



MÚSICA, ANTIRRACISMO E ENSINO DE HISTÓRIA: QUAIS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS?

Lorena de Amorim Rodrigues¹
Gabrielly Magalhães Boaventura²
Pedro Augusto de Melo Tonacio³
Vanessa Ribeiro dos Santos⁴
Patrícia Teixeira de Sá⁵

RESUMO

O artigo está direcionado para a discussão sobre o uso de música no ensino de história, a partir das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na articulação entre a Universidade Federal Fluminense e o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, uma escola da rede estadual situada na cidade de Niterói - RJ. Entre as turmas em que desenvolvemos projetos pedagógicos, a turma de Correção de Fluxo chamou nossa atenção, especialmente por se tratar de um público de estudantes que apresenta defasagem idade-série, além de muitas dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade econômico-social. Considerando tais aspectos, propomos atividades orientadas pela perspectiva teórico-metodológica da educação popular, com base na obra de Paulo Freire e da noção de “pedagogia engajada” de bell hooks, com adoção de música como recurso didático no Ensino de História, e referenciadas pela pesquisadora Célia Maria David e pelo pesquisador Marcos Napolitano. Destacaremos duas atividades que nos permitiram reflexões sobre as vinculações entre a cultura histórica e a aula de História, na perspectiva de uma educação antirracista, com inspiração em trabalhos da pesquisadora Nilma Lino Gomes. A atividade “Som de Preto”, realizada no final de 2024, teve por objetivo apresentar trajetórias de artistas negros que lutam ou lutaram contra o racismo e a “Oficina de Música: os povos indígenas e suas representações na música popular”, realizada no primeiro semestre de 2025, foi pensada para estimular o debate sobre os estereótipos sobre os povos originários presentes em produções de música popular brasileira. Argumentamos sobre o potencial representado pela transformação de produtos culturais em recursos didáticos para promover engajamento da realização da aula, estabelecer ligações entre a aula e experiências globais de vida, valorizar a expressão da(o) aluna(o) e para viabilizar uma aula de história que confronte estruturas de dominação social e racial.

Palavras-chave: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Ensino de História, Pedagogia Engajada; Música; Antirracismo.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, lorena_amorim@id.uff.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, gabriellymagalhaes@id.uff.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, coautor2@email.com;

4 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, ribeirovanessa@id.uff.br;

5 Professora orientadora: Doutora em Educação - PUC-Rio, Professora da Faculdade de Educação - UFF, patriciatxa@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O artigo está direcionado para a discussão sobre o uso de música no ensino de história, a partir das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶. Durante os dez primeiros meses do programa, desenvolvemos diversas atividades que utilizavam a música como um recurso didático nas turmas de ensino fundamental do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), uma escola da rede estadual, situada na cidade de Niterói-RJ.

Entre as turmas em que desenvolvemos projetos pedagógicos, a turma de correção de fluxo chamou nossa atenção, especialmente por se tratar de um público de estudantes que apresenta defasagem idade-série, além de muitas dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade econômico-social. Durante o período de trabalho com os alunos, observamos e percebemos a existência de um afastamento do sistema de ensino, principalmente por não reconhecerem suas vivências no processo de ensino-aprendizagem. Considerando tais aspectos, propomos atividades orientadas pela perspectiva teórico-metodológica com base na obra de Paulo Freire e da noção de “pedagogia engajada” de Bell Hooks, em uma tentativa de apresentar uma sala de aula que considera os estudantes, suas vivências, opiniões e pensamentos, escutando-os e os aceitando como são. Assim, buscamos auxiliar na reconexão entre aluno, professor e unidade escolar.

Em relação ao recurso didático, utilizamos como referência teórica a pesquisadora Maria Célia David e o pesquisador Marcos Napolitano. Como David coloca, a música é “uma experiência cotidiana na vida do homem” (David, 2012, p. 1) que, assim como reflete o tempo de sua composição, também tem sua recepção variada, de acordo com o contexto do momento da sua escuta. Assim, a escolha do uso de música com essa turma partiu da necessidade de referências da disciplina de História, referências nossas e referências dos alunos. Partimos do princípio de que a música possui amplo alcance de reflexão a respeito da temporalidade. O uso da música como recurso didático serviria, também, para auxiliar no processo de compartilhamento pelos alunos das suas próprias referências.



