

Julio Gabriel de Sá Pereira

**DESCOMPASSOS E CONTRAPONOTOS NO ENSINO DE  
SOCIOLOGIA: A CANÇÃO “DE PROTESTO” COMO  
RECURSO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura  
apresentado ao Curso de Ciências  
Sociais, do Centro de Filosofia e  
Ciências Humanas como requisito  
parcial para o título de licenciatura em  
Ciências Sociais pela Universidade  
Federal de Santa Catarina. Orientador:  
Prof. Dr. Alexandre Bergamo.

Florianópolis  
2013



Julio Gabriel de Sá Pereira

**DESCOMPASSOS E CONTRAPONTO NO ENSINO DE  
SOCIOLOGIA: A CANÇÃO “DE PROTESTO” COMO  
RECURSO PEDAGÓGICO**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciado, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, julho de 2013.

---

Prof. Dr. Tiago Bahia Losso.  
Coordenador do Curso

**Banca examinadora:**

---

Prof., Dr., Alexandre Bergamo Idargo  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Ms., André Rocha Leite Haudenschild  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr. Rafael Victorino Devos  
Universidade Federal de Santa Catarina



## **Resumo**

O presente texto reflete brevemente sobre em que sentido a Sociologia – enquanto disciplina escolar – estimula ou promove a capacidade de pensar uma possível “troca cultural” entre os agentes escolares – professores e estudantes – utilizando-se da canção como suporte metodológico. Problematizando esta questão, será apresentado o processo de inclusão da disciplina de Sociologia no currículo da educação nacional, posteriormente discutindo o papel da canção no ensino escolar. Como suporte empírico, será transposto um relato de observação feita em sala de aula numa turma de ensino médio, uma experiência que envolveu o uso de canções “de protesto” em aulas de Sociologia. Para concluir, serão questionadas as vantagens e limitações da canção enquanto ferramenta pedagógica na disciplina de Sociologia.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino de Sociologia. Educação. Canção.



## **Abstract**

This paper reflects briefly in what sense the Sociology – as a school discipline – encourages or promotes the ability to think about a possible "cultural exchange" between school agents – teachers and students – using songs as methodological support. Discussing this issue, will be presented the inclusion process of Sociology discipline in the curriculum of national education, further discussing the role of music at school education. As empirical support, will be transposed an account of observations made in a class of high school, an experience that involved the use of protest song's in Sociology classes. To conclude, will be questioned the advantages and limitations of song as a teaching tool in the discipline of Sociology.

**Keywords:** Sociology. Sociology Teaching. Education. Song.





## **Sumário**

<b>Sociologia e educação</b>	21
<b>Música e Educação</b>	24
<b>Canção e Sociologia: a observação</b>	28
<b>Sobre o método: contribuições e limites</b>	33
<b>Considerações finais</b>	41
<b>Referências</b>	44



## Sociologia e educação

A Sociologia enquanto disciplina escolar foi implementada nos currículos do ensino médio após passar por diversos impasses, estabelecendo-se de forma gradual durante o início do século XX. Com a intenção de tornar o ensino “mais científico”, entrou, junto com a Psicologia, no lugar de disciplinas como Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas<sup>1</sup>. Somente entre as décadas de 1920 e 1940 a Sociologia foi instituída como obrigatória no currículo do Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio atual), sendo exigida inclusive em vestibulares. Entretanto, em anos posteriores, passou por idas e vindas, sendo até tratada como optativa (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006).

Florestan Fernandes, em *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento* (1980), pensou o papel da disciplina como auxiliar na formação dos cidadãos e na preparação dos jovens para o mundo contemporâneo, e também na formação de professores sociólogos. O autor destaca que a preocupação com a disciplina de Sociologia e sua importante presença nas escolas aconteceu devido aos dilemas em que se encontrava a sociedade, influenciada por um ritmo diferente de organização e desenvolvimento imposto pela expansão da economia capitalista. As questões a serem tratadas, principalmente no meio urbano, eram de como a sociedade tinha se estruturado frente a essa ideologia política, refletindo os problemas e as dicotomias originadas por esse contexto: pobreza/riqueza; violência/paz; desemprego/trabalho etc. Para interferir nisso, a Sociologia e seus educadores buscariam trazer, por meio do pensamento crítico, aqueles problemas para dentro das salas de aula, no intuito de atuarem como ferramentas para uso do jovem em seu cotidiano, fomentando seu pensamento político.

