, discos e no caso deste capítulo, livros – são na realidade parte de um processo social mais amplo. Como Marx levou anos tentando demonstrar, cada produto é expressão de trabalho humano corporificado (1995, p. 82).

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que, tomando o cuidado para evitar o reducionismo econômico, é preciso observar elementos de uma “economia política da cultura” (1995, p. 83) e atentar para as dificuldades que são inerentes à análise de produtos culturais, e neste caso específico se inclui o livro didático. Ele afirma:

(...) Esta natureza dual da cultura apresenta um dilema para os indivíduos interessados na compreensão da dinâmica da cultura popular e da cultura de elite em nossa sociedade. Isto faz com que o estudo dos produtos culturais

dominantes – filmes, livros, televisão, música – seja decididamente escorregadio, porque há conjuntos de relações por trás de cada uma dessas “coisas”. E estas, por sua vez, estão situadas dentro da teia mais ampla das relações sociais e de mercado do capitalismo” (APPLE, 1995, pp. 82- 83).

Visto por alguns professores como grande apoio no cotidiano das aulas, e apontado por outros como sendo um atraso para a educação, o fato é que assumindo-se que o livro pertence ao universo da cultura escolar, também se pode fazer sua análise a partir de outras categorias. Como afirma Circe Bittencourt, “O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução dos técnicos de fabricação e comercialização pertencente à lógica do mercado. Como mercadoria, ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização”. E completa, afirmando que “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1998, p. 71-72).

Por outro lado, sendo um recurso de ensino amplamente utilizado nas escolas públicas, é possível pensar que, a partir da análise dos conteúdos apresentados pelos autores, podem ser levantados elementos para investigar a relação dos jovens alunos com o conhecimento veiculado.

A partir dessas questões iniciais é que se definiram os objetivos desta investigação: analisar a presença e/ou ausência de letras de canções brasileiras nos livros didáticos de História, de maneira específica as letras de músicas caipiras/sertanejas e, a partir dos elementos identificados nesse primeiro nível de análise, investigar algumas formas pelas quais os jovens se relacionam com esse gênero musical.

No processo de definição do material empírico a ser examinado, decidiu-se que o trabalho seria desenvolvido sobre os manuais aprovados pelo **PNLD – Programa Nacional do Livro Didático** – de 2005, pois a lista com os livros aprovados acabara de sair e eles seriam encaminhados para as escolas públicas de todo o Brasil – distribuídos pelo Governo Federal, gratuitamente, às escolas de ensino fundamental para uso pelos alunos de 5ª a 8ª série.

Com relação aos procedimentos para análise do material empírico, optou-se por considerar não apenas a presença ou ausência da música em geral e da música caipira em particular, mas, de forma ampliada, examinar o uso que os autores fazem das letras das canções em suas propostas de trabalho.

Foram definidas, então, categorias organizadoras do olhar sobre as obras, buscando responder as seguintes questões: as letras de música estão presentes nos livros didáticos? Quais são os gêneros privilegiados? As canções são entendidas pelos autores como recursos didáticos? São tomadas como documentos históricos? São tomadas como ilustrativas de um determinado período?

Também se optou por buscar elementos para identificar se os autores encaminhavam o trabalho com essas canções no manual do professor ou no livro do aluno, perguntando-se: São propostas diretamente para atividades dos alunos ou são sugeridas como complementações? Além disso, buscou-se verificar a incidência de algumas canções e seu contexto histórico; e, ainda, identificar compositores e intérpretes e o ano das composições selecionadas pelos autores.

A escolha da música caipira como elemento a ser privilegiado na investigação surgiu de indagações na própria sala de aula uma vez que também possui algumas características de contestação, exaltação e de sátira em relação à ordem política estabelecida. Essa música também foi e é reveladora dos problemas enfrentados por milhares de brasileiros que sofreram com o êxodo rural e seu estabelecimento fora de seu ambiente cultural – a zona urbana - e que fez o homem do campo, ao longo dos anos, ver sua primeira identidade se perder, como argumenta José Roberto Zan:

As migrações internas e o êxodo rural, impulsionados pela modernização econômica, faziam com que levadas crescentes de populações oriundas de áreas ainda caracterizadas por formas tradicionais de sociabilidade afluíssem para os centros urbanos mais industrializados. Em função do caráter excludente da industrialização brasileira, uma parcela significativa dos migrantes permanecia à margem do mercado de trabalho regular das grandes cidades. Relegados à condição de ‘excluídos’, esses indivíduos não completavam seus processos de re-socialização, continuavam cultivando elementos culturais de sua primeira socialização, ou seja, da “cultura rústica¹” (1995, p. 9).

¹ O termo é emprestado de Antonio Candido que esclarece: “O termo rústico é empregado não como equivalente de *rural*, ou de *rude*, *tosco*, embora os englobe. Rural exprime um tipo social e cultural, indicando o que é no

No mesmo trabalho, Zan completa a questão quanto ao “desaparecimento” da cultura caipira:

(...) Inicialmente, é importante lembrar que esse estilo de música popular, identificado como sertaneja ou caipira, nos remete a um determinado modo de vida ou a um tipo de sociedade que, na atualidade praticamente desapareceu. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil, acompanhado pela industrialização e pela urbanização da sociedade brasileira, especialmente ao longo do século 20, provocou o rompimento do “equilíbrio ecológico e social” desse modo de vida. Mas, apesar da sua desintegração, aspectos dessa cultura ainda sobrevivem na memória de boa parte da população brasileira (2003, p. 1).

Assim, interessa discutir se a condição de “excluídos” apontada pelo autor se revela, também, na exclusão dos elementos da “cultura caipira” nos manuais didáticos de História, particularmente do ponto de vista da inclusão/exclusão das letras desse gênero musical.

Por outro lado, esta pesquisa também se justifica pela compreensão de que 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. A esse respeito, Paul Willis escreve:

(...) a música popular é tremendamente importante no espaço da cultura comum, para o individual e coletivo trabalho simbólico e criativo. A mensagem de toda juventude pesquisada nos últimos trinta anos tem sido de que a música popular é o centro de interesse da cultura das pessoas jovens (1990, p. 59).

Nessa direção, pode-se também indagar: qual é a relação que os jovens estabelecem com a música caipira? E a investigação proposta também se propõe a buscar elementos para explicitar as relações que os alunos estabelecem com esse tipo de canção, tomada nas suas possibilidades de seu uso nas aulas de História.

Brasil, o universo das culturas tradicionais do homem do campo; as que resultaram do ajustamento do colonizador português ao Novo Mundo, seja por transferência e modificação dos traços da cultura original, seja em virtude do contacto com o aborígine” (CANDIDO, 2001, p. 26).

Postas, de forma geral, as questões que nortearam a proposta de investigação para a dissertação de mestrado na linha Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, apresento a seguir a estrutura do texto da dissertação.

No primeiro capítulo, apresenta-se uma discussão sobre o conceito de cultura a partir do pensamento de Raymond Williams que se contrapõe a uma cultura elitista e canônica, sugerindo uma cultura comum. Para ele, a cultura tradicional canônica é um patrimônio comum, uma herança comum, que a educação tem a tarefa de difundir, tornar acessível a todas as classes sociais, da mesma forma que a cultura popular. Essas idéias são apresentadas no contraponto com as concepções de T. S. Eliot, que defende a distinção entre cultura popular e erudita e aponta para a necessidade de preservação de uma cultura de elite.

Ainda no primeiro capítulo apresentam-se os conceitos de música rural (caipira/sertaneja) procurando estabelecer relações com as idéias de Williams quanto à cultura comum a ser difundida pelas escolas, e, portanto, pelos manuais didáticos, na perspectiva de rompimento com a cultura cânone defendida pela elite.

No segundo capítulo são apresentados elementos mais específicos sobre a conceituação do livro didático, de forma a articular as análises de vinte e uma coleções de manuais didáticos de História para quinta à oitava série do ensino fundamental, aprovados no PNLD de 2005, totalizando 84 livros. As questões analisadas apóiam-se nas categorias organizadoras estabelecidas, e que se referem, por um lado, ao tipo de música selecionado para o trabalho proposto pelos autores e, por outro lado, ao encaminhamento metodológico dado por eles, seja no manual do professor ou no livro do aluno.

No terceiro capítulo, são descritos analiticamente os resultados do trabalho empírico realizado com alunos de uma turma de Ensino Médio de Escola Pública, no qual foram estruturadas e propostas algumas questões de investigação relacionadas à presença da música no cotidiano dos jovens e de suas famílias, bem como uma caracterização de elementos constitutivos das relações que estabelecem com a música fora e dentro do espaço escolar e, finalmente, algumas atividades com a música caipira

para verificar as formas pelas quais se relacionam especificamente com este gênero, com a finalidade de contribuir para a discussão das possibilidades de seu uso em aulas de História.

1 CULTURA E MÚSICA CAIPIRA

Conhecida popularmente como música caipira, é consumida por grande parte das famílias brasileiras, como destaca uma pesquisa realizada pelo programa Globo Rural junto à ABPD (Associação Brasileira dos Produtores de Discos): o segmento caipira/sertanejo representa hoje 15% do mercado fonográfico brasileiro, perdendo apenas para o gênero Pop em 1º lugar e a música romântica em 2º (Globo Rural: 17/08/2003.)

Em contrapartida, esse gênero é visto muitas vezes como simplório e desprovido de conhecimento científico, tornando-se alvo, ao longo dos anos, de críticas e de desprestigiamento em diferentes grupos sociais. Assim, pode-se supor que também no espaço escolar haja uma maior aceitação, como cultura musical, de canções privilegiadas pela indústria cultural, na perspectiva defendida por Adorno (1975), implicando a rejeição de outros gêneros, inclusive da música caipira.

Como se discutirá mais adiante, a formação da cultura caipira está relacionada aos processos de ocupação do território brasileiro, no movimento que avançava para o interior e explicitava o surgimento da “fronteira” entre dois mundos, o “civilizado” e o “atrasado” – este representado pelo nativo – ao mesmo tempo em que favorecia a sua mistura, da qual nasceria a cultura caipira (CÂNDIDO, 2001, p. 45).

É preciso ainda destacar que essa cultura foi marcada por significados negativos, relacionados às idéias de homem atrasado, de ausência de uma cultura clássica, do sertão como espaço de ausência, de vazio. A cultura caipira foi então, ao longo dos séculos, considerada como uma cultura rústica, sem valor social.

É importante relembrar, aqui, a idéia de “tradição seletiva” que tem sido usada para se compreender como é que a escola, enquanto instituição social, seleciona os conteúdos culturais que devem ser incluídos - ou não – nos currículos e programas que orientam os processos de produção de materiais didáticos, como os livros, e também a elaboração de propostas curriculares para os sistemas educacionais.

A partir dessa questão, entende-se que é necessário, para sustentar a presente investigação, que se construa um conceito de cultura que permita debater e

compreender a presença/ausência da música caipira na escola e, particularmente nos livros e aulas de História, a partir das relações entre escola e cultura, o que se procurou fazer a seguir, na parte inicial deste capítulo.

1.1. CONCEITO DE CULTURA: ALGUMAS RELAÇÕES PARA COMPREENDER O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Originalmente concebida para designar elementos derivados da natureza, a palavra cultura tem origem no latim *colere* que aplicado à natureza refere-se à idéia de cultivar, preservar o cultivo agrícola, a plantação, ou seja, aquilo que foi plantado e que cresce naturalmente deve ser cultivado pelos seres humanos. Isso torna seu significado bastante amplo e complexo.

Outra forma de conceber o termo é relacioná-lo à preservação da memória, através do culto aos deuses, no caso de Roma Antiga. Neste caso, a palavra deriva também do latim *cultus* (culto, cultuar) que pode ser relacionado a expressões simbólicas como a música, a dança, o canto etc., preservando dessa forma tradições construídas no cotidiano.

A Antropologia ao estudar a cultura a traz para o mundo social, o mundo das relações humanas e “a natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada de modo que, assim como a palavra ‘cultivo’ nos transfere do natural para o espiritual, também sugere uma afinidade entre eles” (EAGLETON, 2005, p. 15).

Desse ponto de vista, há semelhanças entre os seres humanos e a natureza, dado que ambos são transformados e moldados à força. A diferença está no controle que os homens exercem nessa transformação podendo “moldar” a si mesmos, o que não pode ocorrer à natureza, “introduzindo assim no mundo um grau de auto-reflexividade a que o resto da natureza não pode aspirar.” (EAGLETON, 2005, p. 15).

No entanto, para o mesmo autor, há outras tradições no entendimento do significado de cultura, como a que entende o cultivo não apenas como algo que os homens fazem para si mesmos, mas também algo que pode ser feito para os homens,

em especial pelo Estado. Neste caso, a cultura “é uma espécie de pedagogia ética que torna os indivíduos aptos para a cidadania política uma vez que “numa sociedade civil, os indivíduos vivem num estado de antagonismo crônico, impelidos por interesses opostos, mas o Estado é aquele âmbito transcendente no qual essas divisões podem ser harmoniosamente reconciliadas.” (EAGLETON, 2005, p. 16).

Deste ponto de vista, a cultura tem como objetivo moldar os indivíduos a um tipo de sociedade, de forma a torná-los “cidadãos apropriadamente responsáveis e de boa índole”. Eagleton ainda chama a atenção para o fato de que nessa tradição cultura é aquilo que mais tarde será chamado de hegemonia: “Nessa tradição de pensamento, então, a cultura não está nem dissociada da sociedade nem completamente de acordo com ela. Se em um nível constitui-se uma crítica da vida social, é cúmplice dela em um outro.” (EAGLETON, 2005, p. 18).

Raymond Williams reconhece a existência da palavra cultura com o significado de civilidade com base em suas raízes etimológicas, depois no século XVIII “civilização”, conforme o espírito geral do iluminismo, significando um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material. Mas ao final do século XIX, segundo o mesmo autor, “a partir do idealismo alemão a cultura assume algo do seu significado moderno de um modo de vida característico” (EAGLETON, 2005, p. 23).

Ao estudar os vários significados da palavra cultura na língua inglesa, Williams ressaltou três categorias ou níveis que dão um novo sentido à palavra. Em primeiro lugar a “ideal”, a cultura vivida pelo ser humano, segundo o qual a cultura é vivida em determinado tempo e lugar somente por aqueles que ali residem. Em segundo lugar a categoria de cultura “documental”, ou seja, aquela registrada, gravada pelo pensamento humano em suas múltiplas experiências (música, pintura, letras etc.). Em terceiro e último lugar, há o conceito “social” de cultura em que esta passa a determinar um modo particular de vida, uma cultura particular sem, no entanto se afastar dos interesses comuns da sociedade. Esses três níveis de cultura não devem, segundo Williams, ser tratados cada um em particular e sim como um todo, um completando o outro.

Foi a partir da segunda metade do século XX que surgiu, na Inglaterra, uma preocupação em ressaltar a importância do resgate dos estudos da cultura, mediante uma análise dos fenômenos sociais a partir da “conscientização” das classes trabalhadoras. Surgiam dessa forma os Estudos Culturais.

Não está claro, porém, como realmente começou esse movimento. Para Stuart Hall, que foi diretor do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra (1968-1980), as origens estão na publicação de três livros: *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson; *Culture and Society, 1780-1950* (1958), de Raymond Williams; e *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart.² Para Hall, essas obras traziam uma preocupação em romper com o pensamento tradicional no que se refere à cultura, indicando novos caminhos para o estudo da “cultura”, palavra que significava para esses autores, grandes mudanças na história, na literatura, nas classes sociais e nas artes.

Para Raymond Williams, o início está relacionado às mudanças de perspectiva no ensino das artes e da literatura e sua relação com a história e a sociedade contemporânea. Para ele, esse movimento começou com a Educação para Adultos e não em algum outro lugar, a partir da preocupação com uma educação democrática para aqueles que tinham sido privados do acesso a uma escola nos moldes tradicionais, trabalhadores pobres e sobreviventes da Segunda Guerra Mundial.

Os expoentes dos Estudos Culturais, além de terem se tornado referência para a compreensão desse fenômeno, foram ainda professores da *Worker's Educational Association* (WEA), organização de esquerda que tinha como principal objetivo a educação dos trabalhadores operários. Faziam parte da WEA escolas noturnas para trabalhadores que tiveram sua ascensão no pós Segunda-Guerra Mundial, e naquele momento a tarefa era fazer a inclusão e integração dos excluídos que lutaram ou tiveram alguma participação na Segunda Guerra Mundial. Segundo Cevalco, “nos

² No Brasil essas obras receberam, respectivamente, os seguintes títulos: “A formação da classe trabalhadora inglesa”, São Paulo: Paz e Terra, 1988. “Cultura e sociedade”, 1750-1950. Trad. Leônidas H. B Hegenberg. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. E “As utilizações da cultura”, Trad. M. C. Cary. Lisboa: Presença, 1973.

anos 1950, havia 150 mil adultos matriculados em cursos de extensão universitária, e a própria WEA tinha 90 mil alunos” (CEVASCO, 2003, p. 62).

Mas o que a WEA defendia? O que pretendia era uma educação pública e igualitária, assim como a busca de uma cultura comum que incluísse a classe trabalhadora. Os alunos traziam suas angústias cotidianas e os professores transformavam-nas em conteúdos que tinham relação com o seu dia-a-dia, de forma a superar a idéia da concepção da escola burguesa, em que o professor - e somente ele - sabe, descartando a possibilidade de trocas de conhecimento.

A década de 1960 trouxe novas tecnologias que aos poucos foram se integrando ao cotidiano das pessoas comuns. As modificações culturais passaram a ser o centro das atenções, destacando-se os novos meios de comunicação, sobretudo, a cultura de massa, à qual os Estudos Culturais, enquanto disciplina, passaram a dar ênfase. Do ponto de vista histórico, o mundo vivia um momento crítico: o da Guerra Fria³.

Sobre esse momento Raymond Williams escrevia em 1961:

(...) nessa altura ficou ainda mais evidente que não podemos entender o processo de transformação em que estamos envolvidos se nos limitarmos a pensar as revoluções democrática, industrial e cultural como processos separados. Todo nosso modo de vida, da forma de nossas comunidades à organização e conteúdo da educação, e da estrutura da família ao estatuto das artes e do entretenimento, está sendo profundamente afetado pelo progresso e pela interação da democracia e da indústria, e pela extensão das comunicações. A intensificação da revolução cultural é uma parte importante de nossa experiência mais significativa, e está sendo interpretada e contestada, de formas bastante complexas, no mundo das artes e das idéias. É quando tentamos relacionar uma mudança como esta com as mudanças enfocadas em disciplinas como a política, a economia e as comunicações que descobrimos algumas das questões mais complicadas mas também as de maior valor humano. (In: CEVASCO, 2003. p. 12 e 13)

Com essas palavras, Raymond Williams percebe que a história caminha a passos mais largos e que as mudanças conceituais quanto à cultura devem também seguir esse ritmo. Isso fica claro em sua obra *Cultura e Sociedade*, em que Williams

³ Conflito político ideológico das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial. Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Para Hobsbawm, o período vai do lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki até o fim da União Soviética. In: HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991. São Paulo. Companhia das Letras. 1997.

faz um levantamento histórico das palavras mais importantes do vocabulário da língua inglesa e que deveriam servir de referências para a estruturação de novas disciplinas que viriam a surgir posteriormente, inclusive os Estudos Culturais.

Cinco palavras são os pontos básicos a partir dos quais se delineia esse sistema de referência: indústria, democracia, classe, arte e cultura. É óbvia a importância dessas palavras em nossa moderna estrutura de significados. As transformações ocorridas em seu uso, naquele período crítico, põem em evidência a mudança geral das maneiras características de pensar acerca da vida diária: acerca de nossas instituições sociais, políticas e econômicas; dos propósitos que essas instituições estão destinadas a concretizar; e das relações que essas instituições e propósitos mantêm com nossas atividades no campo do saber, do ensino e da arte. (WILLIAMS, 1969).

Williams realiza uma análise histórica dessas palavras, partindo da Revolução Industrial até 1950 e busca, em síntese, demonstrar que cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também e essencialmente todo um modo de vida. Essa passa a ser a idéia central defendida pelos teóricos dos Estudos Culturais no momento de sua formação. O depoimento, a este respeito, é do próprio Williams:

A idéia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum. Basicamente constituiu um esforço por compreender, interpretar e apreciar, em seu todo, a mudança em curso. Era toda a forma comum de viver que estava a ser modificada, provocando o fato a mobilização de toda a atenção humana para analisar a mudança e suas conseqüências (WILLIAMS, 1969).

A proposta de Williams para uma cultura comum não significa que todos devem seguir uma mesma cultura ou que não possam existir níveis culturais diferenciados, mas sim que exista uma participação coletiva e democrática em todos os níveis da vida social, sobretudo no processo de construção e criação da cultura. Não podemos esquecer que Raymond Williams vem de uma tradição socialista e que, portanto, o que ele busca é defender a perspectiva de que as teorias são continuamente refeitas e redefinidas pela maioria.

Raymond Williams em sua obra “Cultura e Sociedade: 1780-1950”, procura traçar historicamente o processo de surgimento e desenvolvimento do conceito de

cultura. Afirma que a palavra evoluiu de “tendência de crescimento natural”, começando com o nome de um processo-cultura, cultivo de vegetais ou criação e reprodução de animais, e por analogia o crescimento natural do ser humano. Williams continua afirmando que a palavra sofreria uma alteração a partir do século XIX, pois se antes a cultura se referia à cultura “de alguma coisa”, no século XIX passou a “corresponder a um estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade” (Idem, 1969). O emprego da palavra sofreria ainda outras alterações ao longo do século, passando pelas artes, e já no final do século XIX tomaria as características defendidas por Williams como sendo “todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual”.

Essa perspectiva é apontada por Forquin ao afirmar que “(...) cultura (...) deve ser interpretada como uma reação, uma resposta à mutação histórica constituída pelo advento da civilização maquinista, pela ruptura das solidariedades e particularidades comunitárias e pela irrupção das massas na cena social” (1993, p. 33).

Essa reação se daria a partir da resistência de grupos culturais 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 micro-culturas do novo Estado-Nação⁴.

Vê-se, portanto, que um dos critérios de identificação do nacionalismo era a cultura, mas a cultura das elites, que subjuguava ou até mesmo excluía a cultura das minorias, criando dessa forma um Estado Moderno em que a cultura popular, as canções, contos do povo foram aos poucos perdendo seu sentido. A cultura popular, para o Estado Moderno, representava naquele momento a ignorância, o atraso, entrando em contradição com o avanço das ciências que pouco a pouco ia tomando

⁴ O critério “histórico” de nacionalidade implicava, portanto, a importância decisiva das instituições e da cultura das classes dominantes ou elites de educação elevada, supondo-as identificadas, ou pelo menos não muito obviamente incompatíveis, com o povo comum (HOBSBAWM. A Era do Capital: 1848-1875. p. 104).

força, tentando superar, enfim, o saber popular, construindo o conceito de que tudo que não pertencia às elites não seria conveniente aproveitar.

Tal concepção começa a mudar a partir do século XVIII quando do surgimento do romantismo. Seus precursores passam a se interessar pela cultura do pobre, como relata Hobsbawm:

As artes que dependiam do apoio dos pobres quase não tinham nenhum interesse para o artista romântico, embora, de fato, a diversão dos pobres – revistas de contos sentimentalóides, circos, pequenas exhibições com uma atração principal, teatros mambembes e coisas semelhantes – foram uma fonte de muita inspiração para os românticos (...) (HOBSBAWM, 2004 p. 292 e 293).

Por outro lado, o mesmo romantismo não dominava “nem a cultura da aristocracia, nem da classe média, e menos ainda a da classe trabalhadora pobre” (HOBSBAWM, 2004, p.292).

É aí que se localiza o nascimento do interesse em se conhecer mais profundamente a cultura popular a partir de seu folclore, em que o povo passa a ser fonte de inspiração de vários pensadores. Porém, em fins do século XVIII e início do XIX, quando a cultura popular tradicional estava justamente começando a desaparecer, é que o ‘povo’ (o folk) se converteu num tema de interesse para os intelectuais europeus (1999, p. 31)

Burke refere-se a inúmeros autores alemães, russos, ingleses preocupados em preservar a memória do povo a partir de poemas e canções populares, canções essas que “preservavam a eficácia moral da antiga poesia, visto que circula oralmente, é acompanhada de música e desempenha funções práticas, ao passo que a poesia das pessoas cultas é uma poesia para a visão, separada da música, mais frívola do que funcional” (BURKE, 1999, p. 32).

Entre os séculos XVIII e XIX, a história do povo passava a “substituir” as histórias dos reis, da corte, dos governos; houve a descoberta da música popular e sua difusão no mundo europeu, como afirma Burke:

No final do século XVIII, V.F. Trutovsky (um músico da corte) publicou algumas canções populares russas, juntamente com as respectivas melodias. Nos anos 1790, Haydn fez arranjos com canções populares escocesas. Em 1819, um decreto do governo ordenou que as autoridades locais da Baixa Áustria, em nome da Sociedade Amigos da Música, procedessem à coleta de melodias populares. Uma coletânea de canções populares da Galícia, publicado em 1833, traz as melodias e os versos (...) a descoberta da cultura popular teve um impacto considerável nas artes (BURKE, 1989, p. 35).

Esses são, certamente, momentos de resgate de uma cultura popular que identificava os costumes populares, as crenças, as músicas e que estavam em contraste com a “cultura erudita” que por muitos anos esteve indiferente às coisas do povo. A “descoberta” da cultura popular estava, portanto, intimamente relacionada à ascensão do nacionalismo, ou seja, a busca de uma identidade nacional que reconhece um povo a partir de suas realizações culturais.

Com essas palavras, pode-se retomar a discussão acerca do conceito de “cultura”, buscando outro autor, Norbert Elias, em sua obra intitulada: *O processo civilizador: uma história dos costumes*, “a sociogênese da diferença entre ‘Kultur’ e ‘Zivilisation’ no emprego alemão”. Elias argumenta que “o conceito alemão de *Kultur* alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre os fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro” (ELIAS, 1990, p. 24).

O conceito de *Kultur* alemão remete ao valor de determinados produtos humanos, não o valor da pessoa em si, como é o caso do conceito de *civilização* inglês ou francês que pode se referir a realizações humanas, mas também ao comportamento humano.

Dessa forma o conceito de cultura apresentado por Williams se aproxima do apresentado por Elias quando este estabelece uma antítese entre *Kultur* (conceito germânico) e *Zivilization* (conceito empregado na França e Inglaterra): “(...) até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que possuem – deveria sê-lo” (ELIAS, 1990, p25).

É nesse quadro que se estrutura a posição de Williams quando identifica cultura com “uma forma comum de viver” (1969, p. 305). Ele certamente não se refere, quando escreve sobre uma cultura comum, a uma cultura igual; o que propõe é a igualdade do ser humano perante as formas desiguais impostas pelo capitalismo à sociedade, dado que este, na sua estrutura é por si só excludente. Com base nessa perspectiva, todos os elementos da vida comum (artes, literatura, comunicações etc.) entrariam na constituição de uma cultura comum.

Mas Williams não ficou isento de críticas, nem mesmo de seus colegas, e travou diálogos intensos sobre o tema. Pode-se destacar a crítica feita por Edward Palmer Thompson à sua concepção de “cultura comum” e sua relação com os meios de comunicação. Descartando o fato de que a criação de uma cultura comum poderia diminuir as tensões entre as classes, Thompson utiliza-se do seguinte argumento:

Se comunicações mais eficientes possibilitassem à classe trabalhadora entender melhor o modo de vida dos ricos, eles gostariam ainda menos desse modo de vida e sentiriam com mais força as barreiras de classe (...) A aspiração por uma cultura comum no sentido de Raymond Williams (“significados e valores em comum”) é admirável; mas quanto mais essa aspiração for incrementada, mais revoltante parecerão as divisões reais de interesse e de poder em nossa sociedade (THOMPSON, apud CEVASCO, 2001, p. 65).

Thompson, em seu discurso, demonstra uma certa sintonia com as idéias de Williams, sendo no entanto irônico no instante em que afirma ser inviável transformar o modo de vida de uma sociedade economicamente inferior, pelo simples fato de que a partir do momento em essa sociedade conhecesse a cultura do outro, (economicamente superior) passaria a perceber e criar novas categorias de sobrevivência, se assemelhando à cultura do outro.

Mas, nas leituras de Williams o que fica claro é que sua concepção de cultura (articulada num momento crucial de universalização do capitalismo), nada mais era do que a criação de um argumento contrário à noção dominante de que cultura deve ser produzida a partir de uma elite (alta cultura). A proposta de Williams, portanto, é de uma cultura ampla, que possa ser vista e discutida por todos, sem distinção, o que leva a crer que isso se daria a partir da educação. Isso significa compreender o

funcionamento da sociedade, a partir das discussões geradas sobre a cultura, buscando fazer intervenções de maneira a se constituir uma cultura comum e que seja acessível a todas as classes sociais, destruindo, a partir da educação, o mito da existência de uma “cultura superior” e outra “inferior”.

Essa proposição não era aceita por outro intelectual contemporâneo de Williams que também discute a questão da cultura, Thomas Stearns Eliot. A estrutura de sua crítica ao pensamento de Williams está em *Notas para uma definição de cultura*. Para Eliot, uma cultura comum não significava uma cultura igualitária, pois, se a minoria (uma elite) e as massas podem compartilhar de valores comuns, certamente o farão em níveis diferentes de consciência.

Eliot argumenta que três condições são importantes para a constituição da cultura:

- 1) estrutura orgânica – aquela que alimenta a transmissão hereditária de cultura dentro de uma outra cultura;
- 2) a necessidade de que uma cultura seja decomponível, geograficamente, em culturas locais: isso levanta o problema do “regionalismo”;
- 3) o equilíbrio entre a unidade e a diversidade na religião – isto é, universalidade de doutrina com particularidade de culto e devoção.

Para Eliot, essas três condições não significam necessariamente que haverá uma melhora na civilização, mas que numa civilização de alto nível essas condições não devem estar ausentes. Quando o termo cultura se aplica à manipulação da agricultura é previsível; porém, quando aplicando à melhoria da mente e do espírito humano o termo cultura não pode ser entendido como unidade. Eliot argumenta que o acúmulo de conhecimentos escolares, a erudição, a arte (do músico, pintor etc.) não são sinônimos de cultura se tratadas como individual, pois, essa não pode ser isolada do grupo e este não pode ser abstraído do todo da sociedade. Para o autor, a cultura então não é apenas um modo de vida individual, mas “todo o modo de vida de um povo, do nascimento à sepultura, da manhã à noite e mesmo no sono, e esse modo de vida é também cultura” (ELIOT, 1988, p. 45).

Eliot aponta, portanto um sentido de cultura mais inconsciente do que consciente, pois, mesmo no sono, ou seja, sem planejamento, se faz cultura. O termo inclui ainda todas as atividades e interesses próprios de um povo, no caso específico, o povo inglês.

Tomando agora o ponto de vista da identificação, o leitor deve lembrar-se, como o autor tem de fazê-lo constantemente, do quanto abrange aqui o termo cultura. Inclui ele todas as atividades e interesses característicos de um povo: O Derby Day, a Henley Regatta, Cowes, o 12 de Agosto, a decisão da Copa, as corridas de cães, a mesa de pinos, o alvo de dardos, o queijo Wenleydale, o repolho cozido e cortado em pedaços, beterraba em vinagre, as igrejas góticas do século XIX e a música de Elgar⁵(ELIOT, 1988, p. 45).

No argumento de Eliot, uma cultura minoritária beneficia a cultura como um todo, o que se diferencia quanto à proposta de Raymond Williams, que argumenta:

devemos planejar o que pode ser planejado, de acordo com a decisão comum. Mas no que diz respeito à cultura é, por essência, insuscetível de planejamento. Devemos assegurar os meios de vida e os meios para a comunidade constituir-se. Mas o que será a vivência, com base em tais meios, não podemos conhecer nem traduzir. A idéia de cultura apóia-se numa metáfora: o velar pelo crescimento natural. E é sem dúvida no crescimento, como fato e metáfora, que se deve colocar a ênfase final (WILLIAMS, 1969, p. 343).

Para Williams, a cultura não deve ser trazida para a consciência por se tratar de um tema ilimitado e, portanto, cheia de grandes significados, que quando compartilhados, tomam novos rumos. Porém, esses significados devem crescer no meio da comunidade de forma que essa possa colaborar para a constituição de uma cultura comum, com a participação do coletivo. Aqui está a síntese do pensamento de Williams sobre a cultura comum: uma cultura construída coletivamente, com responsabilidades comuns e participação plena de todos no processo de criação, uma

⁵ Derby Day: dia em que tem lugar o Derby, uma das clássicas corridas de cavalo na Inglaterra, datando de 1780, e que ocorre na primeira quarta-feira de junho em Epsom Downs, Surrey. Henley Royal Regatta: série de competições de barco a remo, estabelecida em 1839, e realizada anualmente na primeira semana de julho no rio Tamisa, em Henley-on-Thames. Cowes: cidade, na ilha de Wight, onde são realizadas anualmente regatas a vela no início de agosto. Sir Edward William Elgar (1857-1934): compositor inglês de música orquestral, cuja obra, no final do século XIX, estimulou um renascimento da música inglesa (EAGLETON, 2005, p. 160).

cultura que não deve ser entendida como pronta e acabada, e sim como continuamente refeita e rediscutida pelos membros da sociedade.

O conceito de cultura de Williams aponta que a diversidade da cultura comum está no resultado do envolvimento de toda a sociedade. Ao tratar da questão da educação, o autor demonstra a impossibilidade da existência de um conhecimento único, puro, e argumenta que “todo o sistema educacional refletirá o conteúdo de uma sociedade; toda ênfase na exploração e na descoberta deverá decorrer de uma ênfase na necessidade comum (1969, p. 343).

Para Eliot, diferentemente de Williams, uma cultura é comum mesmo quando dirigida por uma minoria, como argumenta:

O que propus não é uma ‘defesa da aristocracia’ – uma ênfase sobre a importância de um órgão da sociedade. É antes um apelo em favor de uma forma de sociedade na qual uma aristocracia teria uma função peculiar e essencial, tão peculiar e essencial quanto a função de qualquer outra parte da sociedade. O que é importante é uma estrutura da sociedade na qual haverá, do ‘topo’ à ‘base’, uma gradação contínua de níveis culturais, é importante lembrar que não deveríamos considerar os níveis superiores como possuidores de mais culturas do que os inferiores, mas como representantes de uma cultura mais consciente e de uma maior especialização de cultura (ELIOT, 1988, p. 64).