Nessas atividades, partimos da perspectiva de uma educação antirracista, com inspiração nos trabalhos da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), uma vez que além de fazer parte do currículo escolar, também é um recorte que está presente na própria vivência dos alunos. Considerando nossas escolhas metodológicas, destacaremos duas atividades que nos permitiram reflexões sobre as vinculações entre a cultura histórica e a aula de História. A atividade “Som de Preto”, realizada no final de 2024, teve por objetivo apresentar trajetórias de artistas negros que lutam ou lutaram contra o racismo e a “Oficina de Música: os povos indígenas e suas representações na música popular”, realizada no primeiro semestre de 2025, foi pensada para estimular o debate sobre os estereótipos sobre os povos originários presentes em produções de música popular brasileira.

A ATIVIDADE “SOM DE PRETO”

O nosso núcleo do PIBID então começou a planejar as primeiras atividades que poderiam ser feitas com o público da Correção de Fluxo, levando em conta as especificidades e desafios próprios desse grupo. À época, já havíamos combinado uma visita à Universidade Federal Fluminense com outra turma, de ensino regular, da mesma escola, que ocorreria em novembro de 2024, fato que elevou a nossa preocupação em não reproduzir as assimetrias de oportunidades que, por vezes, podem ocorrer no espaço escolar. Nesse caso, notamos que a modalidade de formação de professores (Escola Normal) correspondente ao Ensino Médio nessa escola é mais valorizada socialmente, pois o IEPIC carrega a história de ter sido o primeiro Curso de Formação de Professores da América Latina. Esse problema se agrava ainda mais no caso da Correção de Fluxo, pois os alunos do turno da tarde são vistos como “problemáticos” em comparação com os alunos das turmas regulares do turno da manhã. Assim, concluímos que a nossa primeira atividade voltada para esses estudantes seria logo em novembro também, a partir da utilização da música como um recurso didático dentro de uma proposta antirracista, pois a grande maioria desses estudantes são negros e periféricos.



Nesse sentido, compartilhamos a mesma perspectiva defendida por Célia Maria David em seu artigo “Música e Ensino de História: Uma proposta” (2012), na qual afirma que “Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico” (DAVID, 2012, p. 1). Apostamos que uma forma de lidar com um público visto como “desinteressado” seria fundamentar a prática a partir de um produto cultural amplamente consumido no cotidiano, no caso a música. Assim, a autora aponta também que cada grupo social ou civilização compartilha a sua própria linguagem musical, que pode servir como fonte histórica para o pesquisador e, no nosso caso, ser útil para conhecermos mais profundamente o repertório cultural dos alunos da turma de “Correção de Fluxo” (DAVID, 2012, p. 1).

Além disso, o uso desse recurso didático pode ser justificado por mais dois caminhos. Primeiro, a música como parte do Ensino de História está intimamente ligada ao reconhecimento da escola como um espaço social, pois a relação entre o conteúdo trabalhado, a sua metodologia e as características dos alunos pode mudar dependendo de qual for o espaço de ensino, formando um conhecimento próprio da Educação Básica e não apenas uma “transposição” da pesquisa acadêmica (DAVID, 2012, p. 6). Assim, a escolha por artistas negros famosos, como já veremos, a serem abordados dentro de um contexto de marginalização e desigualdade social e educacional é, sobretudo, um ato político e consciente do ambiente escolar no qual os educadores estão atuando. Por fim, esse tipo de linguagem possui uma capacidade imensa de representar o passado de maneira complexa, pois as músicas trazem consigo a temporalidade em suas letras, nos seus contextos de produção e na vida cotidiana que consumia esse produto cultural (DAVID, 2012, p. 10). Portanto, as faixas e personalidades escolhidas para serem trabalhados com a turma de “Correção de Fluxo”, além de denunciarem o racismo como um problema estrutural do Brasil, também conseguem indicar como essas produções se relacionaram com os seus devidos momentos históricos, revelando os gostos e preconceitos de cada época, de acordo com a fama desses artistas e com o público que eles atingiram.