Ainda segundo Florestan Fernandes, as dificuldades encontradas estavam principalmente ligadas aos ideais sobre a educação vigente da época, onde não era possível dar foco a uma proposta da disciplina, já que na própria Sociologia existiam discordâncias sobre as formas de se manter e direcioná-la. Além disso, havia a preocupação de se debater em sala de aula os posicionamentos sobre assuntos relativos à economia, à política, à cultura, à religião etc., e de como esses debates poderiam refletir-se para além da escola. Esse pensamento progrediu em um

---

<sup>1</sup> Irônico, não? Mais adiante iremos perceber melhor isto.

momento importante, onde já se criticava o ensino como uma ferramenta de afirmação e estagnação de valores impostos pela sociedade tradicional e elitista brasileira, sendo tratado como um processo difícil de ser revertido. Questionamentos que também se preocupavam com a desnecessária educação baseada nos resultados de países ditos de primeiro mundo, supostamente a morada do *Homem* intelectual e moderno.

Todo o processo reflexivo da Sociologia dessa época enquanto disciplina escolar ficou em “modo de espera”, anos mais tarde, durante a ditadura militar, que impulsionou o ensino técnico através do chamado “milagre econômico”, praticamente invisibilizando o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras, voltando a ser pauta nas discussões pertinentes à educação somente na década de 1980. Porém, foi somente no ano de 2008 que a disciplina se tornou obrigatória novamente no ensino médio, depois de uma inclusão gradual durante os anos 1990. A partir disso, o currículo educacional de que temos conhecimento atualmente parece ser permeado por desencontros. Esse processo foi analisado por Octávio Ianni (1997), que vislumbrou o século XXI e os próximos passos da Sociologia, demonstrando que a disciplina passou por um momento de autocrítica, não caracterizando isso necessariamente uma crise. Ao contrário, o *questionar-se* criticamente teria se tornado numa característica desta ciência, e neste novo momento apareceram diferentes perspectivas em relação aos objetos de estudo da Sociologia, bem como em relação a seus métodos.

A questão a ser resolvida, ainda segundo Ianni (1997), é a de que a sociedade, além de somente pensada no sentido local e regional, deve ser analisada também de maneira global, onde o capitalismo mundializado tornou possível, de certa forma, a transposição de fronteiras geográficas e culturais, tendo também, através das novas ferramentas tecnológicas, outras formas de socialização, organizadas em redes, mudando assim a maneira de se relacionar com o tempo, que parece mais curto e controlado.

Para Ianni, a Sociologia tornou possível pensar a sociedade global tendo em vista seu histórico, quando autores clássicos como Durkheim, Marx e Weber analisaram, além da sociedade nacional e do indivíduo, a sociedade global. Neste novo momento da Sociologia o âmbito nacional vem sendo refletido em seu próprio domínio, ou seja, passa por um processo de “descolonização” dos saberes europeus, questionando o *eurocentrismo* na área. A disciplina pode se direcionar também para além do singular, do individual, assim se relacionando a

cada um dos demais aspectos sociais, como por exemplo, a família, o trabalho, os costumes e as tradições. Segundo o autor, pensar a sociedade como global ou macro deve antes servir para que seja possível avaliá-la criticamente, não de maneira comparativa, mas sim de tal jeito que foque num avanço reflexivo acerca de atitudes.

## Música e Educação

A música vem sendo analisada como ferramenta de uso indispensável na educação, por conter em si valores artísticos, estéticos, cognitivos e emocionais, oferecendo oportunidade à interdisciplinaridade, enriquecendo e/ou estimulando a criatividade e o processo de construção do saber. Podemos notar inclusive a presença musical em alguns livros didáticos de Sociologia, sendo entendida como possibilidade de acréscimo de referências junto a outros subsídios, como filmes, sites da *Internet*, livros, e outros<sup>2</sup>.

Para Correia (2010), a constituição do conhecimento científico vigente – herança do positivismo – na sociedade ocidental não é capaz de suprir a necessidade de equilíbrio entre indivíduo e sociedade. Esta última, por sua vez, estaria perpetuando o projeto de racionalização em detrimento da emoção. É considerando esse contraste que a crítica em relação a essa concepção se faz urgente, não procurando excluir completamente os valores da razão, mas com o intuito de valorizar a emoção como forma de emancipação. O autor lembra que, no Brasil, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – indica que a educação deve cumprir os papéis de ordem econômica, científica e cultural, estruturando-se em quatro bases: aprender a *conhecer*, a *fazer*, a *viver* e a *ser*. O que acontece, segundo Correia, é que os *aprenderes* vigentes na cultura ocidental são os de *conhecer* e *fazer*, sendo que *viver* e *ser* são constringidos à margem da educação.