Eliot esclarece, portanto, que nem todos poderão participar da construção da cultura, para ele, a cultura pode ser comum em conteúdo, mas não em sua construção, que deve ser assumida por aqueles possuidores de uma cultura consciente, especializada.

Tomando o ponto de vista de Eliot para examinar o conceito central da presente investigação – a cultura caipira – pode-se compreender que ela estaria na base da “pirâmide”, dado que por muito tempo foi (e ainda é, por alguns setores) considerada subcultura. Essa posição ajudaria a explicar por que, no meio escolar, as músicas de raiz, ou caipiras, acabam sendo excluídas, seja pelo professor, pelo aluno, ou pelos materiais didáticos que, nessa perspectiva, deveriam contemplar os elementos da cultura “de maior grau”.

Em outra direção, tomar o conceito de cultura de Williams permitirá, aqui, compreender novas possibilidades de relacionar a educação, a escola e a música caipira com um processo de construção de significados compartilhados, de desenvolvimento coletivo, buscando o entendimento da cultura brasileira como um conjunto que inclui letras de canções caipiras, que traduzam parte da memória da história do Brasil, lembrada e esquecida, ou relegada ao esquecimento.

1.2. CULTURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DO CAIPIRA

No Brasil, pouco antes das discussões que ocorreram na Inglaterra sobre os estudos culturais, já havia uma preocupação em apontar algumas considerações sobre a formação e a cultura do povo brasileiro, com algumas diferenciações. Enquanto no Brasil surgia uma intelectualidade pautada no atendimento a uma classe média em ascensão, como é o caso da fundação da Universidade de São Paulo - 1934 (USP), que atendia naquele momento a um projeto modernizador da elite paulista, na Inglaterra o surgimento dos estudos da cultura atendia aos trabalhadores marginalizados e empobrecidos do segundo pós-guerra, como é o caso da WEA.

Isto, é claro, não impedia que no Brasil também se formasse uma estrutura que tivesse a preocupação de analisar, sob a ótica da cultura, o seu tempo, interpretando ou re-interpretando o Brasil e a realidade nacional que entraria, a partir da década de 1930, num processo acelerado de industrialização das cidades, conduzindo um país predominantemente rural a uma nova realidade urbana e de modernização.

Essa produção intelectual em formação no Brasil, a partir da década de 1930, tinha como princípio fazer a interpretação da realidade nacional brasileira a partir da crítica da sociedade pela cultura, a exemplo do que a “New Left” inglesa faria a partir de 1950. Antonio Candido lembra que:

Os homens que estão hoje um pouco para cá ou um pouco para lá dos cinquenta anos aprenderam a refletir e a se interessar pelo Brasil, sobretudo em termos de passado e em função de três livros: Casa Grande e Senzala, de

Gilberto Freire, publicado quando estávamos no ginásio; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, publicado quando estávamos no curso complementar; *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, publicado quando estávamos na Escola Superior (HOLANDA, 1997, p. 9).

Para Antonio Cândido, essas obras tiveram o mérito de explicar o Brasil numa perspectiva de mudanças, pois “(...) traziam a denúncia do preconceito de raça, a valorização do elemento de cor, a crítica dos fundamentos ‘patriarcais’ e agrários, o discernimento das condições econômicas, a desmistificação da retórica liberal” (HOLANDA, 1997, p. 11).

As obras citadas por Antonio Cândido são, de maneiras distintas, trabalhos de recuperação de uma identidade cultural brasileira que até aquele momento havia sido construída sob a marca da cultura de uma elite agrária. A obra de Freyre teve como referência a discussão acerca do modo de vida da colônia, a cultura presente na vida do senhor patriarcal, mas, sobretudo a importância do escravo na formação do povo brasileiro, evidenciando aspectos antropológicos da sociedade brasileira em construção.

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda constrói uma visão dialética de momentos históricos distintos, que se entrecruzam de maneira a entender a estrutura política brasileira, a herança, as raízes, como lembra o próprio título. Sem deixar de lado a estrutura social, o autor remete a um mundo em transformação, destacando as origens rurais e a formação de um mundo oposto àquela sociedade rústica, “atrasada” para os moldes de uma urbanidade em formação, sobretudo a partir dos capítulos “Herança rural” e “O semeador e o ladrilhador” em que Holanda analisa a transição da escravidão já em crise e a formação de uma mentalidade urbana que significava aquilo que existia de mais moderno.

Essa relação rural/urbana era muito característica até meados do século XX quando a industrialização brasileira passou a atrair o homem rural para os grandes centros urbanos. Verifica-se, então, um reajuste da cultura rural frente à urbana, na qual a primeira obrigatoriamente passou a aceitar as condições impostas pela segunda, gerando uma dicotomia ainda presente no Brasil atual e para a qual Holanda já

chamava a atenção argumentando que “o malogro comercial de um Mauá⁶ também é indício eloqüente da radical incompatibilidade entre as formas de vida copiadas de nações socialmente mais avançadas, de um lado, e o patriarcalismo e personalismo fixados entre nós por uma tradição de origens seculares” (HOLANDA, 1997, p. 79).

Portanto, a tentativa de modernidade instalada com a urbanização sempre acabava esbarrando nas origens rurais, rústicas da população brasileira, desde o prolongamento do patriarcalismo político até o encontro de “culturas”, como afirma Holanda: “No Brasil colonial, entretanto, as terras dedicadas à lavoura eram moradia habitual dos grandes. Só afluíam eles aos centros urbanos a fim de assistirem aos festejos e solenidades. Nas cidades apenas residiam alguns funcionários da administração, oficiais mecânicos e mercadores em geral” (HOLANDA, 1997, p. 79).

Em *Formação do Brasil Contemporâneo*, Caio Prado Júnior faz uma interpretação do passado, em forma de um grande manual, dividindo a História do Brasil em três grandes blocos: Povoamento; Vida Material e Vida Social. Propõe-se a fazer, por intermédio de uma perspectiva do materialismo histórico, uma interpretação dos elementos constitutivos da nossa nacionalidade ao longo dos anos e que desembocava no Brasil Contemporâneo. Como ele próprio afirma: “O Brasil contemporâneo se define assim: o passado colonial que se balanceia e encerra com o século XVIII, mas as transformações que se sucederam no decorrer do centênio anterior a este e no atual. Naquele passado se constituíram os fundamentos da nacionalidade (...)” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 10).

O autor justifica ainda que alguns traços do passado colonial brasileiro se faziam presentes naquele momento: “no terreno econômico, por exemplo, pode-se dizer que o trabalho livre não se organizou ainda interiormente em todo o país” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 10).

Mas o autor alarga sua visão para o plano social da vida brasileira contemporânea, e é esta que por hora interessa na constituição da pesquisa, argumentando que no terreno social ainda tínhamos fortes laços com o passado, sobretudo com o passado rural da população brasileira.

⁶ Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá.

Salvo em alguns setores do país, ainda conservam nossas relações sociais, em particular as de classe, um acentuado cunho colonial. Entre outros casos, estas diferenças profundas que cindem a população rural entre nós em categorias largamente díspares; disparidade que não é apenas no nível material de vida, já inteiramente desproporcionado, mas sobretudo no estatuto moral respectivo de uma e outras e que projeta inteiramente para o passado (PRADO, 1969, p. 11).

Para aprofundar o debate sobre questões como essas levantadas pelos três autores, surgiria no Brasil uma nova geração de pensadores, preocupados com possibilidades que levassem à compreensão da história das pessoas comuns a partir de uma perspectiva marxista, como indica Roberto Schwarz: “(...) De modo geral escolheram assunto brasileiro, alinhados com a opção pelos de baixo que era própria à escola⁷, onde se desenvolviam pesquisas sobre o negro, o caipira, o imigrante, o folclore, a religião popular” (SCHWARZ, 1999, p. 93).

De certa forma esses temas eram problematizados e explorados enquanto experiências históricas, cuja existência era até então ignorada ou sumariamente mencionada. De forma semelhante, Thompson chama a atenção quando da realização de seus estudos sobre a formação da classe operária na Inglaterra: “estou procurando resgatar o pobre descalço, o agricultor ultrapassado, o tecelão do tear manual ‘obsoleto’ o artesão ‘utopista’ e até os seguidores enganados de Joanna Southcott⁸, da enorme condescendência da posteridade” (BURKE, 1992, p.p. 41-42).

Fica evidente que a proposta desses autores é a de fazer uma leitura cultural das classes menos favorecidas, buscando a construção e valorização de uma identidade coletiva, comum, nos moldes defendidos por Williams.

As implicações surgidas a partir desses estudos são numerosas, mas o que interessa aqui é a construção de fundamentos para compreender a forma pela qual

⁷ Roberto Schwarz faz aqui referência aos estudantes e professores da USP – Universidade de São Paulo.

⁸ Em 1814, na Inglaterra, uma senhora de 64 anos, chamada Joanna Southcott, anunciou que estava grávida do Espírito Santo e daria à luz, no dia 19 de outubro de 1814, a uma criança divina de nome Shiloh, que seria segundo a própria Joanna, o segundo Messias. Com essa e outras profecias, Joanna exerceu forte influência na população inglesa mais humilde e sobretudo na classe operária inglesa que via em suas profecias a salvação para seus anseios por dias melhores.

Para Thompson “A maior parte das profecias de Joanna não contém mais do que um espírito apocalíptico, e augúrios de catástrofes tão vagos que poderiam ser facilmente aplicados às crises e sublevações da Europa napoleônica, tendo o próprio Bonaparte como representação da BESTA.” (THOMPSON, 1998, p. 267).

esses grupos foram interpretados no universo escolar e, em especial, no que diz respeito à canção brasileira de raiz, especialmente a música popular rural conhecida como música caipira que, ao longo de sua história, cantou e contou as transformações pelas quais passaram o caipira e o discurso produzido a seu respeito.

A chegada dos bandeirantes ao Brasil a partir do século XVI marcaria não só um novo ciclo de dominação e “descobertas”, mas também a formação de uma nova cultura, a caipira. Na medida em que os bandeirantes avançavam rumo ao interior do Brasil, criava-se uma fronteira entre dois mundos distintos, o “civilizado”, representado pelos descendentes brancos, e o “atrasado”, representado pelo nativo. Da mistura entre esses dois mundos surgia o caipira, mescla de branco e índio com pouco de sangue negro (SOUZA, 2001, p. 106).

A partir dessa ocupação, outras áreas foram surgindo, como as vilas, fazendas e arraiais. O universo desse homem simples, cercado pela miséria que as condições lhe impunha, não crescia na mesma velocidade que outras localidades. O homem caipira mantinha-se portador de peculiaridades marcantes como a religiosidade, literatura, comida, dança e a música – esta última de interesse específico para a investigação desenvolvida.

A música, segundo José de Souza Martins, estava sempre associada a rituais religiosos, ao trabalho ou lazer, demonstrando dessa forma o universo em que viviam os primeiros caipiras, que tinham nesse tripé o elo de sua sociabilidade com o mundo exterior.

Um outro aspecto que não pode deixar de ser enfatizado: o homem caipira, ao longo do período colonial (e hoje, no século XXI), sempre foi marcado por significados negativos: homem atrasado, despido de uma cultura clássica. Seu primeiro espaço social, o sertão, também era visto como espaço vazio, atrasado, terra de variados tipos como os criminosos, os degredados e, às vezes, espaço de moradia de próprio demônio (SOUZA, 1986, p. 59). A cultura caipira foi então, ao longo dos séculos, considerada como uma cultura rústica, sem valor social.

Para se compreender melhor essa construção da idéia de cultura caipira, é preciso relembrar o trabalho de Monteiro Lobato. Reconhecido como editor e figura

fundamental na implantação do mercado editorial brasileiro, Lobato, ao longo de sua carreira participou de vários debates sobre a construção da sociedade brasileira, aprofundando um discurso que se tornaria a peça chave para o entendimento do caráter do povo brasileiro ao construir uma figura negativa do homem rural, presente na personagem de Jeca Tatu.

Jeca Tatu tornou-se um símbolo negativo de um tipo humano presente no Brasil pós “nascimento” da República: era um homem incapaz de realizar tarefas simples num mundo baseado no cientificismo. As origens do pensamento de Lobato podem ser explicadas a partir de sua própria história. Filho de um cafeicultor decadente do Estado de São Paulo, José Bento Marcondes Lobato, após a morte de seu pai, foi morar com seu avô paterno, homem rico e poderoso, José Francisco Monteiro, conhecido como Visconde de Tremembé. Sua mãe, Olímpia Augusta Monteiro, era “filha ilegítima”, nascida de relações extraconjugais do Visconde, reconhecida, porém como filha, assim como seus netos.

Lobato herdaria, portanto, essa aristocracia de seu avô, assim como a possibilidade de também ele se tornar um fazendeiro. Inicialmente, teve que seguir a carreira escolhida por seu avô: estudar Direito, tornar-se um promotor de Justiça, trajetória que mais tarde seria abandonada. É nesse momento que ele começa a trabalhar com a possibilidade de se tornar um grande fazendeiro nos moldes do modernismo nascente. A idéia fracassa, mas, é aí que Lobato tem seu “primeiro” contato com a origem de seu principal personagem – o caboclo – de onde originaria *Jeca Tatu*, “raça inferior” para os padrões da sociedade urbanizada em ascensão no início do século XX. Uma das culpas pelo seu fracasso em se tornar um grande fazendeiro foi a falta de mão-de-obra qualificada, o que para Lobato estava presente na figura do caboclo, já que essa “raça” era desprovida de inteligência em todos os sentidos e que só vivia naquelas condições devido à sua própria culpa.

Em 1914 publicou no jornal *O Estado de São Paulo* o conto “Velha Praga”⁹, no qual combatia as práticas dos caboclos, criticando-os, quando esses queimavam a

⁹ Conto que daria origem a uma publicação posterior: “Urupês”.

mata para o plantio, prática contestada e combatida pelos fazendeiros mais modernos da época.

No artigo “Urupês”¹⁰, Lobato descreve o Jeca como um indivíduo ignorante, sem conhecimentos de leitura e escrita, como se vê no trecho a seguir:

O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive. Sabe que o mundo é grande, que há sempre terras para diante, que muito longe está a Corte com os graúdos e mais distante ainda a Bahia, donde vêm baianos pernósticos e cocos. [...] Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos a que chama “sua graça”.[...] O fato mais importante de sua vida é sem dúvida votar no governo. Tira nesse dia da arca a roupa preta do casamento, sarjão furadinho de traça e todo vincado de dobras; entala os pés num alentado sapatão de bezerro (...) vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lhe retém para maior garantia da fidelidade partidária (LOBATO, 2005, p. 172).

Lobato utiliza-se, então, da Literatura para destruir seu maior inimigo, o caboclo. Em outra passagem, realiza comparações com aquilo que é belo na natureza e apresenta o Jeca como o destruidor dessa:

No meio da natureza brasílica, tão rica de formas e cores, onde os ipês floridos derramam feiriços no ambiente e nas inflorescências dos cedros, às primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos tangarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume, vida dionisíaca em escachô permanente, o caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas.
Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.
Só ele, no meio de tanta vida, não vive... (LOBATO, 1956, p. 289).

Ao longo dos anos, a personagem de Jeca Tatu passaria de réu a vítima do sistema governamental. O Estado brasileiro, para Lobato, é o verdadeiro culpado pela má condição em que vivia o homem do campo, sobretudo no que se refere à higiene. De certa forma, o autor inicia sua redenção, passando a tratar a figura do Jeca Tatu como um ser doente e necessitado de tratamento. Pode-se dizer que o Jeca *não é* assim, ele *está* assim.

¹⁰ Um tipo de fungo conhecido como “orelha de pau” encontrado em madeira em decomposição.

É mister curando-o, valorizar o homem da terra, largado até aqui no mais criminoso abandono. Curá-lo é criar riqueza (...).

Nossa gente rural possui ótimas qualidades de resistência e adaptação – é boa parte índole, meiga e dócil.

O pobre caipira é positivamente um homem como o italiano, o português, o espanhol. Mas é um homem em estado latente. Possui dentro de si grande riqueza de forças. Mas força em estado de possibilidade (LOBATO, 1951, p. 285-285).

Jeca Tatu entra num processo de ressurreição. Com a chegada de frades franceses ao Brasil, esses começaram um trabalho de busca de braços para a lavoura, dado que o 13 de maio de 1888¹¹ havia afastado das fazendas a mão-de-obra escrava. Os grandes fazendeiros buscavam em vão colonos. A única opção era apelar para a mão-obra dos ribeirinhos, mas essa opção já de início estava fadada a não dar certo, pois, “Parasitas do rio e da lezíria, olhavam as fazendas com horror, e daí, na boca dos fazendeiros, a sua má fama de indolentes. Indolentes e ruins, incapazes, restolho de gente, lesmões humanos. Era unânime esta opinião na lavoura circunjacente, caída em modorra por falta de braços” (LOBATO, 1984, p. 282).

Segundo o autor, esses frades procederam a uma busca de converter o caipira com fama de preguiçoso em um homem apto para o trabalho:

Em vez, porém, de tomá-lo como o encontravam, alquebrado pela má alimentação, pela má habitação, roído pelo ancilóstomo exhaustivo, e pô-lo na enxada com o feitor atrás, tiveram a luminosa idéia de proceder às avessas: primeiro atucharam-lhe fibra com alimentação abundante; depois abrigaram-no em casas higiênicas construídas em lugares secos e os curavam nos limites do possível. Resultado: *Uma ressurreição*¹² (LOBATO, 1951, p. 283).

O que se debatia nesse momento, no Brasil, eram os problemas referentes à degeneração do caráter do povo brasileiro em função da miscigenação, e um dos fatores apontados para tal questão era a falta de higiene e a má alimentação, seguidos da ação da sífilis. Participa também desse debate Gilberto Freyre, que sai em defesa dos pontos positivos da miscigenação do povo brasileiro, contrapondo-se à idéia de que a degeneração deste encontrava-se nos fatores apontados por Lobato.

¹¹ Data em que a Princesa Isabel assina a Lei Áurea.

¹² Grifo meu.

Corria a década de 1930, o Brasil entrava no período conhecido como “Era Getulista” e Lobato, ao regressar dos Estados Unidos em princípio de 1931 (deixara o Brasil em 1927 para ser adido comercial em Nova York), dizia “que certas revoluções resolvem, sabemos. Mas que não melhoram o material revolvido, ficamos sabendo”. E acrescentava: “Creio que hoje há por aqui mais tristeza, mais desespero resignado, porque andamos todos a sentir que a grande coisa para a qual sempre apelamos veio mas falhou. E se falhou, para que mais apelar?” (CAVALHEIRO, 1955, p. 379).

Em 1947, Lobato dá ao Jeca sua versão final: o “Zé Brasil”. Havia se aproximado do Partido Comunista Brasileiro e isso fez com que passasse a creditar os males do país e de sua gente à concentração de terras e ao coronelismo, para ele os grandes causadores da pobreza do homem do campo, representado pelo Jeca Tatu, agora metamorfoseado em “Zé Brasil”, pequeno proprietário que sofria pressão dos grandes latifundiários para vender suas terras e se dirigir para a cidade, pois ali não mais havia garantia de sobrevivência.

Nos dias atuais a cultura caipira sobrevive no imaginário nacional, sobretudo em letras de músicas, quase sempre produzidas pelo homem urbano. Essa música procurou ao longo dos anos se desfazer das imagens negativas do Jeca Tatu e traduzir para o imaginário coletivo um Brasil rural cheio de histórias e virtudes.

1.3 MÚSICA CAIPIRA E MÚSICA SERTANEJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para se compreender a música caipira, como elemento da cultura nacional, é preciso lembrar que na década de 1920¹³, surgem no Brasil estudos de resgate dessa cultura, denominada popular, e novas discussões são travadas na direção de se opor passado e presente, a música passando a ser entendida como uma das formas de resgate do passado. Foi a partir dessa década que surgiram as primeiras canções caipiras gravadas em disco como a célebre “Tristezas do Jeca”, composta por

¹³ A Semana de Arte Moderna de 1922 apontava para a necessidade de construção e consolidação de uma identidade nacional. O modernista Mario de Andrade buscava nas culturas populares rurais os elementos constitutivos de uma autêntica música brasileira.

Angelino de Oliveira em 1918 e gravada em 1923. Mas será com Cornélio Pires e sua Turma que esse gênero musical entrará na indústria cultural. Cornélio passou a se apresentar pelo interior paulista fazendo shows, gravando seu primeiro disco em 1929. Como o gênero ainda era desconhecido, tirou dinheiro do próprio bolso, acreditando no sucesso que estava por vir (CALDAS, 1977, p. 4-5).

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.

Grandes mudanças passam a ocorrer na composição das letras; as temáticas que antes tratavam de ritos religiosos, canções de trabalho, ciclos da lavoura, passam agora a tratar do amor, da nostalgia (canções de exílio). Como afirma José de Souza Martins “... é o esforço que o agente faz para reconstituir seu universo simbólico no próprio contexto urbano, apropriando-se positivamente de determinadas mensagens culturais que, embora produzidas na cidade, recorrem a modos rústicos de estruturação da experiência” (MARTINS, 1974, p. 34).

Essa cultura rústica é levada ao homem urbano através dos programas de rádio das grandes cidades, influenciando compositores urbanos como Noel Rosa (*Festa no Céu, Minha Viola, Mardade Cabocla*) Ary Barroso (*Rancho fundo*) e Lamartine Babo (*Serra da Boa Esperança*), que só mais tarde se tornariam sambistas.

Mas, se o homem do campo migrou para a cidade, a que classe passa a pertencer? Dada a grande migração gerada a partir de 1950, conhecido como período desenvolvimentista, esses homens passam a fazer parte dos segmentos da classe operária, entretanto sem esquecer o passado, como relata a narrativa da canção a seguir:

“É só eu pega na viola, me vem a recordação:
o tempo do meu sitinho,
que tudo era bom, ai...”

que tudo era bom.
 (...)
 “Eu tinha vaca de leite
 e porco no chiqueirão.
 Tinha dois burro no pasto
 E lindo potro lazão, ai...
 E lindo potro lazão.
 (...)
 “Depois tudo se acabô.
 Tive um grande prejuízo.
 Viero os gafanhoto,
 me dexaro eu na mão, ai...
 me dexaro eu na mão.
 “Hoje eu me vejo em São Paulo,
 nessa rica povoação,
 trabaiano de operário
 sendo que já fui patrão, ai...
 sendo que já fui patrão.”¹⁴

Verifica-se, portanto um reajuste da cultura rural frente à urbana, na qual a primeira obrigatoriamente passa a aceitar as condições impostas pela segunda. Mas o caipira jamais esqueceria sua origem e, um dos instrumentos utilizados para tal fim foi a música, como afirmado por Roger Bastide:

Os camponeses que foram atraídos pelos salários altos (...) trouxeram consigo a civilização rural, a qual, porém não subsiste além da primeira geração, obrigando-os a adotar uma estética nova. No entanto, como não possuem a cultura necessária para criar para si verdadeiros valores, adotam padrões urbanos de seu novo meio, enfraquecendo-os através de seu uso pessoal. É assim que a poesia toma entre eles a forma de canção (BASTIDE, 1971, p. 121-122).

É preciso destacar, no contexto da preservação de valores culturais, o surgimento de um novo gênero dentro da música caipira, conhecido como “Tupiana”, iniciado em 1958 por Alcides Felismino de Souza (Nonô Basílio) e Mário Zan. Esse gênero tinha como objetivo criar um ritmo essencialmente brasileiro visto que, segundo os autores, o Brasil vinha recebendo uma maciça carga de ritmos estrangeiros, denominados por eles de “alienígenas”, os quais prejudicavam a música regional

¹⁴ “Sodade do tempo véio”, de Sorocabinha, com Mandy e Sorocabinha.

brasileira - essas músicas “alienígenas” na verdade eram rasqueados e guarânias do Paraguai que a cada dia ganhavam mais força no Brasil urbano e rural.

Objetivando, portanto, barrar essa influência, os compositores iniciaram um movimento como descreve o trecho da reportagem a seguir:

Acaba de ser apresentado ao público um novo gênero musical que é, por assim dizer, a procura de um ritmo mais genuinamente brasileiro que o rasqueado – já que este possui raízes na guarânia paraguaia - no fundo, parecer-se, em sua estrutura, com o andamento da discutida controversa manifestação musical: a ‘tupiana’ (...) criação de Nonô Basílio e Mário Zan, surgiu como coroamento de trabalhosa pesquisa realizada pelos dois conhecidos compositores que procuraram oferecer ao público uma nova forma de sabor quase indígena (SOUZA, 1958, p. 4).

O novo gênero, entretanto, não teve repercussão e o movimento acabou por produzir apenas três canções no ritmo tupi: “*Alvorada Tupi*”, “*Linda Forasteira*” e “*Manakiriki*”.¹⁵

Mais tarde, em 1970, um novo movimento surgiria, agora pelas mãos de um maestro que foi um dos pioneiros do movimento “Tropicália” no Brasil, Rogério Duprat, que financiado pela Companhia Rhodia pretendia lançar a moda *country* em uma feira denominada FENIT do ano seguinte. Para Waldenyr Caldas, essa tentativa de se criar uma nova estética para a música caipira se deu a partir de uma crise que permeava a música popular brasileira antes mesmo de 1970: “Foi um momento em que nossa música atravessou uma crise não apenas de consumo no mercado, mas também de produção e qualidade” (CALDAS, 1977, p. 46).

A tentativa de se criar uma nova estética para a música caipira ficou conhecida como “Nhô Look” e teve ainda a participação da cantora Rita Lee e da dupla Tonico e Tinoco. A tentativa de Duprat em incorporar a *country music* no Brasil também fracassou. Dessa forma, ao longo da história, a música caipira perderia seu elemento resistente e rude com a total fusão da indústria cultural aos valores rurais¹⁶.

¹⁵ SILVESTRINI. Bernardino V, ZAN. Mario. SANTOS. Elpídio dos. **Nova Flor**. São Paulo: phonodisc, 1958. 1 disco (36 min): 33 rpm, microsulco, estéreo. 0-34-405-404.

¹⁶ Se vista numa perspectiva de duplas que viriam após esse momento mesclariam elementos da cultura dos Estados Unidos da América à música brasileira, como é o caso da dupla Léo Canhoto e Robertinho.

Carregada de uma identidade própria, a música caipira enquanto linguagem traz uma proposta de conhecimento de uma cultura que ao longo da história foi sendo definida como uma “subcultura”. No entanto, essa linguagem pode ser utilizada como formadora de um novo conceito a respeito da cultura caipira e do caipira, sendo capaz de destruir alguns mitos de que esta cultura pertença a uma “subcultura” da cultura brasileira.

No sentido de se caminhar na direção desse novo conceito, uma primeira questão deve ser discutida: e que diz respeito às distinções entre a música caipira e a música sertaneja: a primeira foi produzida dentro de um contexto verdadeiramente rural e o texto da canção é fortemente marcado por assuntos desse cotidiano.

No discurso dos cantadores caipiras está sempre presente uma mensagem que os identifica enquanto comunidade, o que torna difícil para quem não pertence a seu universo entender sua mensagem, nos versos que dizem respeito a fatos ocorridos num determinado local, e relacionados à natureza, às estações do ano, ao gado, à chuva, às aves ou às festas, exaltando a amizade entre os companheiros, serenatas para os futuros noivos, entre outros temas.

O gênero é fortemente marcado pela religiosidade. Numa entrevista concedida ao SESC São Paulo¹⁷, os cantores Tônico e Tinoco lembram o motivo de terem construído uma capela na Vila Diva (São Paulo) em 1960.

(...)

TINOCO: O Tônico foi operado... que ano foi?

TONICO: Em 60?! É...

TINOCO: Em 60!... é

TINOCO: Então o Tônico ficou afastado... Três anos e meio... ele ficou... uma grande operação que ele sofreu e fizeram uma promessa... Aliás, fizemo não... Eu pedi na Rádio Nacional, pedi... que o Tônico tava muito ruim que fizesse uma promessa para ele e todos fez promessa para Nossa Senhora Aparecida e foi daí que nós construímos a igreja em homenagem a Nossa Senhora Aparecida. Não puxamo o terço porque nós também não tem tempo, mas, tem uns conterrâneo da Vila Prudente que todo 2º domingo do mês eles vão lá... E depois nós gravemo também Aparecida do Norte, foi a primeira música religiosa que foi gravada em dupla caipira.

TINOCO: Você lembra um versinho dela?

¹⁷ Entrevista concedida ao programa MPB Especial, da TV Cultura de São Paulo, em 1973.

TONICO: Lembro!
 TINOCO: Vão vê se nós lembra
 TONICO: Como é a pontiadinha?
 MÚSICA: Já cumpri minha promessa na Aparecida do Norte
 E graças a Nossa Senhora não lastimo mais a sorte
 Falo com fé
 Não lastimo mais a sorte
 Já cumpri minha promessa na Aparecida do Norte
 Eu subi toda a ladeira
 Sem carência de transporte
 E beijei o pé da Santa, da Aparecida do Norte
 Falo com fé da Aparecida do Norte
 E subi toda a ladeira sem carência de transporte¹⁸
 TINOCO: Cumprimo a promessa e gravamo o disco e o Tonico tá mais forte
 do que primeiro, graças a Deus. ...

Um outro aspecto importante e que diferencia a música caipira da sertaneja é que a primeira é sempre acompanhada de coreografia, como o fandango, cururu, cateretê, cana-verde, dança de São Gonçalo etc. José de Souza Martins escrevendo a esse respeito argumenta:

O cântico vem associado à dança: canta-se para dançar, como no cateretê, aliás, dança masculina a que as mulheres apenas assistem é originalmente dança religiosa. Por isso, talvez, a música caipira seja mais rítmica do que melódica, tornando-se monótona quando o canto é separado da dança (MARTINS, 1975, p. 112).

Outra referência à música caipira, e esta, talvez, seja um elemento comum com a música sertaneja é sua área geográfica, que compreende regiões em que houve a influência da cultura caipira: São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Paraná (MARTINS, 1979, p. 104).

A música sertaneja é vista como uma versão profana da música caipira, como argumenta Waldenyr Caldas:

O discurso que se verifica na canção sertaneja é essencialmente profano, o que não ocorre frequentemente na caipira. O texto da canção sertaneja, embora aborde também o cotidiano (falando sempre da problemática amorosa), o faz de forma particularizante, prendendo-se somente à ‘expressão de motivações e nas experiências individuais’, sua poesia não adquire participação no universo (CALDAS, 1977, p. 82).

¹⁸ **Aparecida do Norte.** Tonico/Anacleto Rosas Jr. Copyright by Bandeirante Editora Musical Ltda.

Vista dessa forma a música sertaneja apresenta algumas características que a identificam, como a influência da indústria cultural, que ao se apropriar das músicas, compositores e intérpretes passam a vender sua força de trabalho ao mercado e estes têm que se submeter ao poder das grandes gravadoras que passam a ditar as regras e temas, influenciando inclusive no discurso das composições. As gravadoras passam a agenciar e intermediar a força de trabalho desses compositores e intérpretes, sobretudo ao que se refere ao lucro do trabalho. Devido ao forte apelo comercial, o tempo de duração das músicas sertanejas obedecia e obedece critérios impostos pelas gravadores não chegando a cinco minutos cada música, o que muitas vezes descaracterizava a história das canções, mas permitia o enquadramento nos formatos exigidos pelas emissoras de rádio e TV que levam a sério a máxima “tempo é dinheiro”. Segundo Martins, “a música de duração excessiva passou a ser definida como tecnicamente inferior, originando-se daí um dos fatores de degradação do acontecimento como objeto da música” (MARTINS, 1975, p. 124).

A música caipira, portanto, quando chegou ao mercado, por meio de Cornélio Pires (1929), já havia perdido parte de seu tempo de duração, pois são extraídos seus elementos originais que são as narrativas de acontecimentos.

A área geográfica da música sertaneja compreende a mesma área da música caipira, o que permite afirmar que também o caipira se apropriou desse “novo” gênero. Mas se a música caipira na sua origem, em meados da década de 1920, tinha como principal tema o discurso rural, na música sertaneja isso é transplantado para o meio urbano e, segundo Waldenyr Caldas, passa a haver, a partir da década de 1960, uma dimensão geográfica maior de sua propagação: “Dessa forma, vamos ver que a urbanização da música sertaneja é, antes de tudo, um fenômeno sociológico de grande importância, que ocorre não apenas no meio urbano, mas que atinge toda a cultura das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil” (CALDAS, 1977, p. 12).

Embora não produzida com a finalidade de ser pedagógica, a música caipira pode ser utilizada, em escola, pelos professores, em aulas de história, como fonte a partir da qual os alunos podem se aproximar das formas como diferentes grupos sociais produzem realidades sociais diversas. No caso específico da música caipira que

carrega, a exemplo da música urbana, uma gama de metáforas, simbologias, é possível pensar que pode auxiliar alunos e professores na construção do conhecimento histórico, despertando a capacidade de analisar, a partir da comparação, épocas e sociedades diferentes, corrigindo idéias preconceituosas que acabaram por se tornar cânones ao longo da História. A música caipira tem por excelência essa possibilidade, uma vez que apresenta o caipira falando da cidade ou do campo, com temas como a literatura, as artes, o amor, a guerra, o tempo, o trabalho, a natureza, a vida.

Tomando-se essas idéias, pode-se discutir um tipo de aprendizado que relacione o trabalho de História com a música/canção, apontando possibilidades que permitam criar condições para que o aluno adquira os instrumentos necessários para decodificar idéias já existentes e produzir novas. Nesse sentido, Ubiratan Rocha chama a atenção para a preparação do professor, afirmando que diferentes falas históricas, sem a preocupação com uma teoria que possa ordená-las e dados que possam suplementá-las, pode cair, por outro lado, num relativismo inconseqüente (ROCHA, 1996, p. 55). Para não se fazer simplesmente memória em vez de História há que se desenvolver um esforço teórico para se contextualizar os vários testemunhos, nesse caso, o uso da música/canção. Diferentes pontos de vista são, entretanto, importantes, não para que se possa tomar partido de um ou de outro, mas para se compreender melhor a realidade, já que se terá acesso a diferentes óticas.

Partindo dessa premissa, pode-se observar um elemento constante no cotidiano de alunos, sejam eles do Ensino Fundamental ou Médio, e que paradoxalmente tem sido menosprezado na sala de aula e subestimado no meio acadêmico. Trata-se do trabalho da música de raiz associada ao ensino de História.