Assim, a proposta didática “Som de Preto: Músicas e artistas negros que são sinônimos de representatividade” ocorreu em 27 de novembro de 2024, como parte da programação planejada pela escola para a Semana da Consciência Negra. O nosso objetivo com essa atividade foi apresentar exemplos de alguns artistas afro-descendentes de grande sucesso que se fazem presentes nos diversos gêneros (*RAP*, *funk*, *samba*), a fim de que os



estudantes pudessem reconhecer como os tipos de música, cotidianamente consumidos por eles, também são vias de resistência e denúncia ao racismo. Estavam lá presentes, além das turmas da “Correção de Fluxo”, estudantes do 6º e do 7º ano e um corpo docente que incluía o professor supervisor e a direção da escola, que apoiaram totalmente o núcleo do PIBID e reforçaram a importância de incentivar essa representatividade negra nos diferentes espaços da sociedade.

Foi a primeira vez que exercíamos o protagonismo didático com esses alunos. Começamos o debate apresentando o gênero musical *RAP*, discutindo algumas faixas dos *Racionais MC's*, do *Ricon Sapiência* e exemplificando outras personalidades conhecidas como o *BK* e o *Djonga*. Nesse momento, notamos um choque geracional, pois mesmo os bolsistas possuindo uma faixa etária entre 20 e 25 anos, essas referências de *rappers* já não eram as compartilhadas pelos estudantes. Com isso, tivemos a capacidade de adaptar o planejamento e apresentar o *Trap* como uma consequência histórica do *RAP*, fazendo-nos trazer para a conversa o famoso cantor *Oruam*. Problematicamos o fato do seu sucesso ser tão questionado, pois isso evidencia um grave sintoma de elitismo e preconceito com as periferias dentro da sociedade. Então, continuamos com essa intuição e seguimos a conversa sobre o *funk* priorizando o músico *Mc Poze do Rodo* em detrimento daqueles que já havíamos planejado, aumentando a, ainda frágil, confiança da turma de “Correção de Fluxo” nos bolsistas. Também evidenciamos *Jorge Aragão* e *Elza Soares* como histórias de vida inspiradoras no contexto do samba, porém a falta de contato com esses artistas e o longo tempo da atividade foram dispersando cada vez mais o nosso público. Assim, a proposta didática que se iniciou por volta das 14 horas se encerrou no intervalo da tarde, pois os estudantes não tiveram interesse em retornar para a nossa sala depois. Apesar disso, julgamos essa experiência como extremamente exitosa, pois conseguimos cumprir o nosso objetivo exposto e fizemos isso ainda dialogando com os interesses da turma. Ademais, coletamos algumas informações importantes sobre as características da “Correção de Fluxo” para os planejamentos futuros.

Nesse sentido, percebemos também que essa atividade atendeu a uma crescente demanda a favor da descolonização dos currículos, própria do século XXI, pois os debates sobre representatividade e antirracismo nunca foram tão mobilizados dentro do campo das Ciências Humanas como atualmente (GOMES, 2012, p. 99). A pesquisadora Nilma Lino Gomes identificou esse movimento como parte de um processo maior de questionamento sobre o próprio papel dos currículos na educação escolar, pois eles, historicamente, foram



entendidos como um conjunto de “conteúdos”, não conhecimentos, necessários para a formação do aluno para a vida adulta, o que no caso das escolas públicas se resumia ao trabalho. Assim, a História também foi organizada para ensinar fatos, datas e acontecimentos que pouco se relacionavam com a vida dos estudantes (GOMES, 2012).