Ainda como resultado dessa educação tradicional, é atribuído à ciência a constituição da verdade, e assim as outras áreas não seriam compreendidas como científicas, ou, não seriam consideradas instrumentos da razão. O ensino influenciado por esta racionalização teria suprimido os conteúdos subjetivos que trariam consigo, deixando o espaço para as artes cada vez mais limitado. Assim como lembra também Bertoni (2001), a música passou por restrições no espaço escolar: pouco apareceu na disciplina de Educação Artística, devido a mudanças na época da ditadura militar brasileira, quando se acreditava

---

<sup>2</sup> *Sociologia* / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006.; *Tempos modernos, tempos de sociologia* / coordenação Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros. – São Paulo: Editora do Brasil, 2010.; *Sociologia para jovens do século XXI* / Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa. – 2.ed. reformulada e ampliada. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2010. *Sociologia para o ensino médio* / Nelson Dacio Tomazi. – 2.ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

ser a arte uma só enquanto estudo escolar, misturando a música às artes visuais, às artes cênicas, etc <sup>3</sup>.

No intuito de dinamizar a aprendizagem, Gardner (apud CORREIA, 2010) defende que formas criativas e inovadoras podem contribuir com o processo. A linguagem musical, por exemplo, por estimular os elementos auditivos e orais, pode agir diretamente nas inteligências linguísticas e musicais. Já Campbell e Dickson (apud CORREIA, 2010) afirmam que a música seria uma das formas de expressão artística mais antiga, por se utilizar de elementos naturais como a voz e o corpo.

Arte que já nasce com o homem. No útero materno, convivemos um bom período ouvindo as batidas do coração, assim como a respiração dos nossos pulmões e os movimentos mais delicados do nosso metabolismo, juntamente com os ciclos cerebrais. Portanto, o ser humano é sensível à música e todos podem desenvolver esses dotes em si mesmos e nos seus semelhantes. (CORREIA, 2010. p. 135).

Entretanto, pelo que foi exposto acima, dá-se a entender que a música é um aspecto natural e universal da cultura humana, e que tal ligação biológica tornaria possível esta naturalização. Ou seja, como somos todos provenientes de um útero e convivemos com as batidas do coração da dona deste útero, nascemos e crescemos musicais, ou familiarizados com ritmos musicais? Apesar desse ponto de vista biológico, é importante ressaltar que a naturalização, principalmente de aspectos artísticos, é assunto bastante questionado nas áreas das ciências humanas, principalmente pela antropologia cultural. Sendo assim, consideraremos a música como aspecto de uma cultura socialmente construída. Como ensina o antropólogo Franz Boas (2009), que comparou os métodos usados na Biologia e na Antropologia, seria insuficiente tentar entender certa cultura utilizando-se somente da metodologia biológica. Devem, assim, serem acrescentados os estudos

---

<sup>3</sup> Em 2008 foi aprovada a lei nº 11.769 que torna obrigatória a disciplina de música para o ensino fundamental e médio nas escolas. Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=326>.

históricos, pois “a menos que saibamos como a cultura de cada grupo humano se tornou aquilo que é, não podemos ter a esperança de alcançar qualquer conclusão relativa às condições que controlam a história geral da cultura” (idem, p. 97). Dessa maneira, o que poderia ser averiguado é a ideia de que todos nós *possivelmente* nascemos familiarizados com sons (batidas do coração, respiração dos pulmões etc.), não constituindo isso necessariamente uma afinidade musical.

Retornando ao tema da música utilizada em sala de aula, Abud (2005) afirma que composições podem ser analisadas como instrumentos históricos, oferecendo capacidade de identificar comportamentos e fatos em outros contextos, bem como questões sociais e políticas, proporcionando também um conhecimento espontâneo que pode ser somado aos conceitos científicos. A autora observa que a música pode trazer em si representações sociais que permitem ao estudante criar um ponto de análise frente à construção do conhecimento histórico. Ou seja, relacionando o sujeito – educando – à sociedade.

No referido trabalho, Abud propõe que se olhe o material cultural como evidência histórica, e que a música seja ferramenta analítica de fatos históricos. Portanto, segundo a autora, a música pode ser um instrumento capaz de estruturar a realidade social do indivíduo. Cita canções como as de Chico Buarque, por exemplo, que são encontradas em livros didáticos relacionados a temas como a ditadura militar no Brasil, o trabalho, dentre outros. O tratamento dessas letras seria então o mesmo dado aos documentos literários: por meio da linguagem, do canto, ficaria registrado o contexto em que se insere o autor e/ou o interprete da música, mostrando o relato vivenciado por certo indivíduo, em relação a certo momento histórico.