É possível observar que nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino das ciências humanas em geral. Mas, percebeu-se desde os primeiros estudos exploratórios que grande parte das pesquisas foram concentradas em temas como a *Bossa Nova*, *Tropicalismo* e a *Jovem Guarda*, estando o gênero caipira aparentemente ausente nos manuais didáticos. Nesse manuais, a música caipira parece não ser incluída nem como fonte histórica, como crônica do cotidiano, nem como ilustração.

No entanto, defende-se pelo que até aqui se apresentou, que a música caipira, se analisada com o respeito que merece e como produto cultural localizado em seu contexto histórico, pode ser um valioso instrumento para o ensino, porque apresenta um caráter narrativo das dificuldades do homem rural na cidade grande, bem como a negação dos valores urbanos frente aos do sertão. Além disso, pela riqueza das temáticas abordadas, de forma narrativa, pode abrir inúmeras possibilidades de articulação com os conteúdos escolares, em especial aos conhecimentos históricos, de cuja especificidade trata esta dissertação.

Assim, a trajetória desta pesquisa se deu na direção de compreender, a partir de determinado conceito de cultura, como é que se pode relacionar a música caipira à construção da cultura brasileira, defendendo-se a posição de que se pode utilizar esse gênero musical no ensino de História, explorando as representações contidas nas canções, associando-a com a realidade vivida pelo migrante em seu novo espaço de vida, a cidade, como descreve a letra da música a seguir:

Seu moço eu já fui roceiro no triângulo mineiro
 onde eu tinha meu ranchinho
 Eu tinha uma vida boa
 com a Izabel minha patroa e quatro barrigudinhos
 (...)
 então aconteceu isso
 resolvi vender o sitio
 e vim morar na cidade
 Já faz mais de doze anos
 que eu aqui estou morando
 como estou arrependido
 aqui tudo é diferente

não me dou com essa gente
 vivo muito aborrecido
 não ganho nem pra comer
 já não sei o que fazer
 estou ficando quase louco
 é só luxo e vaidade
 penso até que a cidade
 não é lugar de caboclo.
 (...)
 até mesmo a minha "véia"
 já esta mudando de idéia
 tem de ver como passeia
 vai tomar banho de praia
 esta usando mini-saia

e arrancando a “sobranceia”.
 (...)

 Voltar pra Minas Gerais
 sei que agora não dá mais
 acabou o meu dinheiro
 que saudades da palhoça
 eu sonho com minha roça
 no triângulo mineiro
 Nem sei como se deu isso
 quando eu vendi o sitio
 pra vim morar na cidade
 Seu moço naquele dia
 eu vendi minha família
 e a minha felicidade¹⁹

Ouvir músicas que retratam temas como a mulher, a República, o malandro, o regenerado, a cidade, o campo, é fato inerente ao cotidiano de muitas pessoas, mas essa audição em geral tem finalidade em si mesma, pois não é comum uma reflexão sobre o tema que está em questão nas canções. No entanto, sabe-se da importância da música dentro da sociedade, sobretudo das canções que tratam de temáticas fundamentais que ajudam a construir argumentos ou sentimentos sobre a forma como viveu ou vive um povo.

As canções podem vir carregadas de materiais simbólicos que auxiliam na compreensão de uma dada realidade uma vez que permitem a construção de novas leituras. Uma canção pode auxiliar os ouvintes mais atentos a se situar dentro de um contexto histórico, construindo novos significados.

Do ponto de vista do ensino de História, a música pode servir como veículo de interpretação de um tempo, criando argumentos que ajudam a “desvendar” novas imagens sobre o povo brasileiro, sua vida, sua cultura. Com essa afirmação, pode-se caminhar para o capítulo seguinte, no qual se apresentará o resultado da análise dos livros didáticos de História, incluídos no Programa Nacional do Livro Didático de 2005, procurando discutir, com dados, a presença/ausência da música caipira nesses manuais.

Na perspectiva do historiador Jacques Le Goff (1996, p. 109), “Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir de documentos e das

19 FRANCO, Dino. e CHICO, Nhô. **Caboclo na cidade**. In: Dino Franco & Mourai. Rancho da boa paz. vol. 2 (CD), São Paulo: Globo Gravações e Ed. Musicais, faixa 1. 1980.

ausências de documentos”. Dentro desse contexto, o estudo dos manuais didáticos constituirá um importante elemento para a compreensão das formas pelas quais a escola seleciona os conteúdos de ensino, alguns elementos que têm sido privilegiados pela “tradição seletiva” que organiza e prioriza os conteúdos escolares. Como já firmado, os temas cantados nas modas e músicas caipiras carregam elementos de identidade cultural de grupos específicos, além de críticas a governos, apreciações sobre os problemas do cotidiano. Fica claro, portanto, que a inclusão dessas canções nos livros didáticos poderia ser um valioso elemento para o trabalho de ensino da História e que é relevante explicitar sua presença/ausência nos manuais didáticos que são, reconhecidamente, um dos recursos mais freqüentemente usados pelos professores no desenvolvimento das aulas.

2 MÚSICA E MÚSICA CAIPIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Elemento importante do trabalho do professor, o livro didático apresenta-se como um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem. Sua função entre outras é a de permitir ao professor possibilidades de se conhecer e discutir novas propostas historiográficas, não as considerando verdades imutáveis, mas sempre incorporando-os às novas leituras que possam reforçar ou contradizer as “verdades” anteriores, desenvolvendo um senso crítico e que este senso, conseqüentemente chegue ao aluno de forma que este, de posse dos conhecimentos e discussões realizados em sala de aula possa criar um pensamento próprio sobre a história.

A discussão específica sobre o livro didático de História tem sido feita por alguns autores como Kátia Abud (1984); Thais de Lima Fonseca (1997); Luiz Carlos Villalta (1997); Bárbara Freitag (1997), entre outros.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: QUESTÕES INICIAIS

A trajetória do livro como material didático no Brasil é marcada por inúmeras controvérsias. Para Bárbara Freitag, por exemplo:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua *história* não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade. (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). (FREITAG *et ali*, 1997, p. 11).

Segundo a autora, a partir de 1930 o Estado passa a adotar critérios para adoção dos livros didáticos nas escolas brasileiras. Impulsionado pela crise que abalara o mundo capitalista a partir de 1929, que fez com que os livros estrangeiros se tornassem mais caros que os nacionais, foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, no período do Estado Novo. Uma das atribuições do instituto, por meio da Coordenação do Livro Didático, consistia em “planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e

instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático”. (FREITAG, 1985, p. 105).

O livro didático, a partir de então, começava a ser regulamentado pelo Estado, e a natureza do controle sobre essa produção está expressa na primeira medida legal datada de 30 de novembro de 1938 – Decreto-lei nº 1.006 - que afirmava em seu artigo que “É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos”, mas impunha a restrição e o controle no Art. 3º: “os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República”. (FREITAG *et ali*, 1997, p. 11).

Denominados no mesmo Decreto de “Compêndios” – conceituados como “livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” - e de “Livros de leitura de classe” – “aqueles usados para leitura dos alunos em aula”, tais livros também são identificados já naquele momento como “livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (FREITAG, 1997, p. 12-13).

Esse mesmo Decreto criava uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha como função realizar um minucioso julgamento dos livros didáticos produzidos no Brasil, proferindo pareceres favoráveis ou não à sua aprovação e adoção pelas escolas. É preciso pontuar que no Estado Novo foi criado também o DIP., que juntamente com a CNLD tinha como função estabelecer um controle político-ideológico dos materiais usados no ensino.

A comissão continuou instalada nos anos seguintes mesmo sob várias acusações de centralização do poder, censura ou manipulação e escolha de determinadas obras. Mas a discussão que nortearia o debate sobre o livro didático na década de 1950 tirava do centro das atenções a CNLD e colocava como principal discussão o preço do livro, considerado um problema no orçamento da família brasileira.

Na década de sessenta, com a Ditadura Militar iniciada em março/abril de 1964, como parte de ações mais amplas do Governo Federal brasileiro, o Ministério da Educação assinou acordos com o governo dos Estados Unidos da América (conhecidos

como acordos MEC/USAID), nascendo a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED. A COLTED foi extinta em 1971, sob a acusação de irregularidades, e nesse mesmo ano foi criado o Programa do Livro Didático (PLID) colocado sob a responsabilidade da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) em 1976, que passou a definir as diretrizes sobre a produção do material didático escolar no Brasil.

A década de 1980 assistiria ao nascimento do PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) e mais tarde acrescido do PLIDEM e do PLIDESU – Ensino Médio e Supletivo, respectivamente. Estes tinham a função de dar assistência ao aluno desprovido de recursos financeiros, e a intenção expressa era de fosse possibilitada, a essa população, que participasse da construção cultural do país a partir do conhecimento sistematizado dos livros didáticos.

Em 1985, sob a Nova República e após um longo período de ditadura militar, nascia o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que se sustentava na possibilidade de escolha do livro didático feita pelo professor, entendendo que é esse o conhecedor do cotidiano da sala de aula.

Em 1997 o PNLD passou a publicar um guia para auxiliar o professor a escolher o material que seria utilizado no ano letivo seguinte ao da avaliação feita pelo Programa. A classificação trazia uma orientação quanto à qualidade do livro didático com uma, duas ou três estrelas. Naquele momento, os critérios de avaliação já expressavam elementos do conjunto das políticas implementadas pelo Governo Federal na década de 1990, incluindo-se a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nestes documentos, determinadas linhas pedagógicas eram assumidas de forma hegemônica, e isto influenciaria a definição de critérios didático-metodológicos para a inclusão ou exclusão dos livros didáticos na lista aprovada pelo PNLD.

Na avaliação seguinte, as estrelas foram substituídas por indicações de “recomendado com ressalvas”, “recomendado”, “recomendado com distinção”. No guia do ano de 2005, não mais havia estrelas ou menções e sim uma resenha detalhada de cada uma das obras, assinada pelos pareceristas das áreas específicas.

Essa localização inicial de alguns pontos de referência cronológicos permite que se retorne à afirmação inicial de Freitag, a respeito de que a história do livro didático no Brasil se identifica com a história das regulamentações e definições governamentais que aparentemente pouca relação teriam com outras manifestações da sociedade civil e do mundo científico.

Entretanto, ainda que aparentemente seja essa a impressão, a autora defende que a análise desses processos deve incluir outros elementos importantes para se compreender a presença do livro didático no interior da escola, entre eles os elementos de uma política e de uma economia do livro didático, além das questões de ordem diretamente didático-pedagógicas relacionadas ao seu conteúdo e uso.

De fato, essa posição deve ser compreendida também a partir de trabalhos como os de Apple, que analisam a força de orientação política dos sistemas sobre a produção dos livros didáticos. Falando sobre a educação norte-americana, o autor afirma: “Pouca coisa é deixada para a decisão do (a) professor (a), na medida em que o estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido.” (APPLE, 1995, p. 82).

A certeza de que o livro didático sofre interferência do mercado também é expressa por Bittencourt que argumenta que ele é “antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (1998, p. 71).

Essa dimensão da análise permite que se relembre – seguindo o mesmo caminho feito por Apple com relação aos altos números e valores relacionados à comercialização de livros didáticos no seu país – que no Brasil a importância do PNLD se revela nas cifras de milhões de livros produzidos, comercializados e distribuídos aos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e, agora mais recentemente, de Ensino Médio.

No entanto, Bittencourt também indica que o livro didático deve ser entendido “como *um depositário de conteúdos escolares*”, afirmando que “é por seu intermédio

que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 1998, p. 72).

Para Kátia Abud “o livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum” (1984, p. 81). Visto dessa forma, o livro didático é um dos grandes responsáveis (senão o único) pela constituição de um conhecimento específico da história que, possivelmente, será entendido como verdadeiro já que foi transmitido pelos manuais ao longo da vida escolar das crianças e jovens. Abud argumenta, ainda, que “esse homem comum, em geral, vê a história como uma epopéia ou como um suceder de fatos pitorescos, cujos personagens principais são os vultos históricos, os heróis que movem a história. A narração dos feitos desses indivíduos constituiria, então, a História para esse homem comum” (1984, p. 81).

Na perspectiva de análise dessa autora, as idéias contidas em alguns manuais didáticos, destinados sobretudo ao ensino fundamental, muitas vezes são reforçadas pelos professores que, ao narrar os fatos e as ações dos grandes heróis, contribuem para a construção de uma compreensão simplificada e equivocada de história e para que os manuais sejam vistos como única fonte confiável do conhecimento histórico.

Localizando-se essa discussão da autora na década de 1980, afirmava-se que “esta tendência à simplificação/distorção é mais evidente nos livros destinados ao 1º grau” ²⁰ (...) e que “as tentativas de renovação são mais evidentes nos livros de História do Brasil para o 2º grau” ²¹, quer nos parecer, porque existe um consenso de que no 2º grau ela pode ser analisada e discutida mais profundamente dado o amadurecimento dos alunos” (1984, p. 82).

No entanto, a elaboração dos PCNs na década de 1990 trouxe outras orientações para os livros didáticos de todo o ensino fundamental, na perspectiva geral de que o aluno, ao longo de sua trajetória escolar, deve ser capaz de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (PCNs, 1998, p. 8). Essas

²⁰ Hoje chamado de Ensino Fundamental.

²¹ Hoje chamado de Ensino Médio.

preocupações foram transferidas para a avaliação dos livros didáticos, determinando critérios gerais e específicos que acabaram por consolidar algumas formas de renovação na seleção de conteúdos para o ensino da História, o que acabou por colocar à disposição dos professores, sejam das séries iniciais ou das séries finais, um conjunto de obras que, pelo menos em tese, incorporaram as renovações historiográficas e, portanto, apresentam inovações no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados em História.

Para Thais Nívia de Lima Fonseca, se o livro didático for tratado como documento, este deve responder ao professor e ao aluno as perguntas que estes por ventura vierem a fazer. Essa proposta afastaria, segundo a autora, o professor e o aluno das “concepções mais tradicionais utilizadas no Ensino de História há muito tempo” (1997, p. 6). A autora discute uma questão que não é nova no campo da pesquisa em Educação: a escolha e o uso que o professor faz do manual didático. Sua perspectiva é de “uma reflexão sobre as possibilidades de utilização do livro didático mesmo na adversidade, considerando ser ele o material predominante, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. (FONSECA, 1998, p. 23).

Neste sentido, Thaís Fonseca afirma que “Como historiadores sabemos perfeitamente que não existe história inocente, tampouco documentos. Entendendo o livro didático como um documento, é possível fazê-lo falar e utilizá-lo criticamente mesmo, ou sobretudo, a partir dos problemas que apresenta” (FONSECA, 1998, p. 24). E, assim, abre-se a possibilidade para o professor e para o aluno atuarem como pesquisadores, e como tais, ao estudarem os conteúdos propostos, criarem novas possibilidades de discussão e diálogo com o livro didático. Concluindo suas análises, a autora afirma que essa talvez seja uma das maneiras possíveis de trazer para o ensino de História as novas metodologias e as novas abordagens produzidas pela historiografia nas últimas décadas.

Além do fato de ser um depositário de conteúdos selecionados pela cultura para serem transmitidos às gerações mais novas, outra característica que define o livro didático, ainda segundo Bittencourt, é o fato de ser “um *instrumento pedagógico*”, uma vez que apresenta não apenas os conteúdos de ensino, mas também a forma pela

qual eles devem ser ensinados, elaborando “as estruturas e as condições de ensino para o professor” (BITTENCOURT, 1998, p. 72).

Quanto a esse fato, destacam-se aqui as renovações de caráter metodológico que as últimas avaliações feitas pelo PNLND parecem ter estimulado. Segundo Selva Guimarães Fonseca, “pensar o ensino de História e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio” (FONSECA, 2003, p. 50). Para a autora, essa perspectiva permite afirmar que a indústria cultural “passou a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependiam da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica” (FONSECA, 2003, p. 53).

Dessa forma, segundo Fonseca, pode-se entender que as lógicas de produção e consumo explicariam as renovações metodológicas nos livros didáticos de História, que só seriam consumidos se apresentassem propostas de mudança já indicadas pelas novas abordagens no ensino de História. Novas linguagens e diferentes tipos de documentos foram sendo incorporados aos manuais, atendendo às exigências de professores com um pensamento renovado a partir dos debates das décadas de 1980 e 1990.

Além de ser portador de conteúdos e de ser um instrumento pedagógico, uma última característica destacada por Bittencourt diz respeito ao livro “como *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*”, o que pode estar relacionado tanto à difusão de valores dominantes, como de estereótipos e preconceitos (BITTENCOURT, 1998, p. 72). Nessa direção, algumas pesquisas foram e vêm sendo realizadas buscando esclarecer questões relacionadas a conceitos, idéias, valores que os manuais didáticos vêm difundindo e reafirmando.

Desta forma, assume-se que a análise do livro didático exige um esforço de buscar relações entre as várias dimensões indicadas por esses autores. De alguma forma, elas estarão sendo contempladas nesta pesquisa, na qual se destaca uma primeira dimensão de análise em que os manuais didáticos de História, escolhidos e usados pelos professores de quinta à oitava série do ensino fundamental nas escolas

públicas atendidas pelo PNLD, foram tomados como material empírico para verificar a presença da música caipira e a forma pela qual ela é inserida no trabalho didático pelos autores desses manuais.

2.2. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E OS LIVROS DE HISTÓRIA.

Pensado de forma genérica como o principal apoio no trabalho para muitos professores, o livro didático contém informações e interpretações sobre as várias culturas nacionais e universais, apresenta determinados conhecimentos que podem auxiliar na aquisição de novas linguagens além da escrita, ampliando conhecimentos e, por meio das formas didatizadas do saber escolar, deve contribuir para que o aluno caminhe em direção ao saber científico.

Como elemento da cultura escolar, sofrendo influências da indústria cultural, da legislação educacional, da formação intelectual do autor e, ainda, sendo submetido a um processo de análise e seleção por parte de um grupo de pareceristas de diferentes regiões do Brasil, com formações culturais diferentes, o livro didático chega ao professor como resultado de um conjunto de processos e escolhas que, longe de serem neutras, sempre partem de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53).

Os grupos que têm maior poder nesses processos costumam situar seus conhecimentos como legítimos, transformando-os em conhecimento oficial consagrado, enquanto outros tipos de conhecimento acabam não sendo privilegiados como objeto de estudo, tornando-se excluídos. Isso pode ser compreendido no contexto das tendências a padronizar as formas de pensar o ensino, nos formatos gráficos e editoriais e nas linguagens expressas nos manuais didáticos, fazendo com que professores e alunos reproduzam padrões ou saberes consagrados por apenas parte dos grupos que compartilham uma cultura.

Assim, os livros didáticos trazem um saber sistematizado sobre os mais variados temas e situações, podendo privilegiar alguns e ignorar e silenciar outros, como resultado dos processos de escolha e seleção pelos quais passaram os conteúdos e as formas de didatização e apresentação desses conteúdos que acabam, finalmente, por se expressar no conjunto de manuais disponibilizados para a escolha dos professores. No caso dos livros de História, particularmente, parece interessante examinar os temas e situações que podem estar sendo excluídos ou silenciados.

Destaque-se, aqui, a carta dirigida aos professores na qual se apresenta o resultado da avaliação do PNLD de 2005, na área de História, para quinta a oitava séries, que evidencia alguns dos critérios utilizados para excluir ou incluir livros na lista de opções ao professor:

Ao final deste volume, você terá maiores detalhes sobre os critérios de seleção e de exclusão das obras avaliadas para o PNLD/2005. Entre estes últimos, por exemplo, destacam-se problemas como erros de informação ou conceituais, desatualizações graves, inadequações notáveis entre a proposta metodológica explicitada e sua efetivação na obra, preconceitos, discriminações ou formas de proselitismo capazes de comprometer a formação de um aluno cidadão e, por último, problemas graves de edição ou impressão. Assim, o que você encontra aqui é o resultado de uma filtragem rigorosa, que, a partir de 29 coleções inscritas, selecionou 22 com grande diversidade programática, metodológica, conceitual e historiográfica. Portanto, os professores poderão contar com várias opções para selecionar aquela que for mais compatível com o projeto de sua escola e mais adequada para seus alunos.” (PNLD, 2005, pp. 3 e 4).

Fica explícito, no texto, que a “filtragem rigorosa” levou em consideração a presença de preconceitos e discriminações para excluir livros, mas respeitou a diversidade de propostas, seja de conteúdos, seja de metodologias ou de perspectivas historiográficas, de forma a apresentar diferentes opções de escolha para os professores.

Segundo o Guia do Livro Didático 2005, vinte e nove coleções foram inscritas. Uma delas foi desclassificada por descumprimento das regras do edital (o guia não diz qual regra foi descumprida).

QUADRO 2: RESULTADO DO TOTAL DE COLEÇÕES INSCRITAS E APROVADAS NO PNLD/2005

CLASSIFICAÇÃO	Nº DE OBRAS	%
Aprovadas	22	75,5
Excluídas	7	24,1
TOTAL	29	100

Fonte: **Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries**

Para os pareceristas, a questão essencial a ser considerada na análise de uma obra está nos aspectos denominados de Metodologia da Aprendizagem e Metodologia da História. Como elemento de diferenciação das coleções, os pareceristas sugerem duas categorias bastante genéricas para identificar o quesito Metodologia da Aprendizagem - a primeira é considerada por esses como Paradigma Tradicional e a segunda como Paradigma Cognitivista.

Os manuais assim identificados como Tradicionais, trazem, segundo os pareceristas, uma visão vertical dos conteúdos, priorizando aspectos de pouco valor no que se refere ao aprendizado. Segundo os autores do Guia, os objetivos deste modelo são centrados apenas na obtenção de informações, sem que essas sejam processadas ou discutidas, tornando-se do ponto de vista do conhecimento, quase sem sentido. Das 22 coleções analisadas e aprovadas pelo PNLD (listadas no Anexo 4), 67,9% se enquadram na categoria Tradicional. Essa categoria significa um entendimento de História numa visão evolutiva do tempo e das sociedades, trazendo como orientação a visão quadripartite clássica - História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. As fontes históricas não são consideradas, trazendo a visão da História do autor como verdade pronta e acabada. Para os pareceristas, esta categoria, a diversidade historiográfica um dos pontos que devem ser observados pelo professor quando este vai escolher as obras com as quais pretende trabalhar.

O segundo Paradigma dentro do quesito Metodologia da Aprendizagem é o Cognitivista. Das obras analisadas, 32,1% pertencem a esse grupo. Essa perspectiva define que os conteúdos apresentados são articulados a partir de diversas correntes teóricas que “dialogam” entre si, levando o aluno a estabelecer a partir dos

documentos, relações entre o passado e o presente. Assim, o aprendizado da história torna-se significativo, pois o aluno estabelece um diálogo com os documentos sem desconsiderar seus conhecimentos prévios.

Outro aspecto destacado na análise dos pareceristas refere-se à *visão de História* presente nas coleções: 65,5% das obras analisadas apresentam uma visão narrativa da história, priorizando os acontecimentos do passado numa perspectiva de informação pela informação, não se preocupando com a problematização das questões, desconsiderando, inclusive, os conhecimentos prévios do aluno.

Ainda neste aspecto- *visão da História* - outra classificação é criada para se contrapor à visão Tradicional: Visão Procedimental. Segundo o Guia do PNLD, esta tem um aspecto mais formativo aliando a produção do conhecimento com o fazer do historiador, esclarecendo que esse fazer é constante, que a História tem um caráter provisório e, portanto, não possui uma linha evolutiva com divisões temporais. Essa visão se enquadra nos padrões esperados pelos pareceristas que o definem como um “perfil mais inovador”. Nesse grupo, apenas 6,9 % das coleções conseguiram se enquadrar. Para os pareceristas, um último grupo, identificado como sendo livros portadores de uma Perspectiva Global, faz uma “união” entre as duas categorias descritas anteriormente e segundo os pareceristas “o faz com coerência. Sem abrir mão da informação sobre o passado, prioriza-se a formação construtiva e em permanente reformulação do saber histórico” (GUIA PNLD, 2005). Neste grupo se enquadram 27,6% das obras.

Um fator importante destacado nas análises dos pareceristas diz respeito à perspectiva curricular e a relação com a historiografia. Três blocos foram construídos para categorizar as obras analisadas:

QUADRO 3: CATEGORIAS DAS OBRAS ANALISADAS PELO PNLD/ 2005.

História Integrada	75,9 %
Identidade Nacional	6,9 %
Temático	17,2 %
TOTAL	100 %

Aqui, identifica-se a visão dos pareceristas quando estes argumentam que:

Esse grupo (Temático) rompe com a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia e múltiplas possibilidades temáticas norteiam suas operações de seleção. As obras didáticas organizadas sob tal diretriz apresentam grande diversidade de recortes e podemos dizer que foi o grupo que mais cresceu desde o último PNLD (GUIA PNLD, 2005, p. 212).

Esse grupo localiza-se dentro de uma perspectiva de uma historiografia Renovada, ou seja, incorpora em suas propostas resultados de pesquisas apresentadas em simpósios, encontros ligados sobretudo à educação e aos estudos da cultura.

Embora haja um crescimento dessa tendência, o grupo Tradicional é ainda predominante com 75,9%, superando os outros dois grupos somados, revelando que há ainda campo para o crescimento das duas últimas tendências ou a renovação dessas com o aparecimento de outras possibilidades que indiquem a professores e alunos outras formas de compreensão da História.

Essa perspectiva também está presente nos PCNs, que argumentam em favor das mudanças que os professores podem processar:

É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. Isto implica ler e se informar sobre diferentes propostas de ensino de História, debater seus propósitos e seus fins, discutir seus objetivos, criar sua proposta de ensino dentro da realidade da escola, manter claros os objetivos da sua atuação pedagógica, selecionar conteúdos, relacioná-los com a realidade local e regional, sistematizar suas experiências, aprofundar seus conhecimentos, reconhecer a presença de currículos ocultos – moldados e difundidos na prática –, explicitá-los e avaliá-los (PCNs, 1998, p. 80-81).

Do estudante, espera-se que ao longo do Ensino Fundamental possa “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCNs, 1998, p. 6-7).

É necessário destacar que embora os PCNs indiquem alguns caminhos a serem percorridos pelo professor, estabeleça resultados desejáveis em termos do aprendizado dos alunos, não se pode desconsiderar as condições em que vivem e trabalham muitos professores hoje no Brasil: suas condições de trabalho, com carga horária acima do “normal”, gerando uma falta de tempo para o estudo e o lazer; salas de aula lotadas com um número de alunos maior do que a capacidade física; salários defasados, em alguns casos chegando à precariedade, enfim todos esses são aspectos que às vezes tornam inviável aos professores produzir novos conhecimentos sobre o ensino como sugerem os PCNs.

Para muitos professores e alunos, o manual didático escolhido é um guia de trabalho que define a perspectiva teórica e metodológica do trabalho a ser desenvolvido em suas aulas de História e o fato de que a perspectiva Tradicional esteja presente na maioria absoluta dos livros pode ser tomada como indicativa de que essa mesma forma está presente também nas aulas de História.

Diante disso, pode-se concluir afirmando que, mesmo reconhecendo a importância do professor como sujeito que pode escolher e usar um livro didático de forma criativa, crítica e transformadora, a avaliação feita pelos pareceristas do PNL D aponta na direção da permanência expressiva de livros didáticos com uma concepção tradicional e da presença reduzida de obras inovadoras.

Nesse conjunto de livros didáticos de História, a música está presente como parte do conteúdo selecionado? De que forma? Quais são os gêneros privilegiados pelos autores? O que ficou silenciado? Na direção de responder a essas perguntas, encaminhou-se o trabalho de análise do material empírico que inclui 22 coleções

aprovadas nos Programas de 2002 e 2005, e que estão em uso nas escolas públicas brasileiras de quinta a oitava séries²².

A partir da idéia de Michael Apple de que as pessoas e os grupos selecionam os conhecimentos pela sua compreensão sobre o que é legítimo, esta investigação objetiva compreender, em uma primeira dimensão de análise, os elementos que foram privilegiados e os que foram excluídos nos manuais didáticos de História, examinados a partir das letras de música incluídas pelos autores. Para isso, buscou-se examinar:

- a) a presença e a ausência de canções brasileiras;
- b) a forma como os autores trabalham essas canções: como recurso didático, como documento (fonte) ou apenas ilustração de um contexto ou período histórico, como atividade essencial ou de complementação.
- c) a localização dessas indicações, se no manual do aluno ou no do professor.

Os resultados dessa primeira dimensão de análise são apresentados a seguir, de forma a se constituir como referência para a segunda dimensão de análise – alguns elementos da relação que os jovens estabelecem com o passado a partir da música caipira – que será apresentada no capítulo três.

2.3 A MÚSICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A música tem sido ao longo dos anos, objeto de estudo e de análise tornando-se um dos elementos que identifica a cultura de um povo. A música está presente no cotidiano da maioria das pessoas e alguns autores dos manuais didáticos, conscientes da importância da música na vida dos jovens, passaram a incorporá-las também em suas coleções como parte do conteúdo de História, o que abre possibilidades aos professores para o desenvolvimento de um trabalho simbólico de interpretação não apenas das letras, como também com gêneros, ritmos, estruturas.

²² Não foram examinados os livros da coleção Jornada para o nosso tempo (Gleuso Damasceno Duarte) e os volumes 1 e 2 da coleção História Passado e Presente: História Integrada de Sonia Irene do Carmo e Eliane Frossard Bittencourt. A análise dessas coleções tornou-se impossível dada as dificuldades de se encontrar tanto nas editoras como em livrarias.

A indicação para o uso da música em aulas já tem uma trajetória bastante longa no campo do Ensino de História, e tais indicações foram incorporadas pelas orientações curriculares nacionais (PCN) desde a década de 1990.

Para Kátia Abud, o uso de canções abre aos professores muitas possibilidades de trabalho com os conteúdos da História, chamando a atenção para o fato de que as letras podem ser tomadas como evidências para a compreensão de determinados acontecimentos:

Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da "história integrada". Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 315-316).

Considerando-se a diversidade de gêneros que compõem o universo musical brasileiros, e de forma associada, as diferenças de gosto musical entre os diversos grupos de jovens, bem como a rapidez com que novas formas são incorporadas à cultura desses jovens, pode-se entender que a seleção feita pelos autores de manuais didáticos dificilmente poderá contemplar toda essa diversidade.

Apesar dessa consideração, entende-se que é possível examinar os livros que compõem a lista de possibilidades de escolha para o professor, procurando compreender alguns elementos que são tomados em conta pelos autores na inclusão de determinadas canções, bem como a função que elas ocupam na proposta de trabalho apresentada.

2.3.1 O privilegiado e o excluído: as músicas que estão nos livros

De forma genérica, o exame das coleções mostrou que o conjunto de canções encontradas nos manuais didáticos revela uma perspectiva dos autores em dar maior ênfase a canções produzidas dentro de regimes de exceção (Estado Novo e Regime Militar), e os gêneros apresentados pertencem a categorias como o Samba e a Música Popular Brasileira. De forma genérica, ainda, pode-se afirmar que são canções que possuem temáticas relacionadas ao cotidiano urbano e que a música rural foi excluída do contexto de estudo nos manuais didáticos analisados.

Das 215 canções presentes nos manuais didáticos aprovados pelo PNL 2002 e 2005, - e se considerar que algumas têm mais de uma incidência esse número vai a 326 - há apenas duas citações de música caipira. A primeira é *Tristezas do Jeca*, de Angelino de Oliveira (1922) e a segunda é *Grande Esperança*, de Goiá e Francisco Lázaro (1965). A primeira foi apenas citada como música de grande sucesso na época de seu lançamento, sem a presença da letra. Já *Grande Esperança* foi apresentada com a letra na íntegra, no entanto, com questões importantes a serem destacadas: a) o título do box em que a canção se encontra refere-se ao “*camponês na MPB*”; b) o tempo e o contexto histórico da canção.

Quanto à identificação como MPB, é preciso destacar que, embora o termo sendo relativamente amplo, carrega em si, ao menos para os adolescentes, a identificação com movimentos estéticos reconhecíveis, como indica o depoimento de uma jovem aluna apresentado a seguir ²³, o que poderia dificultar a localização dessa canção como música caipira:

A Música Popular Brasileira abrange vários estilos como o samba, a bossa-nova e o famoso estilo jovem guarda. A história da MPB baseia-se nos ritmos indígenas e na cultura dos estrangeiros. (...). A verdadeira MPB é aquela de antigamente, porque as músicas de hoje em dia, normalmente, são mais comerciais e possuem pouco conteúdo. As músicas da bossa nova ou da jovem

²³ Alunos da oitava série que realizaram um trabalho na disciplina de Língua Portuguesa e a pedido da professora escreveram redações sobre os temas pesquisados. Publicado no *Jornal Lacerda Alerta (Colégio Estadual Antonio Lacerda Braga)*. Ano III, nº 6. Novembro de 2004, p. 3.

guarda por exemplo possuirão um importantíssimo valor universal, histórico e cultural (...) (K, 2004) .

Por outro lado, não há referências ao período em que a música *Grande Esperança* foi gravada pela primeira vez, isto é, em 1965, pela dupla caipira Zilo e Zalo: em plena ditadura militar uma dupla caipira gravava uma canção falando sobre a Reforma Agrária, fato de grande relevância para compreensão da História, mas não relatado pelos autores do manual didático.

É possível perceber, portanto, que a canção, embora permeada de informações sobre o homem do campo, fica apenas como uma ilustração, uma vez que o autor não sugere nenhuma atividade sobre a letra ou o contexto em que foi produzida, ao contrário do que ocorre com outras canções do mesmo contexto como “Carcará” (1965), de José Cândido e João do Vale (que teve três incidências no conjunto de livros examinados), ou “Alegria, Alegria” (1967) de Caetano Veloso, que teve seis incidências, e as grandes campeãs em presença nos manuais didáticos examinados: *Caminhando* (Para não dizer que não falei das flores, 1968), de Geraldo Vandré, com onze incidências, e “Apesar de Você” (1970), de Chico Buarque, com treze incidências, todas de um mesmo período - a Ditadura Militar - e cujos versos podem ser considerados como de contestação.

Inegavelmente, o conjunto das canções citadas permite um trabalho com os alunos no sentido de que todas podem ser tomadas como evidências de certos acontecimentos, como indicou Abud (2005), neste caso específico os fatos e processos históricos relacionados à Ditadura Militar que teve início em 1964. No entanto é preciso problematizar a ausência da canção rural, que também traz em suas letras temas de contestação ou exaltação de diferentes conjunturas políticas, sociais e econômicas.