Dessa forma, o nosso grupo de bolsistas percebeu que os Temas Transversais apresentam esse potencial de mudar o cotidiano da escola, os quais são impulsionados no Ensino de História pela aprovação da Lei nº 10.639 de 2003⁷, que tornou obrigatório o ensino das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas ao longo das aulas na Educação Básica (GOMES, 2012, p. 102-103). Esse objetivo de romper com a lógica conteudista se mostrou ainda mais urgente na turma de “Correção de Fluxo”, pois esse público apresenta um aberto desinteresse na própria formação, alegando que ela não fornece uma perspectiva de futuro. Argumentamos que uma forma de superar essa resistência seria a elaboração de aulas mais conectadas com a cultura histórica e com as vivências desses jovens, o que nem sempre ocorre nas escolas. Sobre esse contexto, a autora afirma que:

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p. 102)

Com isso, se a educação está nesse processo de atualizar os conhecimentos ensinados, inserindo os grupos marginalizados da sociedade, então é possível considerar a necessidade de construir um currículo próprio para as “Turmas de Aceleração”. Não estamos falando da “transposição”, ou “simplificação”, daquilo que é ensinado na modalidade regular para atender o denominado “aluno-problema”, mas de realmente considerar debates novos, uma outra relação entre esse público e a educação. Essa reflexão se torna ainda mais complexa no contexto da Educação Pública no Rio de Janeiro, pois percebemos que as turmas de “Correção de Fluxo”, apesar de terem sido criadas para “corrigir defasagens” no processo de ensino-aprendizagem, parecem mais favorecer quantitativamente a avaliação das escolas, reduzindo a quantidade de alunos com defasagem idade-série. Essa política é efetivada com o modelo de aprovação automática, pois, em uma visão classificatória e conteudista da educação, o importante é que esse estudante “saia do ensino fundamental”. Dessa forma, é praticamente inevitável que o desinteresse desse público não seja superado e se acomode, cada vez mais,

7 BRASIL, Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 09/01/2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 08/09/2025.



em uma indisciplina latente. Essa situação pode ser vista como uma maneira encontrada pelos adolescentes para lidar com a falta de atenção que sofrem e com a rebeldia que sentem, sentimentos que dificilmente conseguem compreender na totalidade ou, até mesmo, nomear.

Na atividade “Som de Preto” percebemos a indisciplina como uma característica marcante desse grupo, pois tivemos certa dificuldade em manter a atenção da turma sem o auxílio dos outros professores ali presentes, principalmente pela falta de relação e confiança entre os estudantes e os bolsistas, pois estávamos frequentando a escola há menos de um mês. O interessante foi perceber como o rótulo de “problemático” incentiva justamente os atos de rebeldia dentro das turmas de “Correção de Fluxo”, pois esses alunos, constantemente secundarizados, tornam-se finalmente lembrados quando realizam transgressões. Assim, refletimos que a indisciplina é um sintoma da falta de protagonismo desses estudantes no próprio processo de ensino-aprendizagem, sendo um fator que, segundo Reinaldo Matias Fleuri (2008, p. 471-472), vai além de uma ocasional desigualdade no espaço escolar, pois corresponde a uma relação de poder que visa disciplinar os indivíduos e evitar experiências reais de democracia na educação. Assim, o autor defende que a figura do “delinquente” é apenas uma construção social, a qual visa manter a ordem pré-estabelecida nas escolas, pois ela gera a exclusão e a punição daqueles classificados como tal e, principalmente, evita que os alunos organizem a sua rebeldia em maneiras efetivas de contestação. Assim, a eventual atenção dada aos “delinquentes” já é o suficiente para que eles se limitem a modelos controláveis de transgressão (FLEURI, 2008, p. 476). Isso se torna bastante evidente com o enfraquecimento dos grêmios estudantis nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro, pois acreditamos que a organização estudantil poderia ser uma via potente para democratizar a relação das turmas de “Correção de Fluxo” com as instituições de ensino.

Pensando nessa perspectiva, propomos a continuidade das oficinas de música com os estudantes, pois conseguimos observar o potencial dessa metodologia como uma maneira de aproximar o ensino escolar com a realidade deles. Além disso, entendemos que adotar uma proposta antirracista também auxilia nessa democratização do espaço escolar, pois é nossa intenção contribuir para diminuir relações de desigualdade entre os estudantes “regulares” e os “problemáticos”. Portanto, continuamos a abordagem dos “Temas Transversais” ao longo da nossa participação no Programa. A seguir, abordaremos a atividade “Oficina de Música: os povos indígenas e suas representações na música popular”, realizada no primeiro semestre de 2025.