Trata-se de apontar que essas canções possuem letras que podem revelar contextos significativos para o estudo e a compreensão da História e muitos dos jovens que utilizam os manuais escolares podem ter trazido, de suas famílias, um gosto musical pelo gênero caipira – ou mesmo uma referência de sua existência – que, como

outros gêneros, deve ser reconhecido enquanto possuidor de uma estética própria e também como portador de elementos de uma identidade cultural.

Assim, a presença dessas canções poderia contribuir para que os jovens tivessem a possibilidade de compreender a cultura caipira a partir de uma perspectiva das canções caipira/sertaneja, produzidas *sobre ela*, num contexto histórico de reinterpretação desse modo de vida, revelando a experiência de vida de outros sujeitos que compõem a sociedade brasileira, descobrindo e interpretando evidências da história também nos discursos que têm sido excluídos.

Pretende-se, portanto, tomar essa constatação da ausência da música caipira nos manuais didáticos como elemento para discutir formas de trabalho escolar em aulas de História no Ensino Fundamental, esperando com isso contribuir para que a escola e, particularmente a sala de aula, sejam um palco de transformações e que possibilitem ao aluno desatar alguns nós, destruindo preconceitos ainda existentes acerca do homem do campo e de sua produção poética/musical. Estes objetivos se definem a partir do que se assume como um dos elementos essenciais no papel que a escola deve desempenhar: proporcionar aos sujeitos um novo olhar sobre o outro.

Sinteticamente, pode-se afirmar que o exame das coleções apresenta o seguinte resultado quanto aos gêneros musicais incluídos pelos autores dos livros de História, por ordem decrescente²⁴.

- a) MPB: incluem-se aqui as canções identificadas como Bossa Nova, Tropicalismo e Música engajada);
- b) Samba, incluindo os de exaltação e de protesto;
- c) Rock produzido por bandas brasileiras, de renome nacional, que ascenderam no mercado após o fim da ditadura militar – 1985 – cujas letras apresentam críticas sociais;
- d) Outros gêneros (também contemplados pelos autores, mas com baixa incidência) entre os quais o RAP e as músicas da Jovem Guarda (não propriamente como gênero, mas como movimento musical).

²⁴ Ver anexo 5 com a lista de canções e número de incidências.

A análise detalhada dos 82 livros didáticos permitiu levantar elementos interessantes para se compreender melhor a presença e a ausência das canções, incluindo-se a questão didático-metodológica de como elas estão articuladas ao trabalho proposto pelos autores, o que será apresentado a seguir.

2.3.2 Como as canções estão presentes nos manuais didáticos

Ao examinar os manuais didáticos de História destinados aos jovens alunos de quinta à oitava série do Ensino Fundamental, pensou-se inicialmente em estruturar a análise a partir dos gêneros musicais apresentados pelos autores. No entanto, o desenvolvimento do trabalho indicou uma segunda opção que se mostrou mais adequada ao material disponível, qual seja, a estruturação a partir de determinados períodos da História do Brasil aos quais os autores dos manuais associaram as músicas, constituindo-se então três grandes conjuntos:

- a) primeiro bloco: músicas que foram compostas ou divulgadas entre o final da década de 1910 e o final da década de 1940;
- b) segundo bloco: músicas do início da década de 1950 até o início dos anos 1980;
- c) terceiro bloco: músicas de meados da década de 1980 até o início dos anos 2000.

Sobre cada um desses blocos, apresentam-se a seguir algumas questões relacionadas às canções selecionadas pelos autores, bem como sobre os objetivos expressos e sobre a forma pela qual foram incluídas para o trabalho didático nos manuais.

a) Primeiro bloco

As canções encontradas nos livros didáticos aqui agrupadas enquadram-se num período em que se destaca a presença do samba carioca entrelaçada aos temas da origem da República brasileira, com ênfase em temas clássicos do período getulista (1930-1945) como: ideário nacionalista, discursos cívicos e moralistas e crônicas de

um cotidiano urbano em formação. Dentre as características observadas nos manuais, destacam-se as seguintes:

a1 - Concentração em torno das mesmas canções.

Pode-se considerar que houve uma valorização de temas ligados ao cotidiano do malandro, por meio de canções como “Pelo telefone” (1916/1917), de Ernesto dos Santos, o Donga, que teve seis registros. “O que será de mim” (1931), de Ismael da Silva, e “Lenço no pescoço” (1933), de Wilson Batista, ambas com três ocorrências em diferentes manuais, são uma espécie de manifesto à vadiagem.

“Aquarela do Brasil” (1939), de Ary Barroso, “Eu trabalhei” (1940), de Roberto Roberti e Jorge Faria e “É negócio casar” (1941,) de Ataulfo Alves e Felisberto Martins, todas com três ocorrências, se diferenciam quanto aos temas, mas estão dentro do mesmo contexto. Em “Aquarela do Brasil”, Ary Barroso parece completar o ciclo da construção da nação brasileira, transformando, em seus versos, o malandro em “mulato inzoneiro” e convidando todos a “abrir as cortinas do passado”, e talvez comparar o passado com o presente. Agora o Brasil é brasileiro.

“O Bonde de São Januário” (1941), de Ataulfo Alves e Wilson Batista, é sem dúvida a música mais citada em relação a esse período da História brasileira, com nove ocorrências. Pode-se dizer que se tornou um hino de exaltação ao trabalho, no Estado Novo. A música tinha, no entanto, outra intenção, a de criticar os sindicatos pelegos atrelados ao Estado Getulista, como afirmam Luciana Worms e Wellington Costa:

A letra original zombava dos sindicatos, atrelados ao Estado: “O Bonde São Januário leva mais um sócio otário/sou eu que vou trabalhar”. A canção, acusada pelo DIP de promover a vadiagem, só foi liberada para gravação de Ciro Monteiro com alteração na letra, que não atrapalhou a rima, mas mudou completamente o sentido” (WORMS; COSTA, 2002, p. 50).

Em um dos manuais encontrou-se um conjunto diferenciado de canções indicadas, especialmente no manual do professor²⁵. Nela, o autor traz o trabalho com

²⁵ COTRIM, Gilberto. **Coleção Saber e Fazer História**. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

letras de canções apenas no volume 4, que é destinado à 8ª série. Sobre o período getulista a letra de canção apresentada pelo autor é “Salve 19 de Abril” (1943), de Benedito Lacerda e Darci de Oliveira. Segundo informações do autor, o governo Getúlio Vargas “encomendava canções com letras favoráveis à sua política a compositores famosos, como Ataulfo Alves, Wilson Batista, Benedito Lacerda, entre outros” (COTRIM, 2002, p.30).

Embora não havendo sugestão de trabalho com essa música, o autor sugere no manual de professor para o mesmo capítulo (Governo Ditatorial-1937-1945) atividades com outras canções de época, como “Cabide de Molambo” (1917, gravada em 1932), de João da Baiana e “Lenço no pescoço” (1933), de Wilson Batista, duas canções que retratavam o cotidiano de malandragem. E, também, “O bonde de São Januário” (1940), de Ataulfo Alves e Wilson Batista e “É Negócio Casar” (1941), de Ataulfo Alves e Felisberto Martins, que segundo o autor fazem “referência explícita ao Estado Novo como o responsável pela transformação” pela qual havia passado o Brasil (Manual do professor, p. 30).

As letras são trabalhadas como documento para que o aluno possa compreender a condição do trabalhador no período estudado, como aponta o autor nas páginas destinadas a orientar o professor: “sugerimos a análise de algumas letras de canção que enfoquem o trabalhador e sua condição. A “malandragem” que aparece na cultura popular e musical do período pode ser encarada como resultado da não integração de boa parte da população ao mercado de trabalho, que sobrevivia de ocupações informais e eventuais, desqualificadas pelos grupos dominantes” (COTRIM, 2002, p. 30)

a2 - Ênfase no caráter de denúncia.

Em um dos manuais examinados ²⁶, o capítulo “Estado Novo” apresenta os acontecimentos políticos e econômicos do período de 1937-1945, intercalado com propostas sobre a cultura brasileira, como é o caso do texto com subtítulo “A

²⁶ MOZER, Sônia Maria. NUNES, Vera Lucia P. Telles. **Descobrimo a História**: 1ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

Educação a serviço do Estado Novo” em que as autoras trazem textos e imagens sobre a produção do livro didático do período, destacando a instituição da Comissão Nacional do Livro Escolar (1938) que estabeleceu uma série de exigências para os novos livros didáticos e que aprovava as obras a serem usadas nas escolas, preocupando-se com aspectos que exaltassem o patriotismo e o civismo, identificados com o Estado Novo.

Na página anterior, um *box* com o título de “Testemunhos do Passado” traz um exemplo de como o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), controlava também a música popular, exemplo esse que é utilizado pela maioria dos autores quando tratam do período. A letra utilizada é “O Bonde de São Januário” e traz as duas versões da canção, em que a segunda versão substitui as palavras “sócio otário” por “um operário”. A sugestão dada é de leitura da canção, porém não há nenhuma proposta de trabalho em relação à mesma.

Em outro manual didático²⁷, as canções são apresentadas em maior número, e em sua grande maioria caracterizam-se como de denúncia, sejam elas sociais ou políticas. O capítulo 6 “Novas Normas de Viver na Guerra” traz um trecho da canção “Pelo Telefone” (1916-17) com uma breve explicação sobre a autoria da canção, mas não há sugestão de trabalho.

No capítulo 9, “Era Vargas – 1930-1945”, o autor também apresenta duas canções do período – *Aquarela do Brasil* e *O bonde de São Januário* – chamando atenção para o fato de que representam momentos distintos da Era Vargas, uma vez que a primeira era aplaudida pelo governo por exaltar o Brasil e a segunda precisou sofrer mudanças para ser liberada pela censura. Ainda, segundo o autor “os que costumeiramente enalteciam a malandragem viam-se impedidos de gravar suas composições e de cantá-las na rádio, já que todos os meios de comunicação, a partir da criação do DIP, eram censurados por esse organismo estatal” (SILVA, 2001, p.113). Neste caso, as letras foram utilizadas para ilustrar o Período Getulista, mas não houve, também, proposta de trabalho nem no Livro do Aluno nem no Manual do Professor.

²⁷ SILVA, Francisco de Assis. **Coleção História**. São Paulo. Moderna. 2001.

É importante lembrar que a esse respeito José Miguel Wisnik (2003) chama a atenção para um elemento a ser considerado quando se analisa a música com finalidade de denúncia, argumentando que:

É muito difícil falar sobre as relações entre música e política quando sabemos que a música não exprime conteúdos diretamente, ela não tem *assunto*, e, mesmo quando vem acompanhada de letra, no caso da canção, o seu sentido está cifrado em modos muito sutis e quase sempre inconscientes de apropriação dos ritmos, dos timbres, das intensidades, das tramas melódicas e harmônicas dos sons (WISNIK, p.114).

Quando se trata de trabalhar a música em sala de aula, indicada pelo autor do manual didático e que está relacionada a determinado assunto ou tema, fica estabelecida uma relação que necessitará ser examinada cuidadosamente pelo professor, por meio de trabalhos e atividades que coloquem os alunos diante das possibilidades e dos limites de se usar a música como recurso didático ou como fonte para o estudo da História.

b) Segundo bloco

Refere-se a músicas compostas e divulgadas na década de 1950, estendendo-se até o início de 1980. A década de 1950 é pouco explorada pelos autores dos manuais didáticos no que se refere ao uso da música - apenas cinco canções foram citadas e trabalhadas nos livros examinados. Os temas também têm uma grande variação: a primeira canção é “Retrato do Velho” (1950), de Haroldo Lobo e Mariano Pinto, aparece em quatro manuais e trata do tema do retorno de Getúlio Vargas ao poder, por meio do voto, após sua deposição em 1945. Em um dos manuais, no capítulo “Tempos de Democracia”, que narra o retorno de Vargas à presidência do Brasil, em uma eleição direta, há um fragmento da marchinha de carnaval, também lembrada no box “Testemunhos do passado”. As autoras fazem a seguinte menção: “Durante o Estado Novo, as repartições públicas eram obrigadas a exibir em suas paredes o retrato do presidente Vargas. Ao ser afastado do poder em 1945, as fotos de Getúlio foram retiradas. Em 1950, porém, a situação voltou a mudar. Com a eleição de Vargas para

presidente, Haroldo Lobo e Mariano Pinto compuseram a marchinha ‘Retrato do Velho’, sucesso absoluto no carnaval de 1951” (MOZER, 2002, p. 240).

As outras canções da década de 1950 tratam de temas da Bossa Nova finalizando com “Estúpido Cúpidos” (1959), de Cely Campelo, que não trata de um tema específico da história, mas de alguma forma torna-se uma espécie de senha – o surgimento do Rock no Brasil – fortalecendo-se nas décadas posteriores. A primeira canção da década de 1960 é “Coisa mais linda”, (1961) de Carlos Lyra e Vinicius de Moraes, com tema relacionado à Bossa Nova.

Este segundo bloco percorre um caminho na História do Brasil que inclui temas como exaltação e contestação às políticas governamentais, protesto, questões de gênero, utopias e realidades, retomada da imagem do malandro, prenúncio de novos tempos, religiosidade, todos eles explorados pelos autores dos manuais analisados. No conjunto, pode-se distinguir algumas características:

b1 - Um conjunto mais amplo, com a presença de músicas com grande número de ocorrências

São cerca de 70 as músicas incluídas nos manuais didáticos pelos autores, ao abordarem diferentes temáticas. A diversidade de compositores, contudo não evita a presença muitas vezes repetida de algumas delas, entre as quais: “Alegria, Alegria” (1967)²⁸, de Caetano Veloso, com 6 ocorrências; “Pra não dizer que não falei de flores (1968), de Geraldo Vandré, com 11 ocorrências; “Apesar de você” (1970)²⁹, de Chico Buarque, com 13 ocorrências; “Pra frente Brasil” (1970), de Miguel Gustavo, com 4 ocorrências; “O bêbado e a equilibrista” (1979), de Aldir Blanc e João Bosco, com 6 ocorrências.

²⁸ Apesar da crítica recebida por ser uma música despreocupada das questões nacionais relacionadas à Ditadura Militar, é tratada nos manuais como sendo de protesto contra a ditadura.

²⁹ É uma canção explícita de indignação com tudo o que estava acontecendo no país e em tom quase profético anuncia que “amanhã vai ser outro dia...”. A música foi composta num dos períodos mais conturbados, em que estava no poder o general Emílio Garrastazu Médici, considerado por muitos como um dos presidentes mais autoritário do período de Ditadura Militar. Chico compôs “Apesar de você” na sua volta do exílio; a canção, curiosamente, passou pela censura e foi gravada em compacto de 78 rpm com grande aceitação pelo público – vendeu em um mês 100 mil cópias. O refrão “apesar de você” acabou sendo ligado à pessoa do Presidente Médici que mandou fechar e destruir a gravadora. O nome Chico Buarque passou a ser sinônimo de protesto.

“Vozes da seca” (1953), de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, e “Carcará” (1965), de José Cândido e João do Vale aparecem com três ocorrências nos manuais examinados, com temas diferenciados, porém com o mesmo intuito de revelar questões do sertão brasileiro – a primeira refere-se à grave situação em que viviam os migrantes nordestinos, e a segunda foi composta já no período militar e apresentada na voz de Maria Bethânia no teatro Opinião – famoso por produzir espetáculos com temas relacionados à arte engajada.

b2 - Um tema privilegiado: a música e a Ditadura Militar

Com relação às músicas produzidas entre 1960 e a primeira metade da década de 1980 que foram selecionadas pelos autores dos manuais didáticos, pode-se concluir que a grande maioria foi utilizada de forma associada aos conteúdos sobre a Ditadura Militar, com destaque aos processos de resistência da esquerda. Em alguns manuais, foram incluídas canções da Bossa Nova e alguns autores fizeram uso de composições desse período para ilustrar temas da História de outros países, ou de outras épocas – caso específico de “Mulheres de Atenas” (1976), de Chico Buarque, que aparece nove vezes nos manuais, na maioria delas quando o tema tratado é a Grécia Antiga.

Uma das coleções analisadas³⁰ ao se referir à “República populista – 1946-1964” (com relação ao governo de Juscelino Kubitschek), a exemplo de outros autores, destaca o movimento denominado de Bossa Nova. O autor traz, ao lado do texto sobre o governo de JK, uma foto da capa do disco de João Gilberto, um dos precursores o movimento. Há também, no capítulo posterior, “Dos governos militares à Nova República”, referências à Jovem Guarda e aos Festivais de Música Popular Brasileira da TV Record. Para o autor, “em meio à repressão cultural, os rapazes da Jovem Guarda, liderados pelo “Rei” Roberto Carlos e seus amigos, pouco se importavam com a ira dos jovens de esquerda. O descompromisso político, os sonhos consumistas e uma certa rebeldia inofensiva caracterizavam os seguidores da iê, iê, iê”. (2004, p.186).

³⁰MOCELLIN, Renato. **Coleção Para Compreender a História**. Revisto e atualizado. Curitiba: Nova Didática. 2004.

“Caminhando” ou “Para não dizer que não falei das flores” (1968)³¹, de Geraldo Vandré é, aparentemente, utilizada nessa mesma coleção para exemplificar a posição daqueles que não aderiram ao movimento da Jovem Guarda, e sim à inconformidade com a situação do país. A letra da canção foi colocada ao lado de imagens de 1968, representando como a juventude estudantil do período sofria com a repressão militar, embora a função da música no trabalho didático não esteja clara. Na página seguinte, trechos das canções *Eu te amo meu Brasil* (1970), de Don e Ravel, e *Pra frente Brasil* (1970), de Miguel Gustavo foram incluídos como exemplos de músicas “alienadas”, embora o autor não explicita sua função e uso para o ensino do tema em questão³². Da mesma forma, foi incluída a música *Homem Primata* (1986), da Banda Titãs: o autor cita um trecho da canção ao longo de um texto sobre a nova conjuntura política do Brasil após o fim da ditadura militar 1985. Não há proposta de trabalho ou interpretação por parte do autor sobre a conjuntura política do período na relação com a música apresentada.

Fechando o capítulo, há três textos explicativos sobre a Jovem Guarda, o Tropicalismo e os Festivais (músicas de protesto), escritos por Luciana Worms, autora de um livro já citado sobre canção popular no século XX. O que se percebe, na leitura desses textos é que o autor pretende levar o aluno a perceber a pluralidade e a diversidade cultural de um período conturbado da história do Brasil.

Em outra coleção³³, de organização temática, ao tratar do período da Ditadura Militar, os autores apresentam a canção “O Bêbado e a Equilibrista” (1979), de Aldir Blanc e João Bosco. É a canção que abre o capítulo, intitulado “A difícil abertura”. Como fundo, o manual traz a foto de Fernando Gabeira quando de seu desembarque

³¹ Esta é a segunda música mais utilizada pelos autores para exemplificar a contestação contra a ditadura militar. No festival internacional da canção de 1968, “Caminhando” ficou em segundo lugar, o que não agradou a platéia que vaiou a primeira colocada, “Sabiá” (1968), de Tom Jobim e Chico Buarque. O júri, devido ao conturbado momento político, resolveu não destacar uma canção de protesto, mas na verdade “Sabiá” também o era, fazendo de forma mais sutil referências a um exílio.

³² “Pra frente Brasil” é sempre apresentada como um hino de exaltação usado pelos militares como propaganda de um país em que “tudo era um só coração”. Na mesma linha “Eu te amo meu Brasil” é utilizada para exemplificar que alguns compositores estavam do lado do governo e faziam músicas de exaltação ao regime. Don e Ravel nunca confirmaram apoio ao regime e diziam terem sido dele, que se apropriou de suas músicas e que nunca lhes pagou por isso.

³³ JÚNIOR, Roberto Catelli; CABRINI, Conceição Aparecida; MONTELATTO, Rodrigues Dias. **Coleção História Temática**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

no aeroporto do Rio de Janeiro, em seu retorno do exílio em 1975. Embora não haja proposta de trabalho, os autores trazem no manual do professor uma breve explicação sobre o período ao relatar que “as músicas também constituíram uma forma de protesto, e muitas vezes seus autores sofreram punições como prisão, censura, ‘convites’ para se retirar do país ou mesmo extradição, como Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Raul Seixas e muitos outros artistas” (2002, p. 52).

O capítulo traz ainda as músicas “Apesar de você” (1970) de Chico Buarque; “O Ronco da Cuíca” (1976), de João Bosco e Aldir Blanc; “Meu Caro Amigo” (1976), de Chico Buarque e Francis Hime, “Opinião” (1964), de Zé Kéti; e “Para não dizer que não falei das flores” (1968), de Geraldo Vandré – todas elas consideradas de protesto. Numa das questões propostas pelos autores, a sugestão é de que os alunos “pesquisem informações relacionadas à canção escolhida e identifiquem o contexto em que foi escrita: ano, local e situação do Brasil na época” (2002, p. 244).

É interessante destacar que “Mestre sala dos mares” (1974), de João Bosco e Aldir Blanc, que foi encontrada em 6 (seis) manuais, diferentemente das canções predominantes no período em questão, nada tinha de oposição ao regime em vigor, mas sim contra qualquer forma de repressão. A letra foi modificada várias vezes, pois os censores não aceitavam a figura de um negro como herói. A dupla de compositores seria novamente perturbada pela censura com a canção “O bêbado e a equilibrista” (1979), música na qual anunciavam o retorno do exílio de personagens como Betinho, irmão do cartunista Henfil. A música aparece com seis incidências e é utilizada na História como um hino de resistência, e é principalmente apresentada como mobilizadora da anistia que estava por vir.

Outra música incluída pelos autores e que apareceu em 3 manuais, “Vai passar” (1984), de Chico Buarque e Francis Hime é utilizada para explicar a mobilização popular pelas Diretas Já, movimento que se organizou ao final do período da Ditadura Militar. “Vai Passar” simbolicamente seria uma referência à emenda Dante de Oliveira, que seria votada naquele ano e que determinava que as eleições para Presidente em 1984 fossem diretas. Não passou.

Outras músicas que compõem este bloco, e que foram incluídas em um livro didático apenas, poderiam ser lembradas como representativas dessas mudanças políticas no país. Entre elas, destacam-se “Coração de Estudante”, de Milton Nascimento e Wagner Tiso, e “Menestrel de Alagoas”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, ambas de 1983, que se tornaram hinos que simbolizam as lutas pelas Diretas Já e, como tal, foram incluídas nos manuais de História.

Do ponto de vista da presença da música caipira, também não se pode localizar nenhuma música incluída pelos autores dos manuais didáticos ao discutir esse período. No entanto, em uma das coleções encontrou-se um capítulo intitulado “O meio rural brasileiro nos anos dourados”, em que se destaca a música “Rancho da goiabada” (1976) de João Bosco e Aldir Blanc. No Manual do Aluno não há sugestão de trabalho com essa música, mas o Manual do Professor registra um tópico denominado “ampliando o conhecimento”, em que o autor destaca:

... outra sugestão é que esse trabalho (sobre o tema bóia-fria), seja debatido em classe, acompanhado pela leitura e /ou canto e pela análise das letras das músicas “Vozes da seca” de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, gravado por Luiz Gonzaga em 1953, uma canção popular de protesto contra o enriquecimento de autoridades nordestinas com o desvio das verbas destinadas aos flagelados da seca e “Rancho da goiabada” de João Bosco e Aldir Blanc, gravada por João Bosco em 1976, um extraordinário retrato dos bóias-frias. As letras das duas músicas devem ser traduzidas para a escola. (SILVA, 2001, p. 60).

Algumas coisas chamam a atenção na forma como o autor apresentou as músicas nesse capítulo. A primeira é que o autor sugere que o professor traga a música para sala de aula e a execute para os alunos; a segunda é que o autor traz a canção com a referência do período em que foi gravada; e um terceiro ponto é que o capítulo põe em destaque um Brasil rural, mas não há nenhuma referência ao êxodo do homem do campo (o caipira) e sua adaptação ao meio urbano, contada por meio de suas músicas, por meio de suas narrativas que representem como viveu os problemas e angústias do êxodo rural. O destaque foi dado à música nordestina com o chamado “Rei do Baião”, o pernambucano Luiz Gonzaga. A única referência ao tema da música sertaneja foi assim destacada pelo autor: ‘Os nordestinos, por sua vez, aprenderam a cantar e dançar o samba carioca e a apreciar a música sertaneja’.

c) terceiro bloco

Finalmente, um terceiro bloco de canções tem início em meados da década de 1980, vindo até início da década de 2000. Aqui, pode-se falar de um divisor de águas, ao menos no que se refere à produção musical brasileira. Até 1985, no Brasil, como uma permanência das práticas da Ditadura Militar, qualquer produção artística ainda passava necessariamente por uma “reformulação” quanto à letra, principalmente se essa portasse alguma crítica ao sistema político brasileiro.

Após esse período há um relaxamento da censura, porém o primeiro presidente civil tomava posse depois de 21 anos de governos militares eleitos por juntas militares, sem a participação do voto popular. O primeiro presidente civil, embora não tendo sido eleito pelo voto popular, marcava o fim de um período de perseguições dos compositores e de censura às suas canções. A partir da década de 1980, então, pode-se falar de uma explosão de novas bandas de rock brasileiro no cenário nacional, muitas delas se apresentando com discursos ásperos contra o tempo de trevas do período militar brasileiro e que pareciam anunciar a construção de uma nova Nação. Os temas passaram a ter uma variação, mas também ligados a temas sociais, com diferentes leituras sobre os negros, a mulher, o índio, a globalização, a violência urbana, os meios de comunicação, o trabalho e sobretudo os movimentos sociais. Outra característica desse período é a presença do RAP, que passa a oferecer uma outra interpretação do Brasil.

É preciso ressaltar, no entanto, que há quase uma total ausência nos manuais didáticos pesquisados, de temas ligados ao homem do interior, o migrante presente no centro sul do Brasil desde fins do século XIX, o caipira. Vale observar que a temática relacionada a esse homem do campo foi relegada a pequenas citações ou notas. Nem mesmo canções urbanas, cuja temática explicitasse em suas letras o universo do caipira, foram relacionadas como objeto de pesquisa ou ilustração, embora esse seja um tema muito freqüente em modas de viola ou toadas históricas como a que segue:

Oh que saudade que eu tenho
Que doce recordação

Da minha casa de páia
Que eu deixei lá no sertão ³⁴

O caipira/sertanejo também participava da construção dessa nova nação após o período ditatorial, compartilhando com seus ouvintes a esperança de um país que se renovaria com a entrada de um presidente civil e possivelmente eleito pelo voto direto. Ou seja, a música caipira/sertaneja serviria como uma espécie de porta voz, uma explicação simbólica sobre as mudanças que vinham ocorrendo no cenário político brasileiro. Temas relacionadas à política também foram incorporadas ao seu cotidiano mesmo aquelas que poderiam parecer distantes do mundo rural como eleições diretas, democracia, inflação. Observe-se esta letra:

O nosso Brasil de lutas e glórias
escreve na história uma página a mais
novas esperanças se acendem no povo
Presidente novo e novos ideais
num clima de festa e muita alegria.
Tancredo inicia a nobre missão
seguir os caminhos da democracia
conforme pedia, a grande nação.
Será um governo de paz e progresso
com muito sucesso e realizações
que faça justiça criando empregos
ao branco e ao negro em iguais condições
(...)
O grande governo que fez Figueiredo
já não é segredo para mais ninguém.
Foi homem sem medo
e mostrou sua Labra
cumprindo a palavra
foi grande também,
jamais o seu nome será esquecido,
pois seu prometido ele já cumpriu.
Fez deste país uma democracia
Deixando a chefia nas mãos de um civil ³⁵
(...)

³⁴ Alvarenga e Ranchinho. *Casinha de Páia*. In: Rolando Boldrin. Caipira. 1 (CD), São Paulo: Som Livre, faixa 1. 2001. 3:46'.

³⁵ FRANCO, Dino. *Brasil 85*. In: Dino Franco & Mourai. Raízes da música sertaneja. vol. 15 (CD), São Paulo: Warner, faixa 7. 2000. 02.36'

Há que se destacar, no entanto, que da mesma forma que ocorreu nos outros grupos (bloco 1 e 2), nenhuma canção do gênero caipira/sertanejo produzida nesse período foi trazida pelos manuais didáticos de História para o trabalho em sala de aula.

c1 - A escolha permanece centrada no protesto e na denúncia

O terceiro bloco tem temas diferenciados. A primeira canção com grande incidência (5) nos manuais é “Que país é este” (1987), de Renato Russo, é uma espécie de grito daqueles que por muito tempo foram calados. O compositor critica a política e a exploração do povo brasileiro.

Temas como o cantado por Renato Russo aparecem também em outra canção com 4 ocorrências, “Comida” (1987), do Grupo Titãs, que se utiliza de um discurso aparentemente descomprometido para protestar. A banda faz uma crítica aos políticos que em seus discursos desconsideram ou relegam ao esquecimento outras necessidades da população: a arte, a diversão e a cultura. Outras canções da banda também foram destacadas nos manuais, muitos deles, temas de contestação ou denúncia, como é o caso de “Desordem” e “Miséria” (ambas de 1989).

Haiti (1993), de Caetano Veloso e Gilberto Gil, com quatro ocorrências, revela um Brasil negro e, apesar disso, cheio de preconceitos. Os compositores convidam o ouvinte a refletir sobre temas como racismo, corrupção, poder. A música é um RAP, ou seja um canto falado. Haiti foi lançada em 1993 com Gilberto Gil, no disco Tropicália 2, em comemoração aos 26 anos do movimento tropicalista.

Uma das coleções analisadas, com abordagem temática ³⁶, tem como fio condutor os direitos humanos e a questão da cidadania e, portanto, todas as canções selecionadas pela autora de alguma forma estão ligadas a essas temáticas. A primeira canção do manual da quinta série é “Tempo Perdido” (1985) de Renato Russo, e no final do capítulo “O que é ser jovem”. A autora traz um breve histórico da vida do compositor e propõe três atividades sobre a letra objetivando que o aluno construa seu

³⁶ Coleção Historiar: Fazendo, Contando e Narrando a História. Editora Scipione. São Paulo, 2002.

conceito de juventude, tomando como referência as idéias expressas pelo autor da canção. A letra é tomada como documento, que expressa um pensamento sobre um momento da cultura jovem brasileira, a realidade cultural e a do compositor na década de 1980.

O manual do Professor da sexta série, da mesma coleção, traz no capítulo “O jovem, o trabalho e a cidadania” duas canções que retratam a visão dos compositores sobre o tema do capítulo: “Lei da Sobrevivência” (palha da cana) (1996), de Falcão – Banda O Rappa, e “Música de Trabalho” (1996), de Renato Russo. O argumento da autora para a utilização dessas canções revela a preocupação em trabalhar as letras enquanto documentos históricos pois “por meio da música, muitos jovens têm expressado o que eles pensam e sentem. Assim, este documento pode servir aos historiadores para **recuperar** ³⁷ aspectos da vida do passado das sociedades” (2002, p. 36). Ainda no manual do professor, a autora apresenta uma proposta pouco usual em outros manuais analisados – a audição da música em sala de aula, para “sensibilização dos alunos quanto à letra e à melodia” (2002, p. 25, Manual do Professor).

“Família” (1986), de Arnaldo Antunes e Tony Belloto, abre o capítulo dois da mesma série e, segundo a autora, esta

foi uma opção para abrir a unidade porque, a partir da forma pela qual os compositores expressaram seus sentimentos acerca das condições de vida da família hoje em dia, pode-se indicar alguns pontos para o debate com os alunos. Entre os pontos enfatizados na música estão questões relacionadas à vida do cidadão dentro da família, como a segurança e o trabalho (2002, p. 27, manual do Professor).

Em outra coleção analisada, também com abordagem temática ³⁸, no capítulo sobre a Era Vargas aparecem as canções “O Bonde de São Januário” (1941) de Wilson Batista e Ataulfo Alves e “O que será de mim?” (1931) de Ismael Silva. A primeira segue o mesmo padrão de análise utilizada por outros autores, ou seja, a comparação entre a versão censurada da canção e a “oficial” veiculada após a aprovação do DIP. A segunda já mostra um malandro narrando seu cotidiano e sua aversão ao trabalho,

³⁷ Grifo meu

³⁸ Coleção História Temática: Editora Scipione. São Paulo, 2004.

discurso que será transformado pelo Estado Novo no sentido de regenerar o malandro, como mostra “O Bonde de São Januário”. Os autores do manual didático abordam as canções como documentos, sugerindo atividades de análise por parte do aluno que o levem a perceber a canção como um objeto de estudo inserida num contexto político.

Para exemplificar como as canções cantam o Estado ou a Nação, os autores propõem a análise das letras “Aquarela do Brasil” (1939) de Ary Barroso, vista por eles como uma canção que “mostra um Brasil alegre e religioso, cheio de belezas e de natureza abundante” (Manual do Professor, p. 67). Segundo os autores, o espírito da canção é de exaltação e “País Tropical” (1969), de Jorge Ben Jor, também se enquadra neste padrão. A música “Brasil” (1998), de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero é citada como exemplo de uma canção de protesto contra a ordem política e social estabelecida.

Há um comentário no manual do professor chamando a atenção para a forma metodológica de se trabalhar essas canções: “mesmo diferentes, as três composições mostram o amor que os compositores (e os brasileiros também, já que todas fizeram muito sucesso) têm pelo Brasil. O professor deve comentar a situação (regime de governo, economia, política, etc.) do país nas épocas em que foram compostas as músicas, respectivamente em 1939, 1969 e 1988” (Manual do Professor, p. 67). Ao escreverem tal comentário, os autores objetivam mostrar que as canções são documentos de uma época e apresentam uma visão cultural, política e ou econômica do contexto histórico em que foram produzidas, mas não propõe atividades que permitam aos alunos trabalhar com essas fontes para produzir suas narrativas históricas, ponto que parece distinguir metodologicamente as poucas propostas localizadas que toma efetivamente as músicas como documentos a serem analisados.

d. O uso das canções para o trabalho didático

No conjunto dos manuais examinados, pode-se afirmar que as canções do primeiro bloco (1910-1950) foram tomadas pelos autores predominantemente apenas como ilustração. Mesmo quando as letras apareceram no box intitulado “Testemunhos

do Passado”, o que poderia sugerir a intenção de apresentá-la como fonte, não houve nenhum encaminhamento metodológico apresentado ou sugerido que apontasse nessa direção, nem no Livro do Aluno, nem do Manual do Professor.

O trabalho proposto pelos autores, também no segundo bloco, parece indicar que a função principal atribuída à música é ilustrar situações, fatos ou períodos históricos que estão sendo apresentados. Algumas vezes, a música é tomada como um recurso didático, para propor ao aluno o desenvolvimento de uma atividade. Neste caso, o que se solicita em geral é a contextualização da música, além da identificação do compositor. Mesmo quando identificada como um documento, a música não é tratada como fonte para a produção de narrativa pelos alunos.

Outro aspecto importante a destacar é que o fato de haver sido identificada uma concentração bastante significativa dos mesmos compositores e uma escolha privilegiada do gênero musical MPB nos manuais ao apresentar o período da Ditadura Militar, acaba-se fortalecendo nos alunos a idéia (ou impressão) de que apenas esse grupo estava preocupado em compor canções de protesto. Essa questão apareceu de maneira bastante explícita no trabalho de campo realizado com jovens do Ensino Médio (descrito no capítulo 3 desta dissertação), em que eles expressaram a associação entre a MPB e o protesto contra o governo autoritário, identificando músicas que foram trabalhadas pelos professores e, particularmente, o professor de História.

No que se refere ao terceiro bloco, merecem destaque, também, as músicas que se identificam com uma outra maneira de se trabalhar a História ou um novo estilo de se olhar para a História. Esse período, iniciado em meados da década de 1980, após o “fim” da Ditadura Militar, mantém ainda muitos temas ligados àquele contexto. Após 1985, os temas começam a incluir outras problemáticas, além daquelas já presentes nos períodos anteriores, como índios, mulheres, trabalho, meios de comunicação, miséria, fome, violência. No entanto, não podemos mais afirmar que há um gênero predominante, pois também o Rock nacional, a MPB e a música Pop se voltam para questões referentes a uma Nova Ordem Mundial – violência urbana, mudança de valores no espaço da família, da escola e da sociedade, questões sobre as novas tecnologias e suas implicações éticas, morais – o que se revela em uma seleção mais

diversificada feita pelos autores dos manuais didáticos com relação às músicas produzidas nos últimos vinte e cinco anos.

De qualquer forma, uma primeira conclusão, portanto, refere-se ao fato de que as canções estão presentes na maior parte das vezes no manual do aluno, e os manuais de História incorporaram efetivamente a idéia defendida por pesquisadores e pelos PCNs de que a música deve ser tomada como elemento para ensinar os conhecimentos históricos. Isto possibilitaria, em princípio, mesmo sem ser objeto deliberado de trabalho pelo professor, que o aluno tivesse acesso a essa linguagem.

Do ponto de vista do trabalho didático-pedagógico, as formas como as canções são apresentadas pelos autores foi examinada a partir de três categorias, todas elas relacionadas à proposta de trabalho apresentada no manual, seja tomando a música como *documento*, ou como *ilustração* ou ainda como *recurso didático*. Uma outra categoria foi criada para incluir canções utilizadas apenas como ilustração, mas sem estar acompanhadas de indicações de trabalho didático-metodológico elas foram agrupadas como *Sem Proposta*.

Nas 315 situações de presença de músicas nos manuais didáticos, o resultado da análise indica uma perspectiva positiva quanto à forma com que foram indicadas para o trabalho do professor e do aluno, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 4: FORMA COMO AS MÚSICAS SÃO ENTENDIDAS PELOS AUTORES A PARTIR DA PROPOSTA DE TRABALHO

FORMA:	TOTAL
DOCUMENTO	115
ILUSTRAÇÃO	88
RECURSO DIDÁTICO	92
SEM PROPOSTA	20
TOTAL	315

Fonte: pesquisa do autor, 2005

Esses dados permitem compreender que as discussões feitas no campo de ensino de História têm sido, em parte, incorporadas pelos autores de livros didáticos³⁹. A presença das canções tomadas como documentos revela a apropriação de discussões do campo, mas revela também como as orientações trazidas pelos PCNs definiram critérios de avaliação dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Por outro lado, é preciso reconhecer que os dados mostram um número muito significativo e muito maior de situações em que a canção foi utilizada apenas como um complemento ao trabalho proposto. Essa conclusão também aponta para a necessidade de problematizar os processos de avaliação dos manuais didáticos e dos resultados que as discussões têm produzido nas transformações do ensino de História.

As linguagens não escolares como o cinema, o rádio, a TV e a música estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, e a escola necessita ampliar o uso dessas linguagens, adaptando-as à realidade escolar e da sala de aula, contribuindo para a superação da idéia de que os meios de comunicação, sobretudo aqueles amparados pela indústria cultural, são apenas para consumo. No entanto, essas linguagens também devem ser absorvidas pela escola de forma crítica. Em outros termos, se os manuais didáticos presentes hoje na maioria das escolas brasileiras trazem em seus conteúdos indicações de se trabalhar com a linguagem da música de forma bastante genérica (anexo 5), 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, (anexo 6).

Na contramão dessas possibilidades, o autor José de Souza Martins afirma que a música atual, a música sertaneja ou a música revestida de *ser* caipira não é uma música autêntica e que seus divulgadores:

supõem e, sobretudo, querem fazer supor que se trata de música autêntica originada do que existe de mais puro na sociedade brasileira, que seria o mundo rural. O engano é completo. Essas idéias encerram uma boa dose de mistificação ideológica, na tentativa de fazer passar como popular e autêntico o que é puramente industrial e inautêntico.(MARTINS,1990, p. 1)

³⁹ Estes resultados poderão ser melhor analisados qualitativa e quantitativamente no texto final.

Para o autor, a música sertaneja vulgarizou o cotidiano, podendo ser ouvida sem qualquer tipo de participação, ou seja, o ouvinte torna-se passivo enquanto que a música caipira, ao contrário exige participação e está desprovida de um caráter mercantil.

Se visto dessa perspectiva, ou seja, a música sertaneja como uma manifestação do capitalismo, possivelmente haverá um risco de desconsiderarmos o passado, a música sertaneja só é música sertaneja porque existiu e existe a música caipira, pois “a fragilidade das classes dominantes no seu processo de organização política se liga, em parte, à não elaboração de um trabalho crítico que resgate a sua história, estas classes nem mesmo o suspeitam que sua história possa ter alguma importância e que tenha algum valor deixar traços documentados” (GRAMSCI, p. 55)⁴⁰.

Nessa perspectiva o significado da música caipira para a cultura escolar torna-se indiscutível, pois, é na escola que buscamos encontrar algumas respostas sobre o significado de algumas culturas do passado, nesse caso a caipira.

O ensino de História passa a ter, portanto, um significado especial ao trabalhar a música caipira / sertaneja na sala de aula, pois, ao considerar o significado do caipira no cenário do capitalismo a partir do uso das canções produzidas por ele e a respeito dele, passará a considerá-lo como um sobrevivente, procurando destacar suas raízes, mas sobretudo as mudanças ocorridas no interior de sua cultura. Tal raciocínio pode servir também de alerta para as novas produções de manuais didáticos e que esses autores, na estruturação de seus conteúdos possam abrir espaço para a inserção de letras de canções caipiras.

Obras com a característica de uma perspectiva histórica temática rompem com a organização cronológica, permitindo possibilidades de se trabalhar músicas de vários gêneros e em especial a música caipira que, a exemplo de outros gêneros, traz recortes históricos bastante diversos (anexo 6).

A indicação de se trabalhar a música caipira em manuais com perspectivas temáticas não exclui a possibilidade também da inclusão destas em manuais ditos

⁴⁰ Citado por SCHLESENER, (1992, p. 33).

tradicionais, como a História Integrada ou naqueles que trazem como orientação temporal a visão quadripartite clássica – História Antiga – Média – Moderna e Contemporânea. No entanto, quando se trabalha com a linguagem da canção ou outra linguagem, deve-se considerar as fontes históricas e faz-se necessário um diálogo entre o autor do manual didático e o professor e os jovens que vão utilizá-lo, para que não se torne, também a canção, uma verdade pronta e acabada.

Indicados os elementos encontrados nos manuais didáticos no que se refere ao uso da música nas formas propostas pelos autores, pode-se a seguir apresentar a descrição analítica dos resultados do trabalho de campo que foi realizado num colégio de Ensino Médio de Curitiba. Buscou-se aqui, identificar alguns elementos da relação que alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio estabelecem com a música em seu cotidiano, no espaço familiar, nos ensino e, finalmente, alguns elementos para pensar a presença da música caipira nas aulas de História.

3 RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS E A MÚSICA: ELEMENTOS PARA REPENSAR A PRESENÇA DA MÚSICA CAIPIRA NAS AULAS DE HISTÓRIA

A ausência da música caipira nos manuais didáticos de História aprovados para o PNLD 2002 e 2005 e, portanto, em uso por professores e alunos nas escolas públicas até 2005 e 2007 foi constatada e analisada no capítulo anterior, como uma primeira dimensão de análise desta dissertação. Outras questões foram apontadas como resultado do exame dos manuais didáticos do ponto de vista da presença da música, de forma geral, e ainda da forma como ela vem sendo incluída pelos autores como parte da proposta metodológica que apresentam aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos.

A partir dos resultados encontrados, reveladores da ausência de músicas caipiras nos manuais, o trabalho de campo encaminhou-se na direção de uma segunda dimensão de análise, com o objetivo de compreender alguns elementos da relação dos jovens com a música e, em particular, com a música caipira. O objetivo deste terceiro capítulo é, portanto, apresentar os resultados de um estudo de campo feito com jovens do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública, para evidenciar elementos da relação que estabelecem com a música.

3.1. O TRABALHO DE CAMPO: OS INSTRUMENTOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

Esta etapa da investigação, caracterizada como trabalho de campo, foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2006 e concluída no mês de julho, em uma escola da rede estadual de Ensino Médio, na cidade de Curitiba.

A turma selecionada para a pesquisa não participou do teste seletivo para ingresso na escola, por se tratar de um curso de ensino médio profissionalizante que está em fase de implantação. Houve no início do ano inscrições para o curso e a seleção incluiu análise do currículo e análise da renda familiar. Portanto, a turma foi

escolhida por possuir características que a diferenciam das demais da mesma escola, cujos alunos passaram por teste seletivo que garantem o ingresso daqueles que obtêm melhores notas e, muitas vezes, privilegia a escolha de estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas privadas.

Por outro lado, como o interesse específico da investigação está centrado na música caipira, entendeu-se que seria relevante trabalhar com alunos que tivessem alguma referência cultural na vida do campo. Nesse sentido, foi aplicado um primeiro instrumento de pesquisa na forma de questionário com questões de múltipla escolha, algumas delas com necessidade de justificativa pelo aluno (Questionário 1, anexo1) com o objetivo de verificar se a turma escolhida em princípio atenderia as condições adequadas para participar da investigação. O instrumento incluía questões de identificação pessoal e familiar, origem e profissão dos pais e avós e ainda algumas questões sobre o gosto musical da família.

Aplicado o instrumento como estudo piloto e após análise por parte do pesquisador, chegou-se à conclusão de que a turma possuía as características necessárias para se efetivar o trabalho de campo. O elemento definido da escolha da turma foi o fato de que grande maioria dos alunos havia estudado em escola pública e descendia de pais vindos do interior do estado ou de outra cidade do país, bem como alguma referência familiar à música caipira. Trata-se, portanto, de uma amostra por objetivo.

Na seqüência, foi aplicado um segundo instrumento de investigação, também na forma de um questionário com questões de múltipla escolha, algumas com pedido de justificativa (Questionário 2, ANEXO 2) Nesse instrumento, o foco é a música na vida dos jovens e na escola. Procurou-se identificar o sentido que a música tem para os jovens, verificar se a música, do ponto de vista deles, tem sido usada nos manuais didáticos, nas aulas pelos professores, para quais conteúdos e, ainda, se acham que a música pode contribuir para que aprendam os conhecimentos escolares.

Após a análise dos resultados, o pesquisador aplicou um terceiro questionário, desenvolvendo com os alunos atividade usando uma música caipira relacionada a um acontecimento da História do Brasil – “Inconfidência” (1985), de Dino Franco e

Mourai – e aplicou um terceiro instrumento de investigação para verificar alguns elementos da relação que estabeleceram com os conteúdos e com a música apresentada (QUESTIONÁRIO 3, ANEXO 3).

3.2. IDENTIFICANDO ELEMENTOS SÓCIO-CULTURAIS DOS JOVENS

O questionário 1, aplicado ao início do trabalho de campo, incluiu questões gerais para caracterização dos jovens e algumas específicas sobre a música na vida dos jovens e de suas famílias.

3.2.1. Características Gerais

A turma de primeiro ano do Ensino Médio é composta por 35 jovens, dos quais 74,28% é do sexo feminino, 20% do sexo masculino e 5,71 não se identificou. Quanto à idade, observa-se que os jovens estão concentrados na faixa etária de 14-15 anos, como se vê no quadro a seguir:

QUADRO 5 - NÚMERO DE ALUNOS PESQUISADOS E IDADE

IDADE	Nº ALUNOS	PORCENTAGEM
14 anos	15	42,85
15 anos	17	48,57
16 anos	2	5,71
17 anos	1	2,85
TOTAL ALUNOS	35	100

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006.

A maioria desses jovens (85,71%) mora com os pais e quanto à origem familiar os dados são relevantes para esta investigação e serão retomadas mais adiante: 37,14% dos pais e 48,58% das mães dos alunos nasceram no interior do Estado do Paraná. Uma porcentagem significativa deles indicou ter vindo de outros lugares do país, o que

pode incluir outras cidades do interior de outros estados também (ver quadros a seguir).

QUADRO 6 – ORIGEM DO PAI

Nasceu em Curitiba	12	34,28 %
Veio de outra cidade do Paraná.	13	37,14 %
Veio de outro Estado	9	25,71 %
Desconhecia a origem do pai	1	2,85 %
Total	35	100 %

Fonte : pesquisa do autor, questionário 1, 2006

QUADRO 7 – ORIGEM DA MÃE

Nasceu em Curitiba	11	31,41%
Veio de outra cidade do Paraná.	17	48,58%
Veio de outro Estado	7	20%
Total	35	100%

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006

Também se verifica que a maioria dos alunos fez seus estudos na Escola Fundamental na rede pública de ensino, ou na totalidade ou na maior parte do tempo, informação presente no quadro a seguir:

QUADRO 8 – ESCOLA ONDE REALIZOU O ESTUDO FUNDAMENTAL

até a 8ª série na rede privada	7	20%
totalmente na rede pública	22	62,85%
maior parte na rede privada (mais que 50%)	2	5,71%
maior parte na rede pública (mais que 50%).	4	11,42%

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006

Quanto às atividades, além da escola, o quadro a seguir mostra que a música se destacou como a atividade de lazer mais indicada pelos jovens, com percentual maior

que a televisão (17 ocorrências) e a leitura (8 ocorrências). Ressalta-se a baixa ocorrência da internet e dos esportes como atividades de lazer preferidas por esses alunos.

QUADRO 9 – ATIVIDADES DE LAZER

Atividades	Valores absolutos	Frequência %
Música	26	36,1
Leitura	8	11,1
Cinema	6	8,3
TV	17	23,6
Namorar	1	1,3
Limpeza de casa	1	1,3
Teatro	1	1,3
Internet	5	7,2
Esporte	5	7,2
Malabares	1	1,3
Dormir	1	1,3
Total	72	100%

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006

3.2.2. Os jovens, suas famílias e os gêneros musicais preferidos

A segunda parte do questionário 1 teve o objetivo de localizar inicialmente a presença da música caipira/sertaneja no contexto da vida dos jovens, incluindo-se aqui o espaço familiar, entendido por Snyders (1988) como espaço da cultura primeira. Ao serem perguntados sobre o tipo de música que gostam de ouvir, os jovens indicaram uma preferência indiscutível pelo rock, lembrando-se que o instrumento de pesquisa permitia várias escolhas.

QUADRO 10 – TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTAM DE OUVIR

Gêneros musicais	Valores absolutos	Frequência %
Rock	18	26,50
Pop	10	14,70
MPB	6	8,82
Sertanejo / Caipira	0	0
RAP	4	5,88
Samba	1	1,47
Funk	3	4,41
Pagode	8	11,76
Black Metal	5	7,35
Reggae Evangélico	1	1,47
Tecno Dance / Death Metal	5	7,35
Clássico	2	2,94
Reggae	3	4,41
Hardcore	2	2,94
Total	68	100%

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006.

As respostas não chegam a causar espanto, pois em geral o Rock e o Pop estão entre gêneros preferidos pelos jovens. Sobre essa relação com tais gêneros, pode-se destacar as considerações de Simon Butler, para quem as músicas pode ser usada para motivar os alunos e também como um instrumento para se medir e avaliar a significância histórica... Ele afirma que:

As paradas contemporâneas de música pop podem ser, às vezes, consideradas como uma agradável e paliativa cura para as dores do desenvolvimento pré-adolescência. A história do Rock e da música pop, no entanto, de seus primeiros dias nas ruas e inferninhos à influência global das gravadoras multinacionais, oferece uma fonte rica e diversificada de evidências para estimular grande parte de adolescentes desencantados” (2003, p. 1).

Uma análise mais detalhada desses elementos, na perspectiva de comparação com as músicas sugeridas para análise nos manuais didáticos revela que os autores talvez não estejam atentos para essa característica, pois o samba e a clássica MPB

mostraram-se as grandes privilegiadas nos manuais, conforme as análises feitas no capítulo anterior desta dissertação. Quantitativamente, os gêneros musicais preferidos pelos jovens que participaram da investigação foram pouco incluídos nos manuais didáticos, mesmo tratando-se do segundo e terceiro blocos que compreenderam as composições entre 1950 e o início dos anos 2000.

No entanto, é interessante observar a presença de 6 ocorrências que apontam a MPB como a quarta maior referência feita pelos jovens, fato que pode ser melhor compreendido na relação com o gosto musical das famílias, que apontaram maior número de ocorrências no gosto pela MPB. É interessante e necessário dar a voz aos jovens para explicarem como aprenderam a apreciar os gêneros indicados:

Judite (que escolheu Rock e Black Metal): [aprendi a gostar] Com amigos pela internet, via em algum site, ouvia, gostava e procurava saber mais sobre a banda e o compositor. Ou em uma festa de Rock, ouvia a música, gostava e pedia informações. (Questionário 1, 2006).

Essa resposta revela algumas questões importantes sobre os jovens. A primeira é que a internet é hoje uma ferramenta que auxilia a encontrar os mais variados tipos de músicas e seus gêneros. A segunda é que ao ouvir essas músicas os jovens saem em busca de informações sobre intérpretes e compositores, sobre seus ídolos, revelando sua capacidade de relacionar-se de forma ativa com informações que consideram relevante. A internet passa a substituir os encartes dos CDs ou discos, pois *navegando* esses jovens têm um número maior de informações, às vezes mais atualizadas que os encartes tradicionais.

Para Yara, que escolheu a MPB e o Funk, a explicação sobre como aprendeu a gostar dos gêneros indicados é de outra natureza:

O funk vem da convivência, isto é, eu moro em favela e todos adoram funk lá. No dia-a-dia eu aprendi a dançar: Street dance, funk, samba... MPB veio devido ao rádio, eu escuto sempre que tenho tempo vago (Questionário 1, 2006).

O discurso de Yara revela duas situações. A primeira é a relação entre a música e a necessidade de se construir uma identidade a partir do espaço em que vive, pois “se ouve funk porque todos ouvem”. Há uma definição de um estilo próprio de diversão e, de certa forma, os jovens criam seus próprios bens culturais o que não significa que seus símbolos e bens culturais não possam ser apropriados pela indústria cultural, vindo a se tornar um produto da cultura de massa.

A segunda situação mostra a influência do rádio que pode ser ouvido hoje em qualquer lugar (tempo vago), no percurso do ônibus para a escola, na hora do intervalo na escola ou até mesmo na rua, caminhando. A música ouvida pelos jovens por meio do rádio faz circular informações e eles, de ouvintes passivos, passam a “participar” do mundo de seus ídolos, criando novas possibilidades de integração diferentes experiências àquilo que já conhecem sobre a música, seus compositores ou intérpretes. O rádio, portanto, pode ser visto também como uma fonte de conhecimento para os jovens - por meio do rádio, segundo suas respostas, eles conhecem e aprendem a gostar.

Outra forma pela qual se formam os gostos musicais dos jovens é a TV, como relata Rosabela, que escolheu o rock e o reggae como gêneros preferidos: “Um pouco do Rock foi com minha prima que também gostava, mas eu comecei a gostar de Rock depois de assistir à MTV” (Questionário 1, 2006).

Também Jamina, que escolheu o pop e o funk, aponta essa influência: “O pop foi mais pela mídia que influenciava muito quando eu era menor e fui crescendo com isso. O funk foi com minhas amigas e acabei gostando” (Questionário 1, 2006).

Fica claro, portanto, do ponto de vista dos jovens participantes da investigação, o papel que o rádio e a TV desempenham como influenciadores de seus gostos musicais. Em síntese, pode-se destacar as palavras de Agda: “Aprendi a gostar [de Rock e Pagode] ouvindo elas no rádio ou TV e comecei a gostar sozinha” (Questionário 1, 2006).

Sobre essa questão, é possível afirmar que o gênero caipira não tem tido uma significativa divulgação na grande mídia como a TV, assistida por 23,6% dos alunos. Há somente, no momento, um programa em rede nacional que contempla tal gênero, o

programa Viola, Minha Viola, apresentado por Inezita Barroso na TV Cultura de São Paulo e retransmitido aos sábados à noite e domingos pela manhã para todo o Brasil.

Para se compreender essas relações entre a mídia e a formação do gosto musical dos jovens, é interessante destacar a posição de Maria José Subtil, que afirma: “É necessário reforçar, no entanto, que a mídia atua na produção tanto de significados inerentes quanto delineados, propondo conhecimento formal sobre as diferenças de estilos, bandas, cantores e gêneros, mas impondo músicas com valor simbólico a ser consumido no mesmo patamar das outras mercadorias” (2003, p. 192).

Os discursos proferidos pelas jovens, embora de forma fragmentada, possibilitam dizer que, na medida em que a escola e seus programas curriculares se afastam daquilo que parece relevante para os jovens, contribui para o silenciamento das culturas trazidas pelos alunos e como consequência, acaba por ser vista por eles, simplesmente, como local em que se senta e se ouve um monólogo, uma via de mão única em que apenas os caminhos indicados pelos professores e pelos livros fazem sentido, desconsiderando-se toda a história dos jovens e, também, o seu espaço cultural entre outros jovens e no grupo familiar.

Buscando localizar elementos indicativos da presença de algum tipo de relação dos jovens com a música caipira, considerando-se o significativo número de pais com origem em cidades do interior do Estado, perguntou-se a eles sobre os gêneros de músicas apreciados pelos familiares. Os resultados estão numericamente expressos no quadro a seguir:

QUADRO 11 – GÊNEROS MUSICAIS APRECIADOS PELOS FAMILIARES

Gêneros	Valores absolutos	Frequência %
Rock	8	13,33
Pop	5	8,33
MPB	19	31,66
Sertanejo / Caipira	17	28,34
RAP	0	0
Samba	2	3,33

Gêneros	Valores absolutos	Frequência %
Funk	1	1,67
Pagode	3	5
Heavy Metal	1	1,67
Clássico	2	3,33
Evangélica	1	1,67
Jazz / Blues	1	1,67
Total	60	100

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006.

A análise dos gostos musicais das famílias mostra uma porcentagem aproximadamente igual de preferência entre o gênero MPB e o Sertanejo/Caipira. Essa escolha pode ser explicada pela origem dos pais, pois grande parte deles veio do interior do Paraná, em geral de regiões nas quais há forte influência do gênero caipira/sertanejo. Alguns depoimentos dos alunos são reveladores da presença da música caipira na cultura familiar, e podem contribuir para explicar aspectos da relação dos jovens com esse gênero.

Cherazade apontou o gênero caipira/sertanejo como preferido pelos pais e empregou em sua fala uma expressão bastante forte e significativa: “ Meus pais gostam desse tipo de música porque segundo eles, cresceram ouvindo e aprenderam a apreciar as músicas de raiz”.

Judite, por sua vez, apontou MPB e sertanejo/caipira como preferência de seus pais, mostrando-se aberta a ouvir também a música que eles preferem: “Apesar de eu ouvir *metal*, algo que seja completamente diferente dos que meus pais ouvem, não me incomodo, pelo contrário, acho engraçado! Minha mãe se incomoda com meus gostos musicais. Ela não suporta os gritos e diz que ‘é coisa do coisinha ruim’(Rsrs)” (Questionário 1, 2006).

A relação da música caipira com o local de origem da família foi expressa claramente por Léo, que associou ainda o gosto pela MPB e pela música com uma outra geração: “Minha mãe curte MPB, tipo Caetano Veloso, etc. Música paia⁴¹... Mas

⁴¹ Expressão dos jovens para designar algo brega, ou algo sem gosto, sem sabor como a “palha” do milho.

fazê ⁴² o quê, né, vai vê que é porque é do tempo dela, Há, há. Meu pai gosta de um sertanejo, e... Roberto Carlos, afff ⁴³, deve de ter relação com a idade jurássica do meu pai e onde ele nasceu...” (Questionário 1, 2006).

Essa relação também está claramente expressa em outras respostas, como se observa a seguir, inclusive pela demarcação de uma diferença entre “música do interior” e “música da capital”, feita por um dos jovens:

Henoque (que apontou sertanejo/caipira e samba como preferidos pelos pais): Meu pai gosta de música sertaneja pela sua origem que é do interior. Minha mãe gosta de samba e também sertaneja. O samba pode ter sido por parentes ou amigos, já o sertanejo pela influência do meu pai, creio eu. (Questionário 1, 2006)

Jamina (que apontou sertanejo e pagode): Como meus avós maternos vieram do interior do Paraná, gostam de sertanejo/caipira, mas já a minha mãe que veio bem nova para Curitiba, gosta de pagode (Questionário 1, 2006).

A associação da música caipira com um outro tempo, no passado, “com a idade jurássica do pai”, também foi expressa por outra jovem. Julia afirmou que:

A música sertaneja/caipira era o grande hit do momento naquela época, foram essas músicas que eles ouviam na infância e adolescência. Já a MPB é um ritmo embalado com a História do Brasil, por isso minha mãe gosta, além dos grandes talentos brasileiros (Questionário 1, 2006).

É interessante observar a relação que a jovem faz entre a MPB e a História do Brasil, fato que se explica em parte, a partir da análise feita nos manuais didáticos de História, que revelou uma alta incidência do gênero identificado como MPB na seleção feita pelos autores ao incluir a música como recurso didático, ilustração ou documento para tratar de algumas temáticas como a Ditadura Militar no Brasil.

⁴² Tom de brincadeira, erro proposital.

⁴³ Expressão de não aprovação ao gosto pelo compositor.

Uma questão curiosa detectada é que nesse primeiro questionário não houve nenhuma indicação por parte dos alunos a respeito do gosto pessoal deles pelo gênero caipira/sertanejo, que inclusive foi o mais rejeitado quando os jovens atribuíram suas notas aos diferentes gêneros. No entanto, na aplicação do questionário 3, após o desenvolvimento de atividades com uma música sertaneja selecionada, que será descrita e analisada na última parte deste capítulo, muitos deles fizeram menção ao gênero como sendo algo que respeitam e alguns também desfrutaram em audição junto com a família.

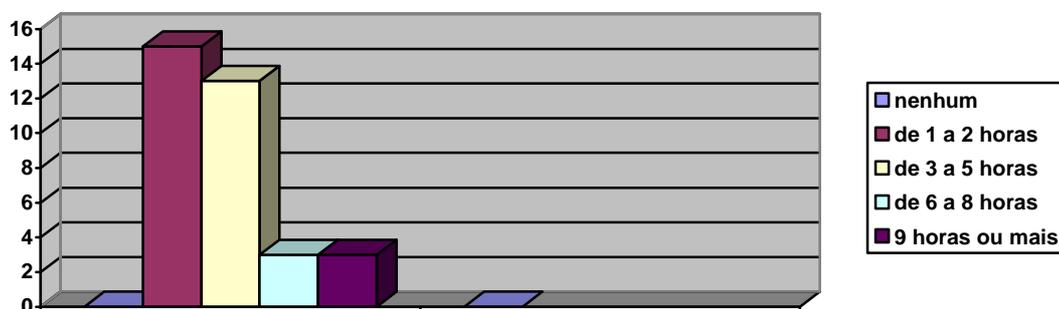
3.2.3. A música no cotidiano dos jovens

O papel que a música desempenha na vida dos jovens tem sido apontado por diferentes autores. Entre eles, Snyders destaca que:

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, 1992, p. 136).

No caso particular dos jovens que colaboraram com esta investigação, ouvir música se revelou como uma atividade que ocupa um grande número de horas do dia, como se vê no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE HORAS DIÁRIAS EM QUE OS JOVENS OUVEM MÚSICA



Fonte: pesquisa do autor, Questionário 2, 2006.

Observa-se que mais da metade dos jovens alunos afirmou ouvir música por mais de 3 horas diárias, atividade que é justificada, por eles, de diferentes formas, como mostram as respostas apresentadas a seguir, organizadas a partir das justificativas dadas por eles em questão aberta.

TABELA 1 – POR QUE OUVEM MÚSICA

Ouvem música para:	INCIDÊNCIAS	%
Relaxar	9	19.56
Passar o tempo como distração / Esquecer os problemas	14	30.43
Relacionar a letra com a vida / reflexão / Recordações / memória	8	17.39
Tranqüilizar	4	8.7
Alegria / Felicidade	7	15.22
Para estudar / Para se concentrar	4	8.7

Fonte: pesquisa do autor, Questionário 2, 2006.

Alguns alunos apontaram, genericamente, em suas respostas, que a música produz experiências relacionadas à vida, sua ou de outros, o que também pode indicar uma possibilidade de aprendizagem. É o que se pode entender a partir do que expressaram nestas respostas à pergunta “Por que você ouve música?”:

Jéssica: Para refletir, pensar na vida, nos romances, nas tristezas, nas felicidades e também tem músicas que nos trazem e nos lembram de lembranças de recordações boas.

Thayane: Para escutar a letra e ver se em algum aspecto essa letra tem a ver com minha vida.

Tarsila: Porque me ajuda a relaxar, a pensar no que aconteceu, e ficar imaginando o que poderia acontecer comigo (...).

Maira: (...) Me faz pensar na vida, e porque geralmente me identifico com as letras das músicas.

Joana: Porque quando escuto as músicas que eu gosto eu relaxo e fico tranqüila, alegre e é geralmente quando minha cabeça “funciona” melhor para estudar, por exemplo.

Jéssica, Thayane e Tarsila reconhecem que através da música é possível estabelecer pontes entre o passado e o presente e apontam ser possível uma reflexão sobre os conteúdos trazidos pelas letras, aliando-a à vida cotidiana. No campo da História, essa reflexão se articula num processo de valorização da memória, no sentido de compreensão do presente pelo estudo do passado, como argumenta Snyders:

É preciso também abordar com os alunos um dos pontos mais difíceis: as obras-primas do passado não estariam carcomidas pela usura do tempo? Apesar de subsistirem nas histórias da música, elas podem ainda exercer um efeito atual sobre os jovens de agora? É claro que as grandes obras, como as outras, são datadas: elas dão testemunho de um momento significativo do vir-a-ser humano, estão diretamente enraizadas nas realidades vividas em uma determinada época, já que constituem a formalização das sensibilidades e das expectativas próprias daquele período histórico (SNYDERS, 1992, p. 61).

Para a aluna Joana, ouvir música está associado à possibilidade de relaxar e isso faz com que possa estudar melhor. O significado, aqui, parece consistir numa aprendizagem genérica, ou seja, a música é utilizada como fundo para se aprender

melhor determinado assunto, sem no entanto expressar alguma forma de relação mais explícita com a letra ou o contexto da canção.

Para Maira há uma identificação entre sua vida e algumas letras de canções, isso demonstra a importância simbólica da música e algumas possibilidades que derivam desse valor que ela tem para os jovens. É preciso lembrar, aqui, que para Snyders há um espaço de produção cultural que ele chama de “cultura primeira”, considerando que “há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos” (SNYDERS, 1988, p. 23).

A música, seus compositores e intérpretes possibilitam uma construção do tempo que revela parte de nossa memória e da História, elementos da cultura primeira que a escola, portadora e transmissora de um saber elaborado, tem como tarefa reelaborar e sistematizar, estabelecendo relações entre ela e a cultura elaborada. Isso contribuirá para que os alunos atribuam sentido ao conhecimento ensinado pela escola ao compreender que elementos da sua cultura não foram desconsiderados ou excluídos e que, de alguma forma, também estão presentes nessa elaboração.

De diferentes formas, as alunas reconhecem, portanto, que há nas músicas a possibilidade de aprendizado, buscando uma compreensão de diferentes situações e épocas e seus significados no plano de suas experiências. Mas de qual música falam esses jovens? Quais são suas preferências pessoais?

Solicitados a atribuir notas de zero a dez para gêneros musicais indicados, os jovens manifestaram preferência pelo Rock (que recebeu maior nota por nove jovens), pela música Pop, o Pagode e o Reggae, confirmando a escolha feita no primeiro questionário e já apresentada no quadro 10. Observe-se os resultados gerais na tabela a seguir:

TABELA 2 – QUE TIPO DE MÚSICA LHE AGRADA MAIS?

Tipo de música	Nº De Indicações Considerando Maior Nota	%
Rock	9	20.46
Pop	7	15.91
MPB	2	4.55
Sertanejo/Caipira	0	0
RAP	2	4.55
Samba	1	2.27
Funk	1	2.27
Pagode	6	13.64
Hardcore	1	2.27
Reggae	6	13.64
Heavy Metal	3	6.82
Punk Rock	1	2.27
Clássica	1	2.27
Trilha Sonora	1	2.27
New Age	1	2.27
Eletrônica	1	2.27
Jazz/Blues	1	2.27

Fonte: pesquisa do autor, Questionário 2, 2006.

Destaca-se também que essa questão confirmou a ausência da música caipira entre as preferidas pelos jovens, pela atribuição da menor nota a esse gênero por 16 alunos. Para maior detalhamento notas mais baixas atribuídas por eles, observe-se a tabela a seguir:

TABELA 3 - N° DE INDICAÇÕES – CONSIDERANDO MENOR NOTA

Tipo de música	N° DE INDICAÇÕES CONSIDERANDO MENOR NOTA	%
Rock	5	5.74
Pop	2	2.28
MPB	5	5.74
Sertanejo/Caipira	16	18.39
RAP	12	13.79
Samba	10	11.49
Funk	12	13.79
Pagode	10	11.49
Hardcore	14	16.09
Reggae	1	1.14
Heavy Metal	Sem resposta	0
Punk Rock	Sem resposta	0
Clássica	Sem resposta	0
Trilha Sonora	Sem resposta	0
New Age	Sem resposta	0
Eletrônica	Sem resposta	0
Jazz/Blues	Sem resposta	0

Fonte: pesquisa do autor, Questionário 2, 2006.