OFICINA DE MÚSICA: OS POVOS INDÍGENAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA



Durante o acompanhamento da turma de Correção de Fluxo, observamos a reprodução de estereótipos sobre os povos indígenas, pela primeira vez, em uma atividade proposta no livro didático sobre o Brasil Colonial, que abordava a relação entre os povos indígenas e os colonizadores portugueses. No exercício em questão, os alunos precisavam ler um texto sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, destacando o caráter violento desse contato e a visão racista dos europeus sobre os nativos. Ao mediarmos a questão proposta no livro, “Discuta com seus colegas por que os indígenas eram considerados pelos europeus ‘seres inferiores’, não civilizados. Vocês concordam com essa visão?” percebemos que, mesmo sem se darem conta, os alunos reproduziam os mesmos estereótipos que o exercício buscava questionar. Ideias como a de que o indígena é um ser “parado no tempo”, “menos desenvolvido” ou que “vive sempre em lazer” surgiram nessas conversas.

Apesar da criação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e a despeito dos esforços de revisão e reelaboração da temática nos livros e materiais didáticos, notamos que ainda há muita margem para a perpetuação desses preconceitos e estereótipos. Percebemos que, se não houver intencionalidade didática em destacar o tema e planejar atividades específicas, histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas podem ficar secundarizados ou invisibilizados nas aulas de História. Nossas percepções como bolsistas do PIBID, somadas ao desejo do professor supervisor de priorizar atividades voltadas ao ensino das relações étnico-raciais, foram o pontapé para voltarmos a organizar uma atividade voltada para essa temática com a turma de Correção de Fluxo. Organizamos uma nova proposta inspirada num projeto de extensão da nossa professora de Pesquisa e Prática Educativa II, matéria obrigatória de estágio da UFF, adaptando-a para as turmas de correção de fluxo. Realizamos a oficina “Os povos indígenas e suas representações na música popular brasileira” com a turma CF3, e o resultado foi exatamente como esperávamos. Uma atividade muito produtiva, com efeitos positivos visíveis.

A atividade foi dividida, basicamente, em quatro etapas. De início, começamos relembando alguns conteúdos que eles já haviam estudado sobre o Brasil Colonial, retomando a visão dos europeus sobre os povos indígenas e explicando como muitas dessas percepções ainda persistem atualmente. Achemos importante também definir o conceito de



estereótipo, deixando uma explicação simples no quadro, acompanhada de exemplos comuns de representações estereotipadas dos indígenas no senso comum. Após essa breve retomada para iniciar a oficina, conduzimos uma conversa com perguntas que serviriam de base para a continuação da atividade: “O que vem à cabeça de vocês quando pensam em indígenas?”; “onde vocês acham que os povos indígenas vivem e como vivem?” e “como os indígenas costumam aparecer na televisão, nos filmes ou nas músicas?”.

As respostas, mais uma vez, foram bastante semelhantes: “Eles vivem na floresta, nas tribos”; “Caçam com arco e flecha”; “Não estudam, só plantam e caçam”. A partir dessas falas, perguntamos se conseguiam perceber que muito do que haviam dito correspondia aos estereótipos mencionados no início da atividade, originados de uma visão colonial e racista. Explicamos, então, que os povos indígenas no Brasil são extremamente diversos em cultura, língua, tradição e história, e que esses estereótipos não representam essa diversidade nem sua complexidade. Na etapa seguinte, passamos à parte principal da oficina, que foi a escuta e análise das letras de músicas. Selecionamos as músicas “Baila Comigo” (Rita Lee) e “Índia” (Gal Costa), finalizando com “Brincar de Índio” (Xuxa). Entregamos as letras impressas e pedimos que os alunos sublinhassem trechos que, na visão deles, reproduzem estereótipos sobre os povos indígenas. Depois desse momento de análise, conversamos com eles sobre o que eles haviam marcado, o que nos surpreendeu de forma muito positiva. Certamente todas as etapas anteriores da atividade foram essenciais para que, nessa etapa final, eles conseguissem fazer uma conexão com tudo o que foi falado e identificar nas letras os estereótipos sobre os quais tínhamos conversado.