Entende-se que se pode concluir essa análise com a informação dada pelos jovens, no questionário 2, de que ouvem música durante várias horas e por diferentes meios. O Rádio e a Televisão são os meios mais freqüentes (cerca de 63% dos alunos referiram esse meio), mas Cds, mp3⁴⁴ e computadores também apareceram significativamente nas respostas dos jovens.

⁴⁴ Um **mp3 Player** é um aparelho eletrônico capaz de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo mp3, ou seja, de forma compacta armazenar o maior número possível de músicas ou outro tipo de áudio e reproduzi-las, pode funcionar também como um dispositivo capaz de armazenar dados. O mp3 funciona com a conexão entre um cabo chamado USB e o computador.

3.2.4. A música e os conteúdos escolares

O fato de que a música ocupa um importante espaço na vida dos jovens pôde ser reafirmado pelas informações e análises apresentadas até aqui. No entanto, o questionário aplicado aos alunos também procurou levantar informações sobre a presença da música nas experiências de escolarização desses alunos.

Uma primeira questão procurou saber sobre se os alunos tinham referências sobre a presença de músicas nos livros didáticos, com o objetivo de ensinar os conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Mais da metade dos alunos registrou que os livros em que estudou apresentam músicas, como se vê no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2 – REGISTRO DOS ALUNOS SOBRE LIVROS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE APRESENTAVAM LETRAS DE MÚSICA.



Fonte: pesquisa do autor, questionário 2, 2006.

Para estes jovens, ainda, estas músicas estavam presentes, de acordo com aquilo que lembram, predominantemente nos livros de ensino de Línguas Estrangeiras, Português e História, esta última aparecendo como a terceira maior incidência o que é um indicador relevante para esta dissertação.

TABELA 4 – DISCIPLINAS QUE EM ALGUMA OCASIÃO SE UTILIZARAM DE MÚSICAS PARA ENSINAR, SEGUNDO OS ALUNOS

DISCIPLINAS	Nº DE ALUNOS QUE DISSERAM SIM	%
Português	7	18.42
Matemática	1	2.64
Geografia	1	2.64
História	6	15.79
Ciências (Física, Química e Biologia)	0	0
Inglês /Espanhol	12	31.58
Educação Física	4	10.52
Educação Artística	5	13.15
outra especificada: Literatura	2	5.26

Fonte: pesquisa do autor, questionário 2, 2006.

Outra informação trazida pelos jovens participantes da pesquisa é que os professores também propuseram trabalho com a música, fato lembrado por cerca de 80% dos alunos. Solicitados a dizer em que disciplinas escolares isso aconteceu, os resultados confirmaram maior incidência nas mesmas disciplinas já identificadas por eles como aquelas em que os livros apresentam músicas para o trabalho com os conteúdos – Línguas estrangeiras, Português e História – acrescentando-se aqui a disciplina de Educação Artística que, usualmente, não utiliza livro didático (ver tabela a seguir).

TABELA 5 LIVROS DAS DISCIPLINAS ESCOLARES QUE APRESENTARAM MÚSICAS

DISCIPLINAS	Nº DE INCIDÊNCIAS ⁴⁵	%
Português	13	26
Matemática	2	4
Geografia	0	0
História	7	14

⁴⁵ Algumas respostas apresentavam duas ou mais incidências.

Ciências (Física, Química e Biologia)	4	8
Inglês /Espanhol	16	32
Educação Física	1	2
Educação Artística	6	12
outra especificada: Geometria	1	2

Fonte: pesquisa do autor, questionário 2, 2006.

Procurou-se saber se lembravam das aulas, e se poderiam contar como havia sido, objetivando principalmente localizar se os jovens associariam músicas a temas ou conteúdos escolares e, ainda, às metodologias usadas nas aulas. Muitos apontaram temas e assuntos, indicados a seguir:

QUADRO 12 – TEMAS E ASSUNTOS

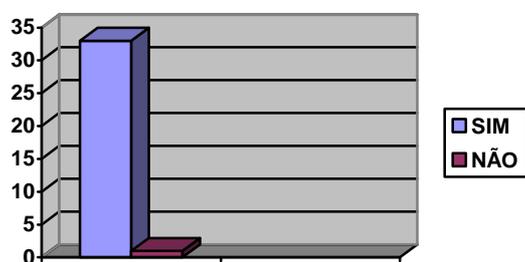
Temas e assuntos
- Adolescência
- Análise musical – Língua Portuguesa
- Evolução da música - Educação Artística
- Expressão oral
- Expressão corporal
- Guerras Mundiais
- Hiroshima (Bomba Atômica)
- História dos países - Inglês
- Mulher na Grécia
- Música Internacional – Inglês
- Músicas <i>antigas</i> - Língua Portuguesa
- Seno, Cosseno, Tangente
- Platelmintos
- Orações – Objeto direto e indireto

É importante observar que as respostas para a pergunta sobre como o professor usou a música apontam para diferentes formas pelas quais a canção foi incluída nas aulas, com diferente finalidades, expressas pelos jovens por meio de ações como decorar fórmulas, treinar a audição, fazer comparações com relação a um assunto,

apenas ouvir, fazer reflexões, para dançar, para completar palavras, para fazer interpretação.

Reconhecendo que a música está presente na escola, perguntou-se aos alunos se, na sua opinião, a música contribui para que os jovens aprendam os conteúdos escolares. O gráfico a seguir mostra que apenas um dos alunos respondeu negativamente a essa pergunta.

GRÁFICO 3 – POSSIBILIDADE DE APRENDER CONTEÚDOS ESCOLARES



Fonte: pesquisa do autor, questionário 2, 2006.

Das 33 respostas positivas, 28 alunos reconheceram que a música os ajudaria a entender melhor a matéria, de forma mais agradável. Muitos utilizaram o argumento de que a música contribui para decorar ou memorizar a matéria e, depois, aplicar quando o professor solicita o conteúdo em uma avaliação. Quatro alunos afirmaram ser a música parte da cultura do jovem e que, portanto o trabalho com ela em sala de aula contribuiria para que o ambiente se tornasse mais alegre e divertido:

Haidê: Por que elas fazem as aulas ficarem mais divertidas e ajudam os alunos a saírem do cotidiano.

Julia Maria: Os jovens iam prestar mais atenção no conteúdo pois eles iriam se divertir mais. Eles passariam a entender e gostar mais da matéria.

Mônica: A música é um meio de diversão, usando ela como conteúdo, os jovens iriam se interessar mais por ser um meio diferente de aprender conteúdos escolares.

Yara: Sim, isto porque descontraí a aula, conseqüentemente os alunos sentem vontade de aprender mais rápido e com mais determinação.

Essas respostas podem ser entendidas na perspectiva do que afirmou Snyders: “o destino da alegria cultural escolar depende da relação entre escola e alegria; na realidade, depende de sua separação: seremos capazes de fazer os alunos sentirem o que é obrigatório na escola como um caminho em direção à alegria – e não incompatível com ela?” (SNYDERS, 1992, p. 16-17). Respondendo a essa questão posta por Snyders, poder-se-ia afirmar que, examinando as respostas dos alunos, uma das formas de se ver e sentir alegria na escola poderia ser exatamente a música.

Nesse aspecto, há também uma confluência das respostas dos alunos para funções que a música pode cumprir no ensino de História, segundo Butler (2003). Para esse autor, as músicas podem ser usadas para iniciar uma atividade, atraindo a curiosidade dos alunos, para estimular a avaliação sobre o ponto de vista do compositor sobre determinado tema ou questão, e ainda, para explorar aspectos relativos à significância histórica.

Algumas relações entre o ensino de História e a música serão exploradas a seguir, a partir das respostas dadas pelos alunos nos questionários e, ainda, pelos resultados de uma atividade desenvolvida com eles pelo pesquisador, tendo como ponto de partida uma música caipira.

3.3. JOVENS, MÚSICA E ENSINO DA HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA REPENSAR O USO DA MÚSICA CAIPIRA NAS AULAS

Se os elementos apontados pelos alunos e indicados anteriormente indicam que há uma presença significativa quanto ao uso da música pelos professores, não é o que ocorre se a questão for examinada do ponto de vista específico do Ensino da História.

Nesse caso, a referência feita pelos alunos foi bastante pequena – deve-se lembrar que os alunos fizeram o ensino fundamental em diferentes escolas de Curitiba e da Região Metropolitana, o que permite entender que são representativos de um conjunto mais amplo.

Quando perguntados sobre a possibilidade de se ensinar conteúdos com a música, quatro alunos fizeram referência específica ao estudo de História, apontando indícios de que ela poderia possibilitar a abertura de estruturas do passado que permitem aos estudantes gerar narrativas em resposta as suas questões e interesses ⁴⁶ (LEE, 2002).

A possibilidade de algum tipo de relação com o passado está anunciada na fala de Tamara que justificou sua opinião de que a música pode ajudar a aprender: “Porque a música nas salas de aula seriam diferentes (sic), e a música muitas vezes é um grito de protesto e também guardam acontecimentos históricos”.

Brener também acredita que a música pode contribuir para o ensino, mas estabelece alguma condição: “Sim, por que se a música tiver fragmentos históricos, pode facilitar os alunos a guardarem a matéria”.

Mas de que música falam os alunos? De que músicas se lembram quando solicitados a falar sobre aulas de História? Sete alunos não se lembravam ou não opinaram, e os vinte e sete restantes apontaram uma diversidade de músicas ou de interpretes. Duas músicas foram muito lembradas: “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque (1976) e “Rosa de Hiroshima”, de Gerson Conrad e texto de Vinicius de Moraes (1971).

A primeira delas aparece relacionada a tema geralmente desenvolvido na 5ª ou 7ª série – A Grécia Antiga – e a sua forte indicação pelos alunos coincide com sua forte presença nos manuais didáticos examinados: “Mulheres de Atenas” foi encontrada em nove manuais, como já descrito no capítulo anterior.

“Rosa de Hiroshima” relaciona-se à Segunda Guerra Mundial - lembra da bomba atômica atirada pelos Estados Unidos da América sobre duas cidades japonesas, Hiroshima e Nagasaki. Em geral, o estudo da Segunda Guerra Mundial é

⁴⁶ Trabalho entregue no Encontro Anual da Associação de Pesquisa Educacional Americana, Nova Orleans, 2002.

um tema da 8ª série e que foi, portanto, visto mais recentemente pelos alunos colaboradores desta pesquisa, isto é, no ano anterior.

Entretanto, outras respostas dadas pelos alunos evidenciam o reconhecimento de outras músicas relacionadas a temas da História, que normalmente não foram encontradas nos manuais didáticos de quinta à oitava série, tais como: “Os Argonautas”, de Caetano Veloso, e “Índios” da banda Legião Urbana, incluídas nos manuais quando apresentam a temática das navegações portuguesas e descobrimento do Brasil; “Pais e Filhos”, Renato Russo, Bonfá e Dado, e “Família”, de Arnaldo Antunes e Tony Belloto, quando são tratadas questões relacionadas às relações familiares; “Que país é este?” da Banda Legião Urbana, incluída pelos autores normalmente quando se estuda a crise do sistema político brasileiro. Também foram lembradas pelos alunos as músicas “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos” de Roberto Carlos, e “Para não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, que são apresentadas quando se trata de temas ligados à Ditadura Militar brasileira.

Temas relativos à História de outros países também foram lembrados, entre eles a queda do muro de Berlim, associado à música “Another Brick in the Wall”, da banda Pink Floyd; “Invaders”, da banda Iron Maiden, relacionada com o tema das invasões bárbaras ao Império Romano. A música “Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rollings Stones” também foi lembrada, na versão da banda Engenheiros do Havaí. O tema relacionado foi a guerra do Vietnã, outro assunto geralmente apresentado pelos manuais da 8ª série.

Finalmente, uma outra música brasileira também lembrada por dois alunos foi “Admirável Gado Novo”, de Zé Ramalho. A aluna Frida considerou ser essa canção uma referência à escravidão, relação feita e explicada por ela a partir de um fragmento da canção que ainda é lembrado, que diz: “Êh, ôh, ôh vida de gado/ Povo marcado êh/ Povo feliz”.

Ainda que não se possa afirmar que a música fez os alunos aprenderem mais e melhor a História, o que os alunos registraram sobre suas lembranças em relação às aulas poderia ser tomado como pistas que indicam como o estudo da História na sala de aula pode ser melhorado com o uso desta linguagem, que pode oferecer estímulos a

esses alunos que passam, em média, entre três e cinco horas por dia escutando música. Observe-se os registros selecionados a seguir, dados como resposta quando se perguntou se lembravam de aulas em que a música havia sido usada pelo professor:

Thayane: Não me lembro da aula, mas o assunto era, bomba de Hiroshima.

Lucima: Eu ouvia música em História, pois o professor ia passando as partes da música e ia explicando (...) Com a música é mais fácil lembrar do que com um texto.

Elisabete: Não me lembro de todas, mas lembro em História que a professora passava as músicas e falava para nós interpretarmos, era uma aula bem dinâmica.

Respostas como essas são indicativas de que, quando o professor de História trabalha um assunto utilizando a música, abrem-se outras possibilidades de relação entre os alunos e o conteúdo ensinado, constituindo outra dinâmica para as aulas, como observou a jovem Elisabete, criando também novas formas de relação com o passado.

Esse é o papel da escola e dos professores: o de proporcionar ao aluno novas formas de conhecimento dos conteúdos escolares, como apontou a aluna Lucimar, afirmando ser mais fácil estudar quando o professor leva para a sala de aula uma música, estratégia que pode auxiliá-los no momento de suas avaliações a recordar do tema discutido, tendo assim outros argumentos e informações para além das narrativas que em geral são apresentadas pelos autores do manual didático, estabelecendo outros parâmetros para expressar o conhecimento histórico.

3.3.1. A experiência com jovens alunos, utilizando a música caipira.

Como relatado ao início deste capítulo, após a aplicação de questionário entre os jovens alunos da turma de primeiro ano do Ensino Médio escolhida, chegou-se à conclusão de que a turma possuía as características necessárias para se levar adiante a pesquisa. A característica que mais interessou, do ponto de vista da investigação, foi o

fato de que a grande maioria dos alunos havia estudado em escola pública e era descendente de pais vindos do interior do estado ou de outra cidade do país. Assim, foi aplicado o segundo questionário, cujos resultados foram apresentados até aqui e, em seguida, estruturou-se uma atividade na sala de aula, a ser desenvolvida pelo pesquisador, de forma a observar e registrar alguns elementos da relação que os alunos podem estabelecer com a História, a partir da música caipira.

Para a atividade, decidiu-se que não haveria um preparo específico dos alunos no sentido de se predisporerem positivamente o trabalho a ser feito, como já fizera o pesquisador em situações específicas de ensino, quando destacava explicações sobre os compositores, sua importância no cenário musical e a importância do gênero caipira na história da música no Brasil. Assim, os alunos ouviram a música e responderam as questões formuladas (questionário 3, Anexo 3) sem nenhuma explicação por parte do pesquisador.

Quanto à canção proposta, escolheu-se um tema da História do Brasil que pudesse ser de conhecimento de todos os alunos, em qualquer nível de profundidade. Optou-se pelo tema da Inconfidência Mineira que geralmente está presente em qualquer proposta curricular de História. A música escolhida, que poderia fornecer um estímulo para as respostas, foi “Inconfidência” (1985), de Dino Franco e Oswaldo de Andrade ⁴⁷.

Dino Franco, paulista de Paranapanema é visto como um dos compositores que revigoraram o gênero caipira/sertanejo. Já na década de 1950, formara duplas com Belmonte e Tibagi, Biá. Para Rosa Nepomuceno, Dino, juntamente com Nhô Chico, conseguiu radiografar “com humor e nostalgia as transformações sofridas pelo caipira, da roça à cidade, e sua impossibilidade de voltar ao ranchinho. Nesse trajeto, perdera a ingenuidade, a esperança de uma vida melhor, a juventude e a capacidade de viver com simplicidade ⁴⁸” (NEPOMUCENO, 1999, p. 192).

Após a escolha da música, foram construídas questões que pudessem evidenciar elementos das relações do aluno com um acontecimento específico do passado, sem

⁴⁷ FRANCO, Dino; ANDRADE, Oswaldo de. **Inconfidência**. In: Dino Franco e Mourai. Raízes da música sertaneja. Vol. 15. (CD), São Paulo: Warner, n° 857382472-2, faixa 7. 2000.

⁴⁸ A música em questão é **Caboclo na cidade**.

desconsiderar seus conhecimentos, buscando por meio da letra e da audição da música caipira, construir significados para explicar um fato da História brasileira. Buscou-se fugir da idéia de que o aluno pudesse apenas interpretar a música fazendo comparações entre seu tempo e o tempo que a canção representava.

A atividade foi realizada ao início do mês de julho de 2006 e, como já descrito, contou com participação de 36 alunos, número que no momento da aplicação dos outros questionários foi de 34. Não houve explicações sobre a música, o pesquisador apenas informou que se tratava do fechamento de sua pesquisa de mestrado. Em seguida a música foi ouvida por todos os alunos. A primeira audição aconteceu ao som de algumas vaias e outras manifestações contestando as vaias. Depois de alguns segundos, todos os alunos acompanhavam a música com a letra que foi previamente distribuída junto com o questionário 3.

Observando o semblante dos alunos, era possível identificar as mais diversas reações: poucos se mostravam apáticos, a maioria mostrava certa perplexidade, alguns estavam eufóricos e três alunos, questionando com palavras, tentavam saber como uma música como aquela, teria algo a ver com o professor que propunha uma atividade de História.

Terminada a audição, ocorreu outra movimentação dos alunos, novo barulho, com discussões fervorosas de prós e contras; solicitou-se, então que começassem a responder as questões propostas e eles fizeram silêncio novamente. Passados alguns minutos, um grupo de alunos perguntou sobre a possibilidade de uma nova audição, pois para responderem seria necessário, segundo eles, ouvir novamente a música. Alguns protestaram, mas entraram em acordo e voltaram a ouvir a canção, desta feita com muito mais silêncio e reflexivamente até o término, com raríssimas interrupções de alguns alunos para esclarecimentos de algumas palavras incompreendidas por eles.

Ao término da aula, os questionários foram recolhidos, com um agradecimento pela participação dos alunos na atividade. Antes de sair da sala, solicitou-se aos alunos que ainda ouvissem explicações do pesquisador sobre o objetivo de estarem respondendo aquele questionário, e que o interesse estava em investigar a possibilidade do uso da música caipira para ensinar História nas salas de aulas. Os

alunos mostraram-se surpresos e questionaram porque não haviam sido informados sobre esse objetivo. Parabenizaram o pesquisador pela iniciativa que consideraram uma inovação, pois não haviam nunca tido a oportunidade de trabalhar com a música caipira e manifestaram aceitação à idéia de incluir esse gênero nas aulas para ensinar História.

3.3.2. Contribuições para discutir o uso da música caipira nas aulas de História

A primeira seção do questionário aplicado perguntava se o aluno conhecia ou não a música; se conhecia, de onde vinha o conhecimento; e se conhecia os compositores ou em algum momento já tinha ouvido falar deles. Dos 36 alunos, apenas dois afirmaram já ter referência dos compositores (Judite e Elisabete), e nenhum dos 36 conhecia a música.

A segunda seção era composta por duas questões. A primeira procurava verificar se a canção estimulava a lembrar fatos da História do Brasil. Nas respostas, todos os 36 alunos fizeram referência ao fato de que a canção podia ser relacionada com fatos do passado, lembrando a Inconfidência Mineira e a morte de Tiradentes, dados que aparecem de forma explícita na letra. No entanto, algumas repostas revelaram que a canção possibilitou que os alunos relembassem outras informações ou conhecimentos que não estavam implícitos, como se pode observar nas respostas destacadas:

Haidê: Estimula sim, [a lembrar] diversos fatos históricos como, por exemplo, os impostos que os brasileiros tinham que pagar aos portugueses que daí começou a sumir a riqueza do país. E outro seria a Independência do Brasil.

Cherazade: Essa música me faz lembrar da disputa do ouro em Minas Gerais, e da exploração dos garimpeiros na “corrida do ouro em Minas.

Essas alunas fazem referência ao passado incluindo elementos relacionados a questões como impostos, disputas do ouro e exploração dos garimpeiros, que não aparecem na letra. Pode-se compreender que foram capazes de, a partir da música

ouvida, estabelecer relações com as lutas coloniais do século XVIII, complementando as informações presentes na letra com outras que foram aprendidas em outras experiências, escolares ou não, com o tema.

Alguns alunos fizeram relações com temas ou fatos que não teriam ligação imediata com o que o tema central da canção, associando a letra com outros momentos da História como “o descobrimento do Brasil” (Emílio), ou “a chegada dos portugueses ao Brasil (...) e a libertação dos escravos” (Potira). De qualquer forma, pode-se afirmar que os alunos foram capazes de ir ao passado a partir da canção apresentada a eles.

Na tentativa de compreender se e como os jovens percebem que a letra seria uma explicação dada pelos autores, solicitou-se que respondessem a questão: Como os autores da música explicaram esses fatos? Algumas questões podem ser apontadas a partir do que os alunos responderam.

Amanda: Eles colocaram a História do passado em uma melodia

Julia: Através de rimas, eles começaram falando há quanto tempo foi, logo após falando da inconfidência e do porque surgiu a revolta do povo, falando também dos líderes desse movimento e que tudo isso influenciou na Independência.

Brener: Apesar de terem se expressado em canção, foi empregada uma ordem cronológica. Foi contada uma história de acordo com os fatos. Também foi empregada rimas entre os versos.

Tarsila: Eles explicam meio por cima, contando só o resultado de cada fato e os que participaram dos fatos. Em alguns dos fatos citados eles contam como aconteceu, mais com isso nos faz ter uma idéia muito clara dos acontecimentos sem precisar ficar pesquisando.

Os alunos destacaram que a narrativa apresentada pelos compositores têm uma especificidade – melodia, rimas, versos – mas identificaram também elementos que

parecem ser comuns a outras formas de narrar e necessários quando se trata do conhecimento histórico: a localização temporal do fato (“há quanto tempo foi”), as causas (“porque surgiu”), as conseqüências (“o resultado de cada fato”).

Destaca-se o fato de que Brener construiu uma justificativa interessante que reconhece a presença de uma “ordem cronológica”, que não lhe parece ser o usual ao se escrever canções. Aqui se pode lembrar que uma das características da música caipira/sertaneja é a abordagem das temáticas de forma narrativa, aspecto que foi identificado pelos alunos ao procurarem expressar sua compreensão sobre a forma pela qual os autores da composição explicaram o passado.

Ainda dois elementos apresentados pelos alunos permitem compreender como leram a narrativa dos autores, na relação com o conhecimento histórico que os jovens possuem. O primeiro diz respeito à referência aos “líderes” ou “aos que participaram dos fatos”, elemento que encontra correspondência com outros modelos de narrativa usadas pelos manuais didáticos, por exemplo. Uma das alunas referiu-se aos “grandes homens não suportaram” as injustiças e “montaram um plano para nossa libertação” (Lucima).

O segundo refere-se à presença da idéia de que a história contada pelos compositores é “uma história de acordo com os fatos”, que se aproxima da idéia da outra idéia destacada, que “eles contam como aconteceu”. A idéia de que uma narrativa pode contar exatamente o que aconteceu também aparece em outra resposta, quando Potira afirma que “Através da história cantada e das rimas eles tentam explicar os fatos e passar uma idéia da opinião deles e do povo. E mostrando a historia como realmente foi”.

Esta questão permite reavaliar alguns problemas que os professores enfrentam em suas aulas. Se os alunos compreendem ou não que há versões da História, e que a História contada pelo autor do manual didático é uma das versões, isso pode explicar o fato de que, quando indagados nas primeiras aulas do ano sobre o que pensam da matéria de História, alguns respondem que ela é interessante, mas que traz dificuldades, pois cada professor conta a História de um jeito e eles ficam em dúvida sobre em quem acreditar.

Uma das alunas, Potira, apontou para algo que deve ser objeto de trabalho cuidadoso nas aulas de História quando destacou, de forma diferenciada de outros alunos, que os autores querem mostrar “uma opinião”, demonstrando talvez uma compreensão de que a História admite a presença de diferentes perspectivas.

De diferentes maneiras, todos os alunos responderam que a canção os ajudou a explicar o passado porque, entre outros motivos, ela “conta uma parte da história brasileira, como e quem ajudou para que o fato ocorresse” (Cherazade). A explicação feita por uma outra aluna pontuou uma seqüência de fatos, encadeando-os como causas e efeitos e, finalmente, concluindo sobre a Independência conquistada:

Lucima: Sim, o que eu entendi foi que os portugueses vieram para o Brasil e tiraram as riquezas, e os povos brasileiros se revoltaram com a injustiça, então grandes homens não suportaram isso, e montam um plano para a nossa libertação, mas um homem os entregou, assim todos foram degredados, porém a Independência foi alcançada.

Portanto, as respostas dadas pelos alunos permitem dizer que a música criou possibilidades para explicar e julgar sentimentos e atitudes do passado. A relação passado-presente também fica evidente quando Cherazade afirma que:

Esse “passado” não é muito diferente da realidade atual, onde os “poderosos e governantes” exploram os menos favorecidos, ou seja, as pessoas de classe inferior e os trabalhadores são usados para que os governantes enriqueçam ainda mais.

Essa relação entre o passado e o presente também é esclarecida quando a aluna Elisabete escolheu um fragmento que a ajudou a explicar o passado: “É que ouro e diamante/ Por ser ali abundante/ Gerou problemas sociais”. A aluna justificou sua escolha dizendo:

Elisabete: Porque foi assim que grande parte dos problemas que temos até hoje começou, então explica muito o passado.

Entende-se, portanto, que é possível uma contribuição da música caipira para o ensino e aprendizagem da História e que a canção pode propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea, entendendo a História não somente apenas como um amontoado de nomes, fatos, datas, ou estudo sobre guerras e conflitos, mas principalmente como forma de se compreender melhor o mundo em que vive.

De forma mais ampla, pensando-se no uso da música, pode-se concordar com as palavras de José Geraldo Vinci de Moraes (2000), quando afirma que “é bem provável que as canções possam esclarecer muitas coisas na História Contemporânea que às vezes se supõem mortas ou perdidas na memória coletiva”.

Finalmente, é necessário ouvir a opinião dos próprios alunos sobre a possibilidade de estudarem História a partir do gênero caipira, objetivo de uma das questões incluída no questionário 3 e que abria a oportunidade para opinarem a respeito do gênero. Todos os alunos fizeram referências ao gênero e ao conteúdo da canção, a grande maioria disse não gostar do gênero mas que o conteúdo da canção era facilmente entendido. Essa proposição dos jovens é perfeitamente compreensível dado que a estética rítmica e harmônica do gênero caipira rompe com a noção que eles têm a respeito de música. Outra característica da música caipira é a voz dos interpretes, que em geral cantam em dueto e apresentam um som anasalado, o que foge da concepção canônica de uma música “pura” ou “ideal”, sobretudo quando se estabelece a comparação com alguns cantores de rock, pop ou outros gêneros que têm um acompanhamento de vários instrumentos, situação em que a voz passa a ser apenas um dos elementos e não o mais importante, diferentemente da música caipira em que a principal característica é justamente a voz e a interpretação da canção.

Embora tenha havido por parte de alguns jovens a expressão de desagrado e até de recusa ao gênero caipira, não deixaram de mencionar a sua riqueza e um poder de atração. Isso permite afirmar que a música caipira, se presente nos manuais didáticos com uma adequada orientação didática sobre seu sentido e papel na cultura, terá uma aceitação por parte dos jovens que poderão ver, 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. É preciso,

segundo o ponto de vista dos próprios jovens, ultrapassar algumas dificuldades, assim explicadas pela aluna Tamara:

Apesar das pessoas terem um pouco de preconceito pelo estilo da música, principalmente os jovens, o conteúdo dela, a letra, a explicação de fatos históricos, foi muito boa e clara, deu um entendimento mais fácil, mais interessante.

A resposta da aluna Tamara relaciona-se a uma característica fundamental do gênero caipira, isto é, a de possuir uma linguagem simples, sem, no entanto ser uma composição simplória, ou seja, seu entendimento é acessível a todas as camadas sociais, pois os compositores conseguem, por meio das letras, estabelecer estruturas narrativas, em ordem predominantemente cronológica, a respeito do tema que se propuseram a tratar.

Essa característica foi associada, por alguns alunos, à existência de pausas entre as estrofes, aspecto positivo do ponto de vista de compreensão das idéias trazidas pela letra e que, segundo eles, indicaria a possibilidade de uso da música caipira no ensino:

Cinderela: pois a música caipira tem pausas e é mais fácil de refletir sobre a letra.

Emílio: Música caipira, que é graças a ela que é cantada de forma pausada podemos refletir bem antes da próxima estrofe.

Thayane: Sim, pois o gênero caipira tem pausas e essas pausas fazem com que a gente reflita melhor sobre tal assunto.

A aluna Joana chega mesmo a lembrar um aspecto que deve ser tomado como relevante na relação entre a experiência que os alunos já construíram e as experiências que escola deve oferecer a eles. Ela diz: “Bom, não é meu estilo favorito, mas é boa pelo conteúdo e ajuda a lembrar o que eu já havia estudado e é um jeito diferente e divertido de aprender”.

A esse respeito, pode-se lembrar as palavras de Snyders, afirmando que

(...) minha escola quer e acha possível uma continuidade entre a vivência do aluno, seus valores, gostos, expectativas, os problemas que ele coloca e a cultura que a escola lhe oferece. Continuidade ao mesmo tempo para que os alunos sejam pessoalmente afetados pelo que lhes é ensinado e para que tenham confiança na possibilidade de ter acesso ao que lhes é ensinado (SNYDERS, 1996, p. 139).

Outra contribuição importante para se compreender a perspectiva dos jovens que colaboraram nesta investigação quanto à avaliação das possibilidades de uso da música caipira no ensino vem das palavras da aluna Elisabete:

Acho esse gênero “bonitinho” por me lembrar dos domingos nos sítios de meus tios no interior, mas não é um tipo de música que escutaria com prazer, porém, também achei muito interessante ver ele empregar fatos históricos na letra dela.

Elisabete disse ter achado interessante ver a música caipira/sertaneja “empregando fatos históricos”, parecendo revelar que na sua vida escolar esse gênero não foi utilizado para ensinar, ainda que em suas experiência de vida, na cultura primeira, a presença estivesse registrada. As palavras da aluna podem remeter à idéia de Williams quanto à cultura comum, ou seja, à idéia de que esse gênero também possa ser inserido na escola e fazer parte de um universo comum, sem sofrer diferenciação por ter sido composta para determinado grupo ou classe social. A esse respeito, Jamina completa, retomando a idéia de preconceito e explicando-o:

Acho que a música sertaneja/caipira sofre muitos preconceitos por ser simples, do interior, para mim está totalmente errado, pois o importante é o que a música tem a passar, a mensagem.

Alguns alunos fizeram referências e comparações entre seus gêneros preferidos, o gênero caipira que acabavam de ouvir e avaliar, e as possibilidades de uso no ensino de História. As alunas reafirmam a idéia de que, mesmo não sendo o gênero preferido por elas, não há impedimento para que seja tomado como ponto de partida ou como referência para o trabalho escolar:

Polínia: O gênero de música não é meu favorito, mas adorei a letra, para mim o conteúdo é muito importante, então não vou dizer que odiei a música, porque na verdade gostei, já que ela conta uma história e me faz lembrar e até entender melhor a história.

Judite: Apesar de ouvir Metal e Death Metal, não me desagrada o gênero da música, muito pelo contrário, agrada, pois, o conteúdo (a letra) é muito boa, o gênero talvez seja algo de época (1985).

Nota-se aqui a importância da utilização de outras canções caipira/sertanejas, considerando-se a existência de um número considerável de canções (ver Anexo 6) que tratam de outros temas que podem interessar ao ensino de História e que os professores e os autores de manuais didáticos podem estar deixando de incluir em suas propostas por desconhecimento, contribuindo para que o gênero permaneça sendo excluído da cultura que a escola se propõe a transmitir. Talvez a opinião de Jéssica possa reforçar essa idéia, afirmando que: “o conteúdo dessa música é muito bom, pois faz as pessoas pensarem”.

Retomando a questão da cultura comum, a exemplo do que sugere Williams, entende-se que é preciso reconhecer a importância de que a cultura caipira também faça parte do universo escolar e que seja estudada e discutida como outras culturas, preservadas, é claro, suas particularidades. A resposta da aluna Haidê coloca questões nessa direção, afirmando que:

Eu gostei do gênero da música, pois ajuda a lembrar do passado e a desenvolver a cultura brasileira que é tão bonita e muita gente acaba não dando importância e acaba se preocupando com o futuro esquecendo do passado.

Essa preocupação da jovem aluna pode ser relacionada às possibilidades que a escola tem de propor alternativas que permitam ao aluno conectar-se com outros tempos e dar sentido para a sua própria existência, perspectiva esta que está presente na afirmação de Snyders: “os alunos podem ter acesso à sensação de que o passado não está perdido e não se perdeu, a história é um movimento pelo qual o passado se

mantém e se prolonga no presente e se ultrapassa, se projeta para o futuro” (SNYDERS, 1996, p. 147).

Percebe-se claramente, portanto, a preocupação de Haidê quanto à perpetuação da cultura caipira, da música como parte dessa cultura e sua preocupação no que se refere à desvalorização de alguns grupos, que, para boa parte dos alunos, estão relacionados apenas ao passado. Nas respostas a seguir, mais uma vez se pode constatar essa compreensão de que a música caipira pertence a outros grupos, a outros tempos:

Cherazade: Esse gênero musical me faz lembrar lugares rurais e pessoas mais idosas, ou que foram criadas com costumes antigos. Não tenho nada contra, até porque cresci escutando esse tipo de música. O conteúdo dessa canção é um pouco “incomum”, pois geralmente as músicas não citam nomes, porém nos ajuda a lembrar com mais facilidade de alguns fatos.

Outras opiniões também são importantes no que se refere aos gostos musicais e principalmente ao gênero em questão. Felício, Moana e Rosabela apresentaram uma argumentação afirmando que, embora tenham gostado da letra, não gostam do gênero por não ter proximidade com suas idades. Contudo, quanto à possibilidade de relação passado/presente Felício e Rosabela assumem uma postura semelhante e, ainda que com críticas, consideram a canção um documento que pode possibilitar acesso ao conhecimento.