Encerramos a oficina, então, com uma atividade avaliativa, cujo objetivo consistia mais em um retorno para nós, pibidianos, sobre os resultados alcançados com a atividade. O exercício tinham duas perguntas:

1. Por que é importante analisar as músicas que ouvimos com atenção e senso crítico?
2. Você acha que as músicas analisadas nesta atividade respeitam a realidade e a diversidade dos povos indígenas? Por quê?

Entre as respostas da primeira pergunta, apareceram frases como: “Para entender qual visão as letras reproduzem sobre os povos indígenas” e “Porque tem muitas músicas que falam sobre racismo e violência, então é bom ouvir com atenção”. Já na segunda, os alunos escreveram: “Não, porque ajuda a reproduzir estereótipos sobre os povos indígenas” e “Não, porque as letras são racistas e isso gera preconceito”. De modo geral, consideramos que o





objetivo da atividade foi alcançado, já que os alunos conseguiram refletir criticamente e compreender o contexto e a origem desses estereótipos que ainda persistem em nossa sociedade. Ficamos muito satisfeitos com os resultados e motivados a desenvolver novas atividades semelhantes, agora com mais clareza sobre o que ajustar, aprimorar e repetir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades experienciadas, é possível compreender a importância de se trabalhar com temas sensíveis dentro da sala de aula. Por mais que as atividades tenham propostas diferentes, elas ainda cumprem o que foi oferecido e se entrelaçam entre si. Ambos resultados das atividades foram satisfatórios. Com isso, é importante mencionar que realizamos essas atividades pensando principalmente nas turmas de correção de fluxo, que são lidas na escola como “problemáticas”, por conta da indisciplina, então normalmente as turmas são excluídas do resto da escola. Segundo Fleuri (2008) essas manifestações de rebeldia, tanto individuais quanto coletivas, podem ser interpretadas como resistência e podem ser transformadas em práticas educativas emancipadoras, sendo assim comportamentos considerados “indisciplinados” podem conter potencial transformador para promover reciprocidade, solidariedade e diversidade de ações dentro do ambiente escolar. Pensamos nessas atividades levando em consideração o contexto social dos alunos envolvidos, trazendo debates e reflexões sobre os temas escolhidos. Podemos dizer que tivemos sucesso na nossa intenção de colocar os estudantes como agentes ativos no seu processo ensino-aprendizagem e, até mesmo, recebemos pedidos deles por mais atividades semelhantes.

As atividades *Oficina de música: os povos indígenas e suas representações na música popular* e *Som de Preto*, foram pensadas para ajudar o aluno a imaginar e construir outras formas de estar na escola e na sala de aula, pautadas pela proposta de estimular o pensamento crítico. Como mencionado anteriormente, em ambas atividades os alunos mostraram interesse, principalmente quando aproximávamos as discussões da sua vida cotidiana. Ressaltamos a necessidade de dedicar tempo para conhecermos uns aos outros e para a construção de um ambiente propício para conversas para conseguirmos a confiança dos alunos, a fim de criar um espaço onde possa existir um diálogo, e isso é algo que Freire (1987) defende quando escreve que a educação libertadora deve ser feita através do diálogo.

Sendo assim, reconhecemos a potencialidade do ensino de história através da música, principalmente quando levamos em consideração a bagagem cultural dos alunos. Com isso, é válido mencionar o papel crucial que a escola exerce, pois ela está ligada diretamente com a



realidade do aluno. Freire (1987) dialoga justamente que a educação só é libertadora através do diálogo criando uma problematização visando a conscientização e a emancipação do aluno através do diálogo. Assim, argumentamos sobre o potencial representado pela transformação de produtos culturais em recursos didáticos para promover engajamento da realização da aula, estabelecer ligações entre a aula e experiências globais de vida, valorizar a expressão da(o) aluna(o) e para viabilizar uma aula de história que confronte as estruturas de dominação social e racial.





REFERÊNCIAS

DAVID, Célia Maria. “Música e ensino de História: Uma proposta”. São Paulo: UNESP, 2012.

GOMES, Nilma Lino. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan / Abr 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. “Rebeldia democracia na escola”. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, Set / Dez 2008.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: ____ *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: 1987