Felício: A canção é horrível, esse estilo caipira, mas a letra está ótima, com uma crítica social, do passado, eu prefiro um estilo mais tipo Rock, uma banda que faz bastante crítica seria Capital Inicial.

Moana: (...) quanto ao gênero da música eu não gostei, é uma música caipira que me faz dar risada, se fosse um outro gênero mais juvenil, como o Rock seria melhor, e os alunos prestariam mais a atenção na letra da música. (...) Esse gênero é gênero que os velhos gostam, não os jovens, é muito caipira.

Rosabela: O gênero na minha opinião é péssimo. Já achei o conteúdo muito bom, só acho que deveria modificar algumas palavras, porque eu acho muito ultrapassada para nós usarmos numa música, mas já que a música é de 1985 a letra é boa.

Destaca-se um caso particular em que o jovem manifesta uma forma diferenciada de aceitação do gênero: Joel estabelece uma relação da música caipira com o grupo cultural de origem, revelando reconhecer esse elemento na sua identidade e apresentando a seguinte resposta:

A música sertaneja está no meu sangue, minha família (morava no interior do Estado) vem dessas raízes, minha mãe ouve em casa e eu sou a favor de que a música sertaneja é a verdadeira raiz da música brasileira.

As respostas dos alunos contribuíram para que a pesquisa realizada cumprisse com seus objetivos. A ausência da música caipira nos manuais didáticos não encontra respaldo na opinião dos próprios jovens estudantes que vêem um significado na presença desta música na escola e, sobretudo, no ensino de História. Nesse sentido, entende-se que a música caipira também poderia, como tantos outros gêneros incluídos pelos autores nos manuais, estar presente e contribuir para ensinar conteúdos de História.

Além disso, entende-se que os professores poderiam cumprir um papel relevante no processo de construção da possibilidade de que a cultura caipira seja vista como uma das formas pelas quais uma parte do povo brasileiro manifesta e expressa sua vida e que ela, portanto, também é portadora de valores e significados.

O professor, enquanto intelectual, pode contribuir para a superação de preconceitos sociais a partir de seu trabalho em sala de aula. Sua contribuição deve ser a de defender, juntamente aos seus alunos, uma concepção de escola baseada no respeito às culturas, particularmente aquelas julgadas por alguns como sendo subalternas. Nesse sentido, a música caipira possui um grande valor histórico e cultural, pois ajuda professores e alunos a conhecer e compreender problemas do presente e do passado.

O conhecimento e a análise das canções caipiras oferece uma fonte rica de evidências para estimular alunos e professores a conhecer momentos da história do Brasil de forma a entender o cotidiano, o pensamento e experiências de diferentes pessoas em outros momentos, pois as canções caipiras freqüentemente apresentam o ponto de vista de seus autores sobre acontecimentos, e inclusive sobre fatos históricos

sobre os quais os alunos podem ser levados a fazer reflexões, e juntamente com o professor de história, construir formas de compreender e explicar o passado.

O estudo da História, por meio da música caipira, pode levar o aluno a elaborar um conjunto de conhecimentos capazes de esclarecer conceitos, que contribui para levá-lo a “identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 62-63).

A forte presença da música na vida dos jovens, como confirmado nesta pesquisa, aponta para a necessidade de que ela, além de outras expressões culturais que compõem o universo desses alunos, seja tomada como pontos de referência para o trabalho escolar. Como afirma Santome:

Os programas escolares e portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, rock and roll, rap, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir pra o trabalho cotidiano nas salas de aula (SANTOME, 1995, p. 165).

No caso específico da música caipira, entendida no sentido de uma cultura comum, os alunos mostraram o reconhecimento de sua presença na cultura de suas famílias e identificaram o gosto de seus pais e outros parentes em ouvir esse gênero. Portanto, trata-se de um elemento que está presente em sua cultura primeira e que, a partir do contato do jovem com outras formas de produção cultural, acaba por ser rejeitada como algo “jurássico”, como “páia”, como “caipira”.

Excluída também pela escola, por meio dos manuais didáticos que se constituem em poderoso recurso nas aulas, como se constatou nesta investigação, o gênero caipira acaba sendo considerado por eles como algo absolutamente distante tanto dos seus gostos e preferências, quanto da cultura elaborada, no sentido atribuído por Snyders.

Desse ponto de vista, a pesquisa trouxe indícios de uma atitude menos preconceituosa dos jovens com relação a MPB, gênero que nos livros didáticos examinados é freqüentemente utilizado para mostrar a resistência aos governos

autoritários no Brasil. Entende-se que essa valorização, pela escola, afeta a relação que os jovens estabelecem com a MPB. Mesmo não agradando como música para ser ouvida, há uma compreensão do valor que ela tem na cultura.

O que se observou, ao final da atividade desenvolvida com os jovens, usando uma música caipira, foi uma forma semelhante de entendimento. Para muitos jovens, continuou sendo uma música que não agrada, mas eles foram capazes de reconhecer que ela tem um sentido cultural, bem como características próprias – as “pausas”, por exemplo – o que parece também atribuir algum valor específico ao gênero. No entanto, outros jovens chegaram a manifestar que a música agradou, e ainda apontaram claramente o seu valor como expressão de determinada cultura.

Essa constatação pode remeter a Snyders que afirma ser preciso “ultrapassar a cultura primeira, a cultura adquirida fora da escola, fora de toda auto formação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvamos sem perceber” (Snyders, 1988, p.23). Para ele, um segundo estágio da cultura primeira seria uma cultura elaborada, que a escola tem como tarefa disseminar a partir da organização do pensamento e de ajustes feitos à cultura primeira, não no sentido de negá-la ou substituí-la, mas no sentido de que “é para ir mais longe que se precisa da cultura elaborada, mais longe em direção aos mesmo objetivos que a cultura primeira desejava” (idem, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa que teve como objetivo inicial a análise das músicas presentes e ausentes nos manuais didáticos de História e como essas são entendidas pelos autores, não foi tarefa das mais fáceis. O início do trabalho com o material empírico exigiu um esforço de paciência: encontrar os manuais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2002 e 2005, analisá-los página por página, tentando detectar a presença e a ausência de letras de músicas caipiras/sertanejas, mapeando seus autores, ano das composições e identificar como os autores dos manuais encaminhavam o trabalho com essas canções, seja no manual do aluno ou no livro do professor.

Essa atividade contribuiu para confirmar minhas pressuposições iniciais da pequena presença da canção caipira/sertaneja nos manuais didáticos de História. Com base nos dados colhidos nos oitenta e dois manuais didáticos de história de Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD 2005 e a partir dos resultados da aplicação de três questionários em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio público da cidade de Curitiba, foi possível confirmar a hipótese inicial sobre a ausência da música caipira nos manuais didáticos de História.

Essa constatação passa a ter grande significado diante da idéia de que, entre as funções da escola está, nas palavras de Forquim “o papel de preservar uma memória do passado mais estável e mais objetiva do que aquela governada unicamente pelos interesses ou pelas orientações momentâneas do presente e graças às quais devem poder ser ‘redescobertos’ os elementos esquecidos ou incompreendidos da herança” construída ou reconstruída pela memória coletiva (1993, p. 35).

Tomou-se, então, o pressuposto de que a relação entre a escola e a cultura pode ser compreendida a partir do conceito de tradição seletiva proposto por Williams para explicar a construção da memória cultural de um grupo e, portanto, a presença de determinados aspectos da cultura do passado que sobrevivem no presente como elementos carregados de sentido.

Nessa direção, o reconhecimento pela escola da existência de uma pluralidade na sociedade brasileira e que necessariamente inclui os elementos da cultura caipira, poderia contribuir para que os jovens alunos tivessem acesso a experiências de outros grupos que compõem tal pluralidade.

Ainda na perspectiva de Williams, como efeito da tradição seletiva, uma parte da cultura se integra à cultura humana universal, enquanto boa parte “é rejeitada nas trevas do esquecimento” (FORQUIM, 1993, p. 34). Que papel cumprirá a instituição escolar no caso específico da cultura caipira? A ausência da música sertaneja nos livros didáticos – elemento da cultura escolar que influencia fortemente a seleção dos conteúdos a ensinar – é um bom indício de resposta a tal pergunta.

Nesta dissertação, foi possível não apenas reafirmar a importância da música caipira como uma cultura na história brasileira, como também conhecer a opinião dos alunos pesquisados sobre o uso dessas canções. Foi possível constatar que, para esses jovens, a música caipira, a exemplo de outros gêneros já utilizados por professores em suas aulas, também é reconhecida como portadora de saberes, muitas vezes populares, e que devem ser sistematizados pela cultura escolar, sendo incorporados aos currículos das mais variadas áreas do conhecimento, em especial à História.

A música de forma geral, enquanto uma expressão cultural, está presente nos diversos segmentos sociais, seja como entretenimento seja como formadora de uma consciência histórica. Nesse sentido, com o intuito de responder às questões acerca do uso dessas músicas nas aulas de História, optei por compreender o conceito de cultura a partir dos estudos culturais e a partir dele estruturei o texto final.

No primeiro capítulo, procurei situar a importante contribuição que Raymond Williams oferece para se compreender o conceito de cultura e como esse conceito ampara o uso da música na sala de aula, pois sendo a música um artefato da cultura material, de forma simbólica está ligada aos sentimentos dos jovens que dela fazem uso em seu cotidiano. O conceito de Williams sobre cultura permitiu ainda compreender novas possibilidades de relacionar a educação, a escola e a música num processo de construção de significados compartilhados, de desenvolvimento coletivo, de uma cultura comum.

Edward Thompson (1998) ao resgatar a cultura de classes menos favorecidas forneceu a chave para o entendimento da cultura popular e, neste caso específico, a cultura caipira, a partir das canções produzidas *por e sobre* o caipira, bem como sobre a forma como esse grupo é interpretado no universo escolar, em especial, a canção caipira/sertaneja. Sendo a escola o espaço em que a cultura se manifesta, entendi ser necessário um estudo sobre a cultura transmitida pela música caipira, buscando através de suas letras, resgatar parte de um universo que parecia relegado ao esquecimento, sobretudo nos manuais didáticos, abordagem que completa o conteúdo do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, procurei por meio de uma análise minuciosa, levantar quais canções estão presentes nos manuais didáticos aprovados pelo PNLD e como os autores desses manuais encaminham o trabalho com essas canções. Para tanto apresentei inicialmente alguns elementos da trajetória do livro didático no Brasil, de forma genérica, até o momento da criação do PNLD, e procurei detalhar aspectos específicos relacionados aos livros de História de quinta à oitava série do Ensino Fundamental, buscando compreender os elementos que foram privilegiados e os que foram excluídos desses manuais no que se refere às canções brasileiras.

De forma sintética, posso afirmar que o exame das coleções revelou que a grande maioria das canções indicadas pelos autores dos manuais didáticos para trabalho em sala de aula pertence ao universo urbano, com temas igualmente urbanos, deixando claro, portanto a ausência da canção rural ou com temas relacionados a esse contexto.

No entanto, embora não haja a presença da música caipira nos manuais didáticos pesquisados, o resultado da análise indica uma perspectiva positiva quanto à forma com que os autores indicam o uso das canções em seus manuais, pois das trezentas e quinze (315) canções encontradas, cento e quinze (115) foram indicadas e trabalhadas, de alguma forma, como documento. Isso permite afirmar que as discussões feitas no campo de ensino de História têm sido, em parte, incorporados pelos autores de livros didáticos – que de certa forma passam a seguir as orientações

sugeridas pelos PCNs e sobretudo as orientações de critérios da avaliação dos manuais didáticos adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Dessa forma, as coleções analisadas revelaram que houve também um aumento significativo quanto à indicação de trabalho com músicas nas aulas de História, confirmando uma forma de aceitação de que o trabalho com a linguagem musical pode contribuir para o aprendizado dos conteúdos de História.

No terceiro e último capítulo, procurei estabelecer os significados da música caipira/sertaneja para alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Curitiba. Os alunos participantes da pesquisa apresentaram elementos comuns, em suas respostas aos questionários aplicados, quanto à canção caipira e a possibilidade de seu uso nas aulas de História. Ficou claro que a grande maioria não consome músicas desse gênero, mas também não consomem muitos dos gêneros indicados nos manuais didáticos, como a MPB.

Ficou claro também que a música caipira está presente como elemento da cultura primeira dos alunos, associada por muitos deles com suas origens familiares no interior do país, e reconhecida também como gênero que agrada pais e parentes.

No entanto, informações dadas por alguns alunos que responderam aos questionários apontaram para a existência de uma relação entre a música caipira e a cultura primeira dos jovens. Embora esses alunos não tenham como opção a audição da música caipira em seu cotidiano, suas respostas revelaram uma forte presença desse gênero musical no interior de algumas famílias, sobretudo aquelas oriundas do interior do Estado do Paraná, situação que configura a origem da maioria dos jovens pesquisados.

Embora expressando inicialmente que não incluem a música caipira entre seus gostos pessoais, e referindo-se a ela, também inicialmente, de forma pejorativa, após participarem da atividade realizada como parte do trabalho empírico, constituindo-se em uma experiência de ensino, os jovens manifestaram, em sua maioria, a possibilidade de que esse gênero seja compreendido, assim como outros incluídos nos manuais didáticos, como elemento da cultura que pode ser trabalhado nas aulas de

História e que pode contribuir para o aprendizado dos jovens alunos nessa disciplina escolar.

O fato de que os alunos estabeleceram notas baixas para a música caipira no segundo questionário aplicado deve ser examinado, também, na relação com outro resultado: eles foram capazes de lembrar de algumas músicas trabalhadas em sala por seus professores em anos anteriores, músicas que em sua maioria estão presentes nos manuais didáticos, mas que também foram incluídas nas aulas pelos professores de diferentes disciplinas e que também não estão entre os gêneros indicados por eles entre as suas preferências e gostos.

Pode-se entender que, sendo a música caipira excluída desses manuais, não houve - ao menos no ensino fundamental - uma contribuição no sentido da valorização desse tipo de música no âmbito escolar e, particularmente, no contexto das aulas de História.

Algumas questões podem estar associadas a posição negativa dos alunos em relação à música caipira: a ausência desse gênero em manuais didáticos do ensino fundamental, a pouca divulgação da grande mídia em nível nacional de cantores ou compositores do universo caipira, o preconceito ainda existente quanto à forma de se cantar do interior, sobretudo quanto ao uso de expressões de linguagem, e a permanência da idéia do caipira - ou aquele que o representa - como “atrasado”. Certamente são questões que merecem ser aprofundadas em trabalhos e discussões futuros em outras áreas geográficas, numa tentativa de comparar se o pensamento dos jovens pesquisados nesse colégio do Paraná apresenta semelhanças ou diferenças significativas com relação ao pensamento de jovens de outras regiões do país.

Identifiquei aqui um aspecto interessante para as aulas de História, que é a possibilidade de alunos de outras regiões do país terem contato com uma cultura que, embora esteja mais presente em regiões como o Centro Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, compõe uma cultura nacional. Claro está que nem todos os conteúdos e conhecimentos podem ser relacionados às canções, mas se há o objetivo de formar os alunos para a cidadania, é necessário oferecer a eles as melhores ferramentas para que possam aprender. Penso que a música caipira pode ser incluída dentro dessa possibilidade,

pois como revelaram os sujeitos que colaboram nesta investigação, jovens alunos de Ensino Médio, a música caipira tem algum significado em sua cultura primeira e, portanto, não inserir esse gênero musical nos estudos em sala de aula significa desconsiderar ou mesmo silenciar - no espaço da cultura elaborada - uma cultura presente em suas vidas.

Mas que lugar teria a cultura caipira e sua música na cultura escolar? Ora, ao se pensar a escola como um lugar em que se “prepara para o futuro” e que nesse futuro apenas serão aceitos cidadãos que se apropriaram e valorizam a chamada “cultura superior”, então a cultura caipira e sua música de nada valerão. Porém, ao pensar a cultura na perspectiva de Raymond Williams, ou seja, como uma cultura comum em que não há exclusão e antagonismos entre os conteúdos, em uma concepção em que todas as culturas são vistas como verdadeiramente democráticas, então o uso da música caipira nas aulas de História ou outras disciplinas fará sentido.

Georges Snyders (1988) defende a idéia de que a escola é um local onde os jovens devem buscar e sentir a satisfação cultural, fato que pude observar a partir das respostas dos alunos, em que expuseram a alegria da audição de uma canção aliada ao conhecimento histórico, ou seja, a satisfação em ter participado de uma situação de ensino e aprendizagem em que puderam compreender as possibilidades de diálogo da cultura primeira com a cultura elaborada.

O intuito da proposta de trabalho apresentada aos jovens não foi de que esses alunos, a partir da audição e discussão das canções caipiras, viessem a gostar do gênero, mas que pudessem conhecer quem cantou e quem canta o caipira, verificar a presença de temáticas históricas nessas canções, sem criar estereótipos e preconceitos acerca dessa cultura.

A pesquisa realizada levanta questões que poderão ser aprofundadas por outros pesquisadores sobre a ausência/presença deste gênero nas aulas de História. O que fiz foi apontar a possibilidade de se trabalhar essa música nas aulas de História, verificando a possibilidade de, a partir delas, criar sentidos a serem compartilhados com jovens estudantes que gostam de rock, rap, mpb ou outros gêneros. No entanto, a indicação de um maior número de canções caipira/sertanejas nos manuais didáticos

seria, para já, uma contribuição para se desfazer discursos sobre a inferioridade desse gênero, principalmente se a indicação for acompanhada de adequadas orientações didáticas para o trabalho dos alunos.

Quanto ao ensino e ao uso da música para ensinar determinado conteúdo, a pesquisa com os jovens revelou que novas metodologias que utilizam essa linguagem se fazem necessárias, pois houve da parte desse alunos um enorme reconhecimento de que a música contribui para o aprendizado, inclusive pela identificação de seu papel de motivadora na busca de conhecimento sobre temas relacionados ao assunto estudado.

Os alunos reconhecem que a música faz parte da cultura dos jovens e representa uma forma eficiente de ensino, que certamente enriquecerá as aulas de História ou outras áreas do conhecimento, auxiliando na busca de novos conhecimentos. No entanto, para que haja um melhor entendimento no uso de canções caipiras com temas históricos, torna-se necessário, além do conhecimento de sua linguagem específica enquanto documento, o confronto com outras fontes históricas e outros relatos historiográficos (FRONZA, 2007, 149). Possivelmente este confronto documental permitirá a pontencialização, nos estudantes, da capacidade de narrar historicamente por meio das canções relacionando-as com temas históricos.

Para finalizar, destaco que minha primeira experiência utilizando a música na sala de aula aconteceu em uma turma de oitava série do ensino fundamental, com alunos da faixa etária de 14 e 15 anos, e a proposta era de apenas ilustrar a aula e o tema estudado. A música era “Dignidade” da banda curitibana Sr. Banana (EMI, 1995). A aula teve ótimo resultado, principalmente porque a turma apresentou um desejo de aprofundar a discussão sobre os vários assuntos que a letra trazia. Após essa primeira experiência, passei a investigar e a identificar uma variedade de músicas que traziam um conteúdo histórico.

Ao longo dos anos fui utilizando variados tipos de metodologias, algumas com êxito outras que exigiam ajustes. Após a realização da investigação, posso acrescentar elementos às minhas formas de trabalhar com as músicas nas aulas de História. Além de preparar com antecedência, levar para a sala a letra da(s) canção(ões) a ser

trabalhada, e explorar os elementos próprios dessa linguagem específica, um elemento precisa ser destacado na conclusão desta dissertação.

Enfatizo a importância de iniciar o trabalho com a investigação das relações que os jovens estabelecem com a música e com o gênero musical a ser trabalhado. Conhecer os elementos dessa relação, que inclui a presença de elementos da cultura primeira e também elementos incorporados no processo de escolarização, permitiu entender o significado que aqueles jovens alunos atribuem à música, isto é, permitiu a aproximação com as idéias dos alunos.

Nessa direção, aponta-se um caminho que mais recentemente ganhou força nas discussões de ensino de História, no Brasil, identificado na perspectiva da Educação História, cujos princípios incluem a idéia de que ensinar é transformar as idéias dos alunos e, para isso, é imprescindível conhecer as idéias que eles têm, e que foram produzidas no conjunto das suas experiências sociais com o conhecimento.

Dessa forma, entendo ter dado uma contribuição para o campo da História e da Educação Histórica, pela discussão da idéia de que o gênero caipira/sertanejo pode e deve ser trabalhado em aulas de História, pois a exemplo das canções de outros gêneros apresentadas nos manuais, a música caipira/sertaneja também pode contribuir para uma compreensão de diversos temas ligados à política, à economia, à cultura e também para estimular um tipo de relação dos jovens com o passado.

Entendo que esta pesquisa pode ser um ponto de referência para a construção de possibilidades de trabalho escolar em História que contribuam para que as gerações mais novas façam uma leitura de um Brasil em que todas as culturas sejam representadas, auxiliando-as a compreender o mundo em que vivem também a partir do que seus antepassados deixaram.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.) **Repensando a História**. Anpuh. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno CEDES**, vol.25, n°.67, set./dez. 2005 p.309-317. ISSN 0101-3262. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES.
- ADORNO, Theodor W. **O fetichismo e a regressão da audição**. Vol. XLVIII. São Paulo: Editora Abril, 1975.
- ALVES, Kátia Corrêa Peixoto, BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. **Coleção Diálogos com a História**. Curitiba: Nova Didática, 2004.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Paulo C. **Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar**. Rio de Janeiro. Ed. Record. 2002.
- BASTIDE, Roger. **Arte e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- BERUTTI, Flávio Costa. **Coleção Tempo e Espaço**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2002.
- BONIFAZI, Elio. E DELLAMONICA, Umberto. **Descobrimo a História: Brasil colônia**. 7ª e 8ª séries. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2005.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras. 2. ed. 1989.
- CALDAS, Waldenyr. **Acorde na aurora: música sertaneja e indústria cultural**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1977.
- CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história: décadas de 1980 e 1990**. Recife/PE, 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2001.

CARMO, Sonia Irene do; COUTO, Eliane Frossard Bittencourt. **História passado e presente**: História integrada. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

CATELLI, Roberto; CABRINI, Conceição Aparecida; MONTELATTO, Rodrigues Dias. **Coleção História Temática**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato**: vida e obra. v. 1 São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. p. 379.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo. 2003

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S.A, 1990.

COTRIM, Gilberto. **Coleção Saber e Fazer História**. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **Coleção História Cotidiano e Mentalidades**. 2ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2000.

EAGLETON, Terry. **A idéia de Cultura**. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIOT, Thomas Stearn. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FERREIRA, José Roberto Martins. **Coleção História Passado e Presente**. São Paulo: Editora FTD, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guaracira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B. A. **Educação**: planos, verbas e boas intenções. In: KOUZI, F. (Org.) Nova República: um balance. Porto Alegre, L&PM, 1985.

FREITAG, B. A; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. Curitiba, 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

FURTADO, J. P.; VILLA, M. A. **Coleção Caminhos da História**. 1ª edição, 1ª Impressão. São Paulo: Ática, 2005. 4 volumes

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienação na Sala de Aula, Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra. 18ª edição 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo. Companhia das Letras. 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 26ª edição.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996

LEE, Peter. **Retrocedendo para o amanhã**: consciência histórica e entendimento da história. [2002]. Não publicado.

LIMA, Lizânias de Souza; TOTA, Antônio Pedro. **Coleção História Por Eixos Temáticos**. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Mr. Slang e o Brasil e problema vital**. São Paulo Brasiliense. 5ª ed. Vol. 8 1951.

LOBATO. Monteiro. **Urupês**. 7ª reimpressão da 37ª edição, 1994. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LOURENÇO, Mariane Lemos. **Cultura, arte, política & o movimento Hip Hop**. 1º ed. Curitiba: Chain, 2002.

MACEDO, José Rivair. OLIVEIRA, Mariley Wanderley de. **Coleção uma História em Construção**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

MARTINS, José de Souza. **A música sertaneja entre o pão e o circo**. Revista Travessia do Imigrante, n° 7, Ano III, maio 1990. São Paulo.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.p. 112.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História / Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOCELLIN, Renato. **Coleção Para Compreender a História**. Revisto e atualizado. Curitiba: Nova Didática. 2004.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e Música**: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 20, n° 39, p. 203-221. 2000.

MOZER, Sônia Maria. NUNES, Vera Lucia P. Telles. **Descobrimo a História**: Brasil colônia. 5ª e 6ª séries. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **Fontes audiovisuais**: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **História**: questões & debates. n° 31. Curitiba, PR: Editora da Universidade Federal do Paraná, vol. 16, n° 31, jul./dez. 1999.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música caipira**: da roça ao rodeio. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OS CAIPIRAS, por Antonio Candido. Produção TV Cultura e Arte. Brasil: 2001. 1 cassete: 20 min: VHS/NSTC.

PAIS, Jose Paulo. **Vida Cotidiana**: Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luisa. **Coleção Navegando Pela Historia**. 1ª edição. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.

PILETTI, Nelson e Claudino. **História & Vida**: integrada. 2ª edição, 1ª impressão. São Paulo: Ática, 2005. 4 volumes.

PRADO, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

Revista Nova Escola – Fórum – Disponível em: <http://din.abril.com.br/novaescola/forumsalas.asp?codigo=94> [capturado em: 23 abril 2006].

Revista Nova Escola. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?noticias/jun049/index> [capturado em: 22 abril de 2006].

RODRIGUE, Joelza Ester. **Coleção História em documento**: Imagem e texto. 2. ed. São Paulo. Editora FTD, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de R. Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOME, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Coleção Historiar**: Fazendo, Contando e Narrando a História. Editora Scipione. São Paulo, 2002.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Mario Furley. **Coleção Nova História Crítica**. 2ª edição. Revista e atualizada. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SCHWARZ, Roberto. **Seqüências brasileiras**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Francisco de Assis. **Coleção História**. São Paulo: Moderna. 2001.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole Ltda, 1988.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira: prefácio à ed. brasileira de Maria F. de Rezende e Fusari. São Paulo: Cortez, 1992.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Ainda P. da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Astréia. **Outras Conversas sobre o jeito do Brasil**: o nacionalismo na música popular. São Paulo: Annablume: FUMEX, 2002.

SOUZA, Arlindo Pinto de. Mário Zan, Nonô Basílio e o Duo Irmãs Celeste, Unidos Num Grande Lançamento: **Tupiana**. In Revista Sertaneja, setembro de 1958, n° 6, p. 4

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 2ª ed. 1986.

STAMPACCHIO, Léo; MARINO, Denise Mattos. **Coleção Série Link do Tempo**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental**. Santa Catarina, 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção mídia e conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

THOMPSON. Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. Vol. II. Trad. Renato B. Neto e Cláudia de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON. Edward Palmer. **Costumes em comum**. Paulo Fontes: São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TINHORÃO. José Ramos. **História social da música popular brasileira**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Editora 34. 1998.

VICENTINO, Cláudio Roberto. **Coleção Viver a História**. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: 1780-1950. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg *et al.* São Paulo, Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. 1ª edição. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. Trad. Horacio Pons. 356 p. Capítulo 2: El análisis de la cultura.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 1979.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution**. Londres, Chatto and Windus, 1961, p. xi. In:

CEVASCO. Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo.

WILLIS, Paul. **Common culture**: symbolica work at play in the everyday cultures of the young. Buckingham. Open University Press, 1990.

WISNIK, José Miguel. Algumas questões de música e política no Brasil. In: BOSI, Alfredo. (Org.). **Cultura Brasileira**: Temas e Situações. São Paulo: Ática, 2003.

WORMS, Luciana S; COSTA Wellington B. **Brasil Século XX**: ao Pé da Letra da Canção. Curitiba, PR: Ed. Nova Didática. 2002.

ZAN, José Roberto. Da roça à Nashville. **Rua** – Revista do Núcleo de Desenvolvimento e criatividade. Campinas: Unicamp, nº 1, mar. 1995.

ZAN, José Roberto. Do êxodo rural à indústria cultural. In: Álvaro Kassab. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2003/ju219pg06.html. [capturado em 20 novembro de 2005].

ANEXOS

ANEXO 1

Pesquisa com jovens do Ensino Médio

Professor Edílson Chaves

Estou fazendo meu curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração: responder algumas perguntas sobre você e seu gosto musical.

Suas respostas contribuirão para que eu possa desenvolver, numa segunda etapa, um instrumento de pesquisa com jovens alunos.

Agradeço sua colaboração. Coloque seu nome apenas se desejar.

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ (se desejar)

Idade: ____ Turma: ____ Série: _____

Data: ____/____/ 2006

2. FAMÍLIA:

Mora com:

() Pais () avós () tios () irmãos () amigos

() outros (especificar quem: _____)

3. ORIGEM DA FAMÍLIA

PAI () nasceu em Curitiba () veio de outra cidade do Paraná

() veio de outro estado do Brasil - especificar qual: _____

() veio de outro país - especificar qual: _____

MÃE () nasceu em Curitiba () veio de outra cidade do Paraná

() veio de outro estado do Brasil - especificar qual: _____

() veio de outro país - especificar qual: _____

4. ATIVIDADES PROFISSIONAIS (TRABALHO)

PAI:

MÃE:

AVÓS

MATERNOS _____

AVÓS PATERNOS

5. ESCOLA:

Seus estudos do Ensino Fundamental foram realizados:

até a 8ª série na rede privada (escola particular)

totalmente na rede pública

maior parte na rede privada

maior parte na rede pública

6 LAZER:

Quando você não está estudando quais são suas atividades de lazer?

Cinema Esporte Música Leitura

TV outros - especificar quais _____.

5. SOBRE SEUS GOSTOS MUSICAIS:

a. Que tipo de música você gosta de ouvir? Escolha dois principais.

Rock Pop MPB Sertanejo / Caipira RAP Samba

FUNK Pagode Outros - quais? _____).

Explique com quem aprendeu a gostar desse tipo de música:

7. E quanto à sua família, quais gêneros são os mais ouvidos?

() Rock () Pop () MPB () Sertanejo / Caipira () RAP () Samba
() FUNK () Pagode () Outros - quais? _____).

Se quiser, explique sobre o gosto musical das pessoas que vivem com você.

ANEXO 2 - PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR EDÍLSON CHAVES

Estou fazendo meu curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo as questões abaixo indicadas. Agradeço sua colaboração.

2° Questionário

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: ____ Turma: _____ Série: _____ Data: ____/____/ 2006

1. No dia-a-dia, quanto tempo em média você passa escutando música por sua própria vontade?

() nenhum () de 1 a 2 horas () de 3 a 5 horas () de 6 a 8 horas () 9 horas ou mais

2. Por que você ouve música?

3. Para dar sua resposta a esta questão, numere de 1 a 5, **considerando 1** o meio mais importante.

Você escuta música principalmente por meio de:

() Rádio

() TV

() CD

() discos

() MP3

() Outro(explique): _____

4. Que tipo de música lhe agrada mais?

Dê notas de 0 (zero) a dez (10) para os gêneros musicais abaixo indicados, pensando que 10 é para a música da qual você mais gosta e zero é para a música que você não suporta.

Tipo de música	Nota (de zero a dez)
Rock	
Pop	
MPB	
Sertanejo/Caipira	
RAP	
Samba	
Funk	
Pagode	
Hardcore	
Outros: quais?	

5. Nos livros didáticos que você usou em sua vida escolar a música era usada para ensinar os conteúdos das disciplinas?

Sim Não Não me lembro ou não tenho certeza

Se sim, lembra-se em que disciplina isso aconteceu?

português matemática

6. Na(s) Escola(s) em que você estudou, em alguma ocasião a música foi utilizada pelos professores para ensinar conteúdos das disciplinas?

SIM NÃO

Se **SIM**, escolha e indique abaixo, marcando com X a disciplina em que isso aconteceu.

ANEXO 3**PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR EDÍLSON CHAVES**

Estou fazendo meu curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo as questões abaixo indicadas. Agradeço sua colaboração.

QUESTIONÁRIO N° 3**ORIENTAÇÕES GERAIS:**

- 1) **Você está recebendo uma ficha que contém campos para o preenchimento com seus dados pessoais.**
- 2) **Após preenchê-los, você ouvirá uma música que servirá para responder as demais questões. Para facilitar o acompanhamento da canção, colocamos sua letra antes das questões.**

DADOS DO ALUNO (A):

NOME: _____ IDADE: _____

COLÉGIO: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____

Música: Inconfidência**Composição:** Dino Franco / Oswaldo Andrade (1985)**Intérprete:** Dino Franco e Mouraí

Há dois séculos passados

Defendendo os ideais

Surgiu a inconfidência

No chão de Minas Gerais

É que ouro e diamante
Por ser ali abundante
Gerou problemas sociais
No apogeu do garimpo
A coroa portuguesa
Cria aquela lei do quinto

Demonstrando esperteza
Logo após vem a derrama
E o povo todo reclama
Que fez sumir sua riqueza

Ante ao cerco lusitano vila rica efervescia
Era tanta a revolta que o país se enfurecia
A pressão foi aumentando
Muita gente conspirando
Ninguém mais ali dormia

Eis que então nesse cenário
Surgem grandes brasileiros
O alferes Tiradentes da lista era o primeiro
Cláudio, Inácio e Maciel
Desempenha um papel
E Gonzaga o conselheiro

Tinham estes brasileiros
Muito amor pela nação
Iniciaram com bravura
A nossa libertação

Combinaram o levante
Tudo em grande segredo

Joaquim Silvério dos Reis

Delatou tudo por medo

O plano foi desvendado

Tiradentes enforcado

E os outros para o degredo

Ficou, porém a esperança de uma pátria livre e forte

Pela nossa liberdade

Só se entregaram com a morte

A semente foi plantada

A independência alcançada

No Brasil de sul a norte

SEÇÃO 1:

Você já conhecia esta música? SIM NÃO

Você se lembra de onde?

E os compositores, você já ouviu falar deles? SIM NÃO

SEÇÃO 2:

1. Para você, essa música o estimula a lembrar fatos da História do Brasil? Quais?

2. Como os autores da música explicaram esses fatos a você?

SEÇÃO 3

3. A) Essa música ajuda você a explicar o passado?

B) O que você diria a respeito desse passado?

C) Se tivesse que destacar um trecho da música que ajuda você a explicar o passado, qual seria? Porquê?

SEÇÃO 4

4. No espaço abaixo você pode registrar comentários que deseja fazer sobre o gênero de música que você escutou e sobre o conteúdo dessa canção.

ANEXO 4 – LISTA DE MANUAIS DIDÁTICOS PESQUISADOS – PNLD – 2005

AUTOR (es)	TÍTULO	ANO	VOLUME	EDITORA
Joaci Pereira Furtado, Marco Antonio Villa	COLEÇÃO CAMINHOS DA HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Ática
Sônia Maria Mozer, Vera Lúcia Pereira Telles Nunes, Elio Bonifazi, Umberto Dellamonica	COLEÇÃO DESCOBRINDO A HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Ática
Kátia Corrêa Peixoto Alves Regina Célia de Moura Gomide Belisário	COLEÇÃO DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Dimensão
Francisco de Assis Silva	COLEÇÃO HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Moderna
Ricardo Dreguer, Eliete Toledo	COLEÇÃO HISTÓRIA COTIDIANO E MENTALIDADES		VOL. 1 a 4	Saraiva
Nelson Piletti, Claudino Piletti	COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA		VOL. 1 a 4	Ática
Joelza Ester Rodrigue	COLEÇÃO HISTÓRIA EM DOCUMENTO – IMAGEM E TEXTO		VOL. 1 a 4	FTD
Martins	COLEÇÃO HISTÓRIA PASSADO E PRESENTE		VOL. 1 a 4	FTD
Sonia Irene do Carmo, Eliane Couto	COLEÇÃO HISTÓRIA PASSADO PRESENTE - HISTÓRIA INTEGRADA		VOL. 3 e 4	Atual/ Saraiva
Lizânias de Souza Lima, Antonio Pedro	COLEÇÃO HISTÓRIA POR EIXOS TEMÁTICOS		VOL. 1 a 4	FTD
Roberto Catelli Júnior, Conceição Aparecida Cabrine, Andrea Rodrigues Dias Montellato	COLEÇÃO HISTÓRIA TEMÁTICA		VOL. 1 a 4	Scipione
Dora Schmidt	COLEÇÃO HISTORIAR – FAZENDO, CONTANDO E NARRANDO A HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Scipione

AUTOR (es)	TÍTULO	ANO	VOLUME	EDITORA
Silvia Panazzo, Maria Luísa Vaz	COLEÇÃO NAVEGANDO PELA HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Quinteto
Mario Furley Schmidt,	COLEÇÃO NOVA HISTÓRIA CRÍTICA		VOL. 1 a 4	Nova Geração
Flavio de Campos, Lídia Aguilar, Renan Garcia Miranda. Regina Claro	COLEÇÃO O JOGO DA HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Moderna
Renato Mocellin	COLEÇÃO PARA COMPREENDER A HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Positivo
Gilberto Cotrim	COLEÇÃO SABER E FAZER HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Saraiva
Léo Stampacchio, Denise Mattos Marino	COLEÇÃO SÉRIE LINK DO TEMPO		VOL. 1 a 4	Moderna
Flávio Costa Berutti	COLEÇÃO TEMPO E ESPAÇO		VOL. 1 a 4	Formato
José Rivair Macedo, Mariley Wanderley de Oliveira	COLEÇÃO UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO		VOL. 1 a 4	Do Brasil
Cláudio Roberto Vicentino	COLEÇÃO VIVER A HISTÓRIA		VOL. 1 a 4	Scipione

ANEXO 5 - CANÇÕES CATALOGADAS, ANO DAS COMPOSIÇÕES, COMPOSITORES, INTÉRPRETES E AS INCIDÊNCIAS NOS MANUAIS

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR/INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1917 /1932	CABIDE DE MOLAMBO	JOÃO DA BAIANA	2
1916/1917	PELO TELEFONE	ERNESTO DOS SANTOS (DONGA)	6
1961/2	DONA MARIA TEREZA	JUCA CHAVES	1
1899	Ô ABRE ALAS	CHIQUINHA GONZAGA	2
1922	SEU MÊ	FREIRE JÚNIOR E CARECA	2
1922	TRISTEZAS DO JECA	ANGELINO DE OLIVEIRA	1
1927	DEIXA A MALANDRAGEM SE É CAPAZ	JEITOR DOS PRAZERES	1
1929	É SIM SENHOR	EDUARDO SOUTO	1
1929	COMENDO BOLA	HEKEL TAVARES / LUÍS PEIXOTO	1
1930	TAÍ	JOUBERT DE CARVALHO	1
1930	COM QUE ROUPA?	NOEL ROSA	1
1931	O QUE SERÁ DE MIM?	ISMAEL SILVA	3
1931	O TEU CABELO NÃO NEGA	RAUL E JOÃO VALENÇA	1
1931	14 ANOS	PAULINHO DA VIOLA	1
1933	LENÇO NO PESCOÇO	WILSON BATISTA	3
1933	TRÊS APITOS	NOEL ROSA	1
1934	CIDADE MARAVILHOSA	ANDRÉ FILHO	1
1936	MAMÃE EU QUERO	JARARACA E VICENTE PAIVA	1
1936	CANTORAS DO RÁDIO	LAMARTINE BABO	1
1937	QUEM SERÁ O HOMEM	DOCUMENTOS SONOROS - NOSSO SÉCULO	1
1938	HISTÓRIA DO BRASIL	LAMARTINE BABO	1
1939	AQUARELA DO BRASIL	ARY BARROSO	3
1939	Ó JARDINEIRA	BENEDITO LACERDA E HUMBERTO PORTO	1
1940	ETHELVINA, ACERTEI NA MILHAR	WILSON BATISTA / GERALDO PEREIRA	1
1940	EU TRABALHEI	ROBERTO ROBERTI/JORGE FARIA	3
1941	AI QUE SAUDADES DA AMÉLIA	ATAULFO ALVES / MÁRIO LAGO	1
1941	O BONDE DE SÃO JANUÁRIO	ATAULFO ALVES/WILSON BATISTA	9
1941	É NEGÓCIO É CASAR	ATAULFO ALVES / FELISBERTO MARTINS	3
1942	O TREM ATRASOU	ARTUR VILARINHO / ESTANISLAU SILVA	1
1943	SALVE 19 DE ABRIL	BENEDITO LACERDA / DARCI DE OLIVEIRA	1
1945	BOOGIE-WOOGIE NA FAVELA	DENIS BREAN	1
1946	TRABALHAR, EU NÃO	ALMEIDINHA	2
1946	O CORDÃO DOS PUXA- SACO	ROBERTO MONTEIRO / FRAZÃO PORTELA	1
1949	CHIQUITA BACANA	JOÃO DE BARRO / A. RIBEIRO	1
1949	PEDREIRO WALDEMAR	WILSON BATISTA	1
1950	RETRATO DO VELHO	HAROLDO LOBO/MARINO PINTO	4
1951	ÍNDIA	JOSÉ A. FLORES E M. O GUERREIRO	1
1953	BARRACÃO	LUIZ ANTONIO / OLDEMAR MAGALHÃES	1
1953	VOZES DA SECA	LUIZ GONZAGA / ZÉ DANTAS	3

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR/INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1955	SAUDOSA MALOCA	ADONIRAN BARBOSA	1
1957	MULHER RENDEIRA	CANÇÃO FOLCLÓRICA / DOCUMENTOS SONOROS	1
1958	SAMBA DE UMA NOTA SÓ	TOM JOBIM / NEWTON MENDONÇA	1
1959	ESTÚPIDO CÚPIDO	CELY CAMPELO	1
1961	COISA MAIS LINDA	CARLOS LYRA / VINICIUS DE MORAES	1
1961	O BARQUINHO	ROBERTO MENESCAL / RONALDO BOSCOLI	1
1961	PRESIDENTE BOSSA NOVA	JUCA CHAVES	2
1962	BORZEGUIM	TOM JOBIM	1
1963	BOOGGIE DO BEBÊ	TONY CAMPELO	1
1963	GAROTA DE IPANEMA	TOM JOBIM / VINICIUS DE MORAIS	1
1963	MEU NORTE É DE MORTE	JOSÉ CELSO GOMIDE	1
1963	SUBDESENVOLVIDO	CARLOS LYRA / FRANCISCO ASSIS	1
1964	SAMBA DE VERÃO	MARCOS E PAULO SÉRGIO VALLE	1
1965	OPINIÃO	ZÉ KETI	2
1965	CARCARÁ		3
1965	PEDRO PEDREIRO	CHICO BUARQUE	1
1965	QUERO QUE VÁ TUDO PRO INFERNO	ROBERTO CARLOS	1
1965	CARCARÁ	JOSÉ CÂNDIDO E JOÃO DO VALE	1
1965	GRANDE ESPERANÇA	GOIÁ / FRANCISCO LÁZARO	1
1965	MEXERICOS DA CANDINHA	ROBERTO E ERASMO CARLOS	1
1965	PEDRO PEDREIRO	CHICO BUARQUE	1
1966	CALHAMBEQUE	ROBERTO CARLOS	1
1966	EU TE DAREI O CÉU	ROBERTO CARLOS	1
1966	É PAPO FIRME	RENATO CORRÊA E DAVIDSON GONÇALVES	1
1967	TROPICÁLIA	CAETANO VELOSO	1
1967	DOMINGO NO PARQUE	GILBERTO GIL	2
1967	ALEGRIA, ALEGRIA	CAETANO VELOSO	6
1967	RODA VIVA	CHICO BUARQUE	1
1967	PONTEIO	EDU LOBO E CAPINAM	1
1968	É PROIBIDO PROIBIR	CAETANO VELOSO	2
1968	CAMINHANDO	GERALDO VANDRÉ	11
1969	OS ARGONAUTAS	CAETANO VELOSO	1
1969	PAÍS TROPICAL	JORGE BEN JOR	1
1969	AS CURVAS DA ESTRADA DE SANTOS	ROBERTO E ERASMO CARLOS	1
1969	RITA LEE	ARNALDO BAPTISTA / RITA LEE / SÉRGIO DIAS	1
1970	PAI GRANDE	MILTON NASCIMENTO	1
1970	APESAR DE VOCÊ	CHICO BUARQUE	13
1970	PRÁ FRENTE BRASIL	MIGUEL GUSTAVO	4
1970	EU TE AMO MEU BRASIL	DON E RAVEL	4
1970	ALUGA-SE	RAUL SEIXAS	1
1971	SOCIEDADE ALTERNATIVA	RAUL SEIXAS / PAULO COELHO	1
1971	ROSA DE HIROSHIMA	GERSON CONRAD / VINICIUS DE MORAES	1

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR/INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1972	MADALENA	ISIDORO	1
1972	NADA SERÁ COMO ANTES	MILTON NASCIMENTO / RONALDO BASTOS	1
1973	AMOR DE ÍNDIO	BETO GUEDES E RONALDO BASTOS	1
1973	CÁLICE	CHICO BUARQUE	1
1973	OURO DE TOLO	RAUL SEIXAS	2
1973	ROTINA	ROBERTO E ERASMO CARLOS	1
1973	ROSA DE HIROSHIMA	GERSON CONRAD E VINICIUS DE MORAES	1
1974	MESTRE SALA DOS MARES	JOÃO BOSCO/ALDIR BLANC	6
1974	BODAS	MILTON NASCIMENTO	1
1974	DE FRENTE PRO CRIME	JOÃO BOSCO E ALDIR BLANC	1
1975	PAULA E BEBETO	MILTON NASCIMENTO / CAETANO VELOSO	1
1975	PECADO CAPITAL	PAULINHO DA VIOLA	1
1976	CANTO DAS TRÊS RAÇAS	PAULO CESAR PINHEIRO / MAURO DUARTE	1
1976	MULHERES DE ATENAS	CHICO BUARQUE	9
1976	O RANCHO DA GOIABADA	JOÃO BOSCO E ALDIR BLANC	2
1976	OS SERTÕES	ÉDOR DE PAULA	1
1976	O RONCO DA CUÍCA	JOÃO BOSCO E ALDIR BLANC	1
1976	MEU CARO AMIGO	CHICO BUARQUE E FRANCIS HIME	1
1976	BUMBA MEU BOI – ANTONIO CONSELHEIRO	RAIMUNDO FAGNER	1
1976	COMO NOSSOS PAIS	BELCHIOR	1
1977	CIDADE IDEAL	CHICO BUARQUE	1
1977	ROMARIA	RENATO TEIXEIRA	1
1977	SACO DE FEIJÃO	FRANCISCO SANTANA	1
1978	CANCION POR LA UNIDAD DE LATINO AMÉRICA	CHICO BUARQUE / PABLO MARTINEZ	1
1978	TERRA	CAETANO VELOSO	1
1978	SAMPA	CAETANO VELOSO	2
1978	PIVETE	F. HIME e C. BUARQUE	1
1978	HOMENAGEM AO MALANDRO	CHICO BUARQUE	1
1978	MARIA, MARIA	M. NASCIMENTO / F. BRANT	1

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR/INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1979	ORAÇÃO AO TEMPO	CAETANO VELOSO	1
1979	O BÊBADO E A EQUILIBRISTA	ALDIR BLANC/JOAO BOSCO	6
1979	COMEÇAR DE NOVO	IVAN LINS E VITOR MARTINS	1
1979	COMPORTAMENTO GERAL	GONZAGUINHA	1
1979	BYE, BYE BRASIL	ROBERTO MENESCAL / CHICO BUARQUE	1
1980	MORENA DE ANGOLA	CHICO BUARQUE	1
1980	ADMIRÁVEL GADO NOVO	ZÉ RAMALHO	1
1980	PEQUENA MEMÓRIA, PARA UM TEMPO SEM MEMÓRIA	GONZAGUINHA	1
1980	MISÉRIA	TITÃS	1
1980	PEIXINHOS DO MAR	MÚSICA FOLCLÓRICA (INTER. MILTON NASCIMENTO)	1
1980	A MASSA	RAIMUNDO SODRÉ / JORGE PORTUGAL	1
1980	ARCA DE NOÉ	VINICIUS DE MORAES E TOQUINHO	1
1981	TODO DIA ERA DIA DE ÍNDIO	BABY DO BRASIL	1
1981	BAILA COMIGO	RITA LEE	1
1981	O SAL DA TERRA	BETO GUEDES E RONALDO BASTOS	1
1981	AS VITRINES	CHICO BUARQUE	1
1981	CIDADÃO	LUCIO BARBOSA	1
1981	NOTÍCIAS DO BRASIL	MILTON NASCIMENTO / FERNANDO BRANT	1
1981	CAVALOS DE CÃO	ZÉ RAMALHO	1
1982	CAMINHOS DO CORAÇÃO) (NENHUM HOMEM É UMA ILHA)	GONZAGUINHA	1
1982	COMO UMA ONDA	LULU SANTOS / NELSON MOTTA	1
1982	MISSA DOS QUILOMBOS	MILTON NASCIMENTO	
1982	VAMPIRO S.A	LAERT SARRUMOR (LÍNGUA DE TRAPO)	1
1983	CORAÇÃO DE ESTUDANTE	MILTON NASCIMENTO / WAGNER TISO	1
1983	MENESTREL DAS ALAGOAS	MILTON NASCIMENTO / FERNANDO BRANT	1
1984	REBELDE SEM CAUSA	ULTRAJE A RIGOR	1
1984	TEMPO REI	GILBERTO GIL	1
1984	BABI ÍNDIOS	TITÃS	1
1984	VAI PASSAR	CHICO BUARQUE	3
1984	NADA TANTO ASSIM	LEONI / BRUNO / FORTUNATO	1

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR/INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1985	TEMPO PERDIDO	RENATO RUSSO	2
1985	NOS BARRACOS DA CIDADE	GILBERTO GIL	1
1985	ORAÇÃO PELA LIBERTAÇÃO DA ÁFRICA DO SUL	GILBERTO GIL	1
1985	TELEVISÃO	TITÃS	1
1985	RÁDIO PIRATA	RPM	1
1985	PROTEÇÃO	PLEBE RUDE	1
1985	GERAÇÃO COCA-COLA	RENATO RUSSO	1
1985	SOLDADOS	RENATO RUSSO	1
1986	FAMÍLIA	ARNALDO ANTUNES, TONI BELLOTO	2
1986	ENVELHEÇO NA CIDADE	IRA!	1
1986	HOMEM PRIMATA	TITÃS	1
1986	REVANCHE	BERNARDO VILHENA / LOBÃO	1
1986	NAS RUAS	EDGAR SCANDURRA PEREIRA	1
1986	METRÓPOLE	RENATO RUSSO	1
1986	FÁBRICA	RENATO RUSSO	1
1986	DÍVIDAS	BRANCO MELO	1
1986	HOMEM PRIMATA	TITÃS	1
1986	FÁBRICA	RENATO RUSSO	1
1986	ÍNDIOS	RENATO RUSSO	2
1987	DESORDEM	TITÃS	1
1987	QUE PAÍS É ESTE?	RENATO RUSSO	5
1987	LUGAR NENHUM	TONI BELLOTO, CHARLES GAVIN, MARCELO FROMER, SÉRGIO BRITO, ARNALDO ANTUNES	1
1987	NOVA ERA TECNO	PLEBE RUDE	1
1987	COMIDA	ARNALDO ANTUNES / MARCELO FROMER / SÉRGIO BRITO	4
1988	O TEU FUTURO ESPELHA ESSA GRANDEZA	PAULO RICARO	1
1988	IDEOLOGIA	CAZUZA / FREJAT	1
1989	ALMA DE JAGUNÇO	KIKO ROTTA / FOGO DE CHÃO	1
1989	PAIS E FILHOS	RENATO RUSSO / BONFÁ E DADO	1
1989	DESORDEM	TITÃS	1
1989	MISÉRIA	ARNALDO ANTUNES/ S. BRITO / P. MIKLOS	1
1991	PARABOLICAMARÁ	GILBERTO GIL	1
1991	FORA DA ORDEM	CAETANO VELOSO	2

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR/INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1992	NEGRO LIMITADO	MANO BROWN E EDY ROCK	1
1992	O CANTO DA CIDADE	DANIELA MERCURY	1
1992	UM ÍNDIO	CAETANO VELOSO	2
1992	RACISTAS OTÁRIOS	ICE BLUE / BROWM	1
1992	PÂNICO NA ZONA SUL	RACIONAIS	1
1993	RACISMO É BURRICE	GABRIEL O PENSADOR	2
1993	HAITI	GILBERTO GIL E CAETANO VELOSO	4
1994	TAMBORES	CHICO CESAR	1
1994	LADAINHA DE CANUDOS	GEREBA E JOÃO BÁ	1
1994	A CERCA	SKANK	1
1994	NATO	CHICO CÉSAR	1
1995	SOBRADINHO	SÁ E GUARABIRA	1
1995	MAMA ÁFRICA	CHICO CÉSAR	1
1995	GUERRA SANTA	GILBERTO GIL	2
1995	LUIS INÁCIO: 300 PICARETAS	PARALAMAS DO SUCESSO	1
1996	MISERIA S.A	O RAPPÀ	2
1996	CAPITÃO DA INDÚSTRIA	MARCOS VALLE / PAULA S. VALLE	1
1996	TIROS NA ESCURIDÃO	BLACK TIME	1
1996	LEI DA SOBREVIVÊNCIA	FALCÃO – O RAPPÀ	1
1996	MÚSICA DE TRABALHO	RENATO RUSSO	1
1996	LA BELLA LUNA	HERBERT VIANA	1
1996	SEM TERRA	SAMUEL ROSA / CHICO AMARAL	1
1997	CHEGANÇA	ANTONIO NÓBREGA	1
1997	CANUDOS	EDU LOBO / CACASO	1
1997	RAPPERS REAIS	D2 / SKUNK (PLANET HEMP)	1
1997	CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3	MANO BROWN / RACIONAIS MC's	1
1997	PELA INTERNET	GILBERTO GIL	1
1998	VOLTE PARA SEU LAR	ARNALDO ANTUNES	1
1998	BRASIL	CAZUZA, GEORGE ISRAEL, NILO ROMERO	2
1999	CARA DE ÍNDIO	DJAVAN	1
2000	FETICHE REAL	MAGNO SOUZA, MAURÍLIO DE OLIVEIRA	1
2001	TODO CAMBURÃO TEM UM POUCO DE NAVIO NEGREIRO	O RAPPÀ	1

ANEXO 6 – MÚSICAS CAIPIRAS COM TEMAS HISTÓRICOS - EM ORDEM DE TEMPO (CRONOLÓGICO)

MÚSICA	COMPOSITOR	INTÉRPRETE	ANO	TEMAS EM HISTÓRIA
A CRISE DO CAFÉ (1930)	Lázaro Campos / Bráulio Costa	Lázaro e Machado	1930	Período Getulista
A MORTE DE JOÃO PESSOA	Zico Dias / Ferrinho	Mineiro e Manduzinho	1930	Café-com-leite
SITUAÇÃO ENCRENCADA (1930)	Cornélio Pires	Caipirada Barretense	1930	Julio Prestes (culpado) Baixa do café - Crise
MODA DA REVOLUÇÃO	Cornélio Pires/Arlindo Santana	Mineiro e Manduzinho	1932	Revolução Paulista 1932
LEILÃO	Heckel Tavares / Joaracy Camarco	Inezita Barroso	1933 / 1958	Escravidão
O QUE VI NA CIDADE	Mandi	Mandi e Sorocabinha	1935	O caipira visitando a cidade
ITÁLIA E ABISSÍNIA	Alvarenga e Ranchinho / Cap. Furtado	Alvarenga e Ranchinho	1936	Invasão italiana na África (Atual Etiópia)
A MULHER E O TELEPHONE	Alvarenga /Capitão Furtado	Alvarenga e Ranchinho	1937	Modernidade
SEMANA DO CABOCLO	Alvarenga / Capitão Furtado	Alvarenga e Ranchinho	1937	Semana da Arte Moderna
A REVOLTA DE NOVE DE JULHO	Raul Torres	Raul Torres e Mariano	1938	Comemoração de 9 de julho em memória à Revolução Constitucionalista de 1932.
NÓIS EM BUENO AIRES	Alvarenga e Ranchinho	Alvarenga e Ranchinho	1939	Viagem da dupla para Buenos Aires nos anos 30
O DIVÓRCIO VEM AÍ	Alvarenga e Ranchinho	Alvarenga e Ranchinho	1939	O divórcio no Estado Novo.
TORPEDEAMENT O	Alvarenga e Ranchinho	Alvarenga e Ranchinho	1940	O Brasil na 2ª Guerra Mundial
CABOCLA TERESA	Raul Torres e João Pacífico	Torres e Florêncio	1940	Questão do divórcio / ciúmes. Havia apenas discussão sobre o divórcio, pois a lei só viria incompleta em 1942
O BRASIL ENTRou NA GUERRA	Cap. Furtado / Nhô Pai	Nhô Pai e Nhô Fio	1942	O Brasil na 2ª Guerra Mundial
RACIONAMENTO DE GASOLINA	Cap. Furtado / Palmeira	Alvarenga e Ranchinho	1942	O Estado Novo na 2ª Guerra Mundial
VOCÊ JÁ VIU O CRUZEIRO?	Cap. Furtado / Palmeira / Piraci	Alvarenga e Ranchinho	1943	Mudança de moeda - cruzeiro
PATRIOTA SERTANEJO	Serrinha	Serrinha e Caboclinho	1944	Participação do Brasil na 2ª Guerra Mundial
PINGO D'ÁGUA	Raul Torres e Florêncio	Raul Torres e Florêncio	1944	Religiosidade do homem do sertão
APUROS NA	Nhô Pai	Nhô Pai e Nhô Fio	1945	O caipira visitando a

CAPITÁ				cidade
CHICO MINEIRO	Tonico / Chico Mineiro	Tonico e Tinoco	1946	História de amizade entre dois irmãos
EXPEDICIONÁRIO BRASILEIRO	Serrinha	Serrinha e Caboclinho	1946	Participação da FEB na Itália da 2ª Guerra Mundial
SALADA POLÍTICA	Alvarenga e Ranchinho	Alvarenga e Ranchinho	1947	Sátira política – período democrático
TRISTEZAS DO JECA	Angelino de Oliveira	Tonico e Tinoco	1947	Jeca Tatu
OS ARTISTAS E OS ANÚNCIOS	Alvarenga / Paulo Queiroz	Alvarenga e Ranchinho	1948	Moda humorística
DOIS HOMENS HONESTOS	Serrinha	Serrinha e Caboclinho	1949	Propaganda à Prestes Maia e Cunha Bueno
OS CRIMES DO DIOGUINHO	Anacleto Rosas Jr./ Ado Benatti	Serrinha e Caboclinho	1950	Matador de aluguel – fim do Império e início da República – Banditismo social.
A MORTE DO DIOGUINHO	Anacleto Rosas Jr./ Ado Benatti	Serrinha e Caboclinho	1950	Morte do matador de aluguel mais famoso do interior de São Paulo – Banditismo social.
A MORTE DO DR. LAUREANO	Tonico / Ado Benatti	Tonico e Tinoco	1951	Dr. Napoleão Laureano descobriu tratamento do câncer
PATRIOTA	Carreirinho	Zé Carreiro e Carreirinho	1951	1919-Os pracinhas partem para a guerra, mas antes param na Bahia para defender um candidato a governador
O MUNDO DAQUI A 200 ANOS	Laranjinha e Zequinha	Laranjinha e Zequinha	1952	Uma visão do avanço da modernidade
TUDO TA SUBINDO	Alvarenga e Ranchinho	Alvarenga e Ranchinho	1953 / 1955	Inflação – greves operárias
BANDEIRANTE FERNÃO	Aldo Benatti / Carreirinho	Zé Carreiro e Carreirinho	1953	Exaltação sobre os Bandeirantes
DESABAFO	Raul Torres	Raul Torres e Florêncio	1953	Eleições – Retorno de Vargas à presidência
A ENXADA E A CANETA	Teddy Vieira / Capitão Barduíno	Zico e Zeca	1954	Relação simbólica do poder entre o patrão e o empregado
A MORTE DO PRES. GETÚLIO VARGAS	Mineirinho / José Sanches	Trio Mineiro	1954	Narrativa sobre Getulio Vargas
CHALANA	Mario Zan / Arlindo Pinto	Irmãs Castro	1954	A chalana é usada para a navegação nos rios pantaneiros entre Brasil e Bolívia
A VIDA DO ALEIJADINHO	Ado Benatti / Carijó / Sebastião Pauletti	Riachão e Riachinho	1955	Homenagem a Aleijadinho
DISCO VOADOR	Palmeira	Palmeira e Biá	1955	Espiritualidade
ESQUADRÃO BRASILEIRO	Tonico/Tinoco / Pedro Capeche	Tonico e Tinoco	1958	Brasil – campeão da Copa de 1958
PAGODE EM BRASÍLIA	Teddy Vieira / Lourival dos Santos	Tião Carreiro e Pardinho	1960	Exaltação do governo de JK
JOÃO BOIADEIRO	Moreninho	Moreno e Moreninho	1962	1º Transplante de Coração
O MINEIRO E O ITALIANO	Teddy Vieira / Nelson Gomes	Tião Carreiro e Pardinho	1964	Luta pela posse de terra
SE O GOVERNO ME AJUDASSE	Lourival dos Santos / Moacyr dos Santos	Jacó e Jacozinho	1964	Reforma Agrária
A CAPA DO	Piracaia / Jacózinho	Jacó e Jacozinho	1965	Lenda urbana

VIAJANTE				
GRANDE ESPERANÇA	Goiá / Francisco Lázaro	Zilo e Zalo	1965	Reforma Agrária
EU SOU DO LARI LARAI	Moacyr dos Santos / Lourival dos Santos	Jacó e Jacozinho	1966	Crítica ao iê, iê, iê (Jovem Guarda)
TRAGÉDIA DO RIO TURVO	Joaquim Moreira / Vieira	Vieira e Vieirinha	1966	Fato verídico acontecido em São José do Rio Preto
REI DO GADO	Teddy Vieira	Tião Carreiro e Pardinho	1966	Representação da política do café-com-leite
MÁGOA DE BOIADEIRO	Nono Basilio	Pedro Bento e Zé da Estrada	1967	Lamento pelo desaparecimento da profissão de boiaheiro
SAUDADE DA MINHA TERRA	Goia / Belmonte	Belmonte e Amaraí	1967	Campo / Cidade
VIVA O LARI LARAI	Moacyr dos Santos / Augusto Toscano	Jacó e Jacózinho	1967	Crítica ao iê, iê, iê (Jovem Guarda)
UMA CASA DE CABOCLO	Heckel Tavares	Nonô e Nana	1968	Simplicidade do caboclo
ANA ROSA	Tião Carreiro e Carreirinho	Tião Carreiro e Pardinho	1968	Relações de gênero no Brasil Império.
CAVALO ENXUTO	Moacyr dos Santos / Lourival dos Santos	Jacó e Jacozinho	1969	Crítica ao progresso (carro)
O CAIPIRA QUE FOI NA LUA	Moreno/Martins Neto	Moreno e Moreninho	1970	Reforma agrária
TRANSAMAZÔNICA	Tonico/Tinoco / José Caetano Erba	Tonico e Tinoco	1971	Exaltação à nova obra
BENDITO SEJA O MOBRAL	Tonico/Tinoco / José Caetano Erba	Tonico e Tinoco	1972	Educação no Brasil (período da ditadura)
O PATRÃO E O CAMARADA	Moacyr dos Santos / Jacozinho	Jacó e Jacozinho	1972	Trabalho (exploração)
PLANTE QUE O GOVERNO GARANTE	Geraldino / Jacó	Jacó e Jacozinho	1972	Slogan do Governo Médici
BÓIA FRIA	Moacyr dos Santos / Jacó	Jacó e Jacozinho	1973	Relato do cotidiano de um bóia fria
BRASIL, CABOCLO DE EXPORTAÇÃO	Miltinho Rodrigues	Jacó e Jacozinho	1973	Importância do caipira na produção da riqueza
BERRANTE DA MADALENA	Faísca	Criolo / Barrerito	1974	Relação entre o boiaheiro e a idéia do disco voador
BERRANTE DE OURO	José Fortuna / Carlos César	Josemar e Joselito	1979	
CRIANÇA DO SERTÃO	Tonico / Heitor Cavillo	Tonico e Tinoco (1979 ano Internacional da Criança)	1979	1979 foi o Ano Internacional da Criança proclamado pelas Nações Unidas.
IDEAL DO CABOCLO	Capitão Furtado	Zé Miranda e Mirandinha	1979	Música que detalha o vocabulário do caipira
VELHA PORTEIRA	Hélio Alves / Ziltinho	Lourenço e Lourival	1979	Retorno do homem ao campo – encontrou tudo modificado
O CARRO E A FACULDADE	Sulino / José Fortuna	Valdery e Mizael	1980	Importância do carro de boi na construção da história do Brasil
PRESIDENTES DO BRASIL	José Fortuna / Mairiporã	Pardinho e Pardal	1980	Lembrança dos nomes dos presidentes do Brasil
CABOCLO NA CIDADE	Dino Franco / Nhô Chico	Dino Franco e Mouraí	1981	Crítica à cidade
A COISA TA FEIA	Tião Carreiro /	Tião Carreiro e	1982	Crítica ao governo João

	Lourival dos Santos	Pardinho		B. Figueiredo - Crise
PRACINHA BRASILEIRO	Sulino	Galante e Marinho	1982	Heróis da 2ª Guerra Mundial
A VOLTA DO CABOCLO	Dino Franco / Nhô Chico	Dino Franco e Mouraí	1983	Submissão da mulher do campo contado pelo homem.
A INFLAÇÃO E O SALÁRIO	Dino Franco	Dino Franco e Mouraí	1985	Crítica ao governo civil – José Sarney
BRASIL 85	Dino Franco / Tem. Wanderley	Dino Franco e Mouraí	1985	Esperança no novo governo civil – José Sarney
HERÓI DO BRASIL	Dino Franco / Oswaldo Andrade	Dino Franco e Mouraí	1985	Tiradentes
INCONFIDÊNCIA MINEIRA	Dino Franco / Oswaldo Andrade	Dino Franco e Mouraí	1985	Tiradentes
A COISA FICOU BONITA (1986)	Tião Carreiro / Lourival dos Santos	Tião Carreiro e Pardinho	1986	Reposta à música “a coisa ta feia” de 1982
MUNDO VELHO NÃO TEM JEITO	Tião Carreiro / Lourival dos Santos	Tião Carreiro e Pardinho	1986	Apelo do povo a Deus e governantes do mundo todo
O MUNDO NO AVESSE	Tião Carreiro / Lourival dos Santos	Tião Carreiro e Pardinho	1986	Apelo do povo a Deus e governantes do mundo todo
CUITELINHO	Folclore Popular / Recolhido por Paulo Vanzolini	Pena Branca e Xavantinho	1987	Guerra do Paraguai
O CIO DA TERRA	Milton Nascimento e Chico Buarque	Pena Branca e Xavantinho	1987	Processo
OSSO DURO DE ROER	Zé Paulo / Milton José / Antonio Ventura	Tião Carreiro e Pardinho	1988	Apelo do povo a Deus e governantes do Brasil
VERSOS AO PÉ DO HOMEM	Geraldinho / Tião Carreiro	Tião Carreiro e Pardinho	1988	Crise no campo, reforma agrária, caboclo perde suas terras para o Banco.
GRANDES HOMENS DO PASSADO	Carreirinho	Carreiro e Carreirinho	1995	Alusão aos “heróis”
ERRO JUDICIÁRIO (CASO DOS IRMÃOS NAVES)	Sulino / Dr. Antonio Carlos	Luiz Faria e Silva Neto	1997	Caso dos irmãos naves
JOÃO NINGUÉM SEM TERRA	Zé mulato e Cassiano	Zé mulato e Cassiano	1997	MST, Cidadania
A FACE DA MOEDA	Zé mulato e Cassiano	Zé mulato e Cassiano	1999	Plano Real
AS VANTAGÊ DA POBREZA	Zé mulato e Cassiano	Zé mulato e Cassiano	1999	Afirmção da cultura caipira
NAVEGANTE DAS GERAIS	Zé mulato e Cassiano	idem	1999	Afirmção da cultura caipira
O PODER DO CRIADOR	Goiano /Luizinho Rosa	Goiano e Paranaense	2002	Religiosa
ROMARIA	Renato Teixeira	Elis Regina	1968	Religiosidade no Brasil
TOCANDO EM FRENTE	Almir Sater / Renato Teixeira	Renato Teixeira	1990	Tempo / História
MENSALÃO	Zé Mulato e Cassiano	Zé Mulato e Cassiano	2005	Criticas ao governo Lula
ANOMALIAS	Zé Mulato	Zé Mulato e Cassiano	2005	Cidadania – crítica social