Quanto à contribuição musical para o ensino de História, Rosário & Garcia (s/d), que aplicaram a metodologia em uma escola na região metropolitana de Curitiba, concluíram que a música – o *rap* – estimulou certa sensibilidade dos estudantes quanto à situação de sofrimento das pessoas negras no passado e na atualidade. A aula tinha o intuito de despertar por meio da música o interesse dos estudantes aos temas históricos, em específico a questão racial no Brasil, fazendo um paralelo entre a escravidão e a situação atual da população negra no país. A sensibilidade em questão, acrescentam os autores, foi também determinada pela própria experiência da condição social dos jovens pesquisados, que em sua maioria eram oriundos de bairros empobrecidos da região. Na pesquisa realizada, o sentimento gerado



pela música foi estabelecido como um possível aporte metodológico para as aulas, pois estimulou emoções e reflexões em relação ao passado.

Mais do que isso, essa relação empática estabelecida dos sujeitos alunos com os sujeitos do passado por meio do “sentir” traz elementos para se pensar o próprio trabalho do professor de História em sala no que concerne, principalmente, à escolha dos materiais a serem utilizados na aula, na medida em que alguns temas podem gerar maior sensibilidade (histórica) em proporção aos textos/fontes selecionados e à experiência social dos sujeitos alunos. (GARCIA; ROSÁRIO, s/d. p. 14)

## Canção<sup>4</sup> e Sociologia: a observação

O campo de estudo foi realizado por meio do acompanhamento de algumas aulas da disciplina de Sociologia numa turma de primeiro ano do ensino médio. O objetivo era observar o projeto realizado pela professora<sup>5</sup>, que tem como intenção trazer para suas aulas canções que ofereceram ou oferecem um ideal de resistência no contexto político brasileiro. O projeto-aula foi oferecido como temática trimestral para essa turma.

Para introduzir o tema que seria tratado no decorrer do trimestre, a professora trabalhou aspectos do pensamento social brasileiro e da Sociologia no Brasil. Para isso, ressaltou que a contribuição aos estudos da sociedade que seriam abordados não se resumiria somente ao ponto de vista de especialistas e acadêmicos, mas também de romancistas e poetas, através de sermões, da literatura, do cinema e, claro, de composições musicais, em especial as consideradas “de protesto”. Como “canções de protesto” são interpretadas pela professora as canções engajadas, de intenções revolucionárias, que cumprem o papel de contar a “história dos vencidos”. Para ela, resgatar estas canções seria o mesmo que dar voz aos excluídos das histórias “oficiais”, retomando a perspectiva do povo que lutou, que se rebelou, que se indignou perante as condições de injustiça e discriminações no processo histórico de nossa sociedade. Sendo assim, o protesto através de canções incluiria a contestação política daqueles que foram excluídos e impedidos de acessarem uma educação digna e uma cidadania plena.

Para iniciar o projeto citado, a professora trouxe como exemplo canções populares e religiosas, tentando resgatar o contexto. Para subsidiar o conteúdo, foi distribuído entre os estudantes um texto que tratava das canções de protesto no Brasil e na América Latina. Numa abordagem mais histórica, a professora lembrou os festivais que aconteciam no Brasil no período da ditadura militar, nos quais se apresentavam artistas vistos como politicamente engajados contra o regime. Foi levantada também a discussão sobre espaços de crítica encontrados na Igreja Católica, em relação à questão política na época da ditadura militar brasileira. A professora ressaltou as relações políticas

---

<sup>4</sup> Por orientação da banca avaliadora, será usado o termo “canção” por nos remeter a algo menos genérico que o termo “música”, mantido até agora por ser o termo usado pelos autores discutidos.

<sup>5</sup> A professora é formada em Ciências Sociais e estuda canções de resistência e a relação com os contextos políticos, buscando um diálogo com a Sociologia brasileira e com os pontos de vista dos movimentos sociais.

internas da Igreja resgatando o contexto por que passava a instituição que, inspirada pela Teologia da Libertação e sua ligação às teorias marxistas, acabou por ocasionar o chamado Pacto das Catacumbas<sup>6</sup>.

Feita esta explanação, o assunto foi direcionado à questão dos movimentos de resistência ditatorial, ligados às questões agrárias. Neste período, apresentou a professora, não era oferecido espaço para a livre composição musical. Entretanto, foi na Comissão Pastoral da Terra, influenciada pelas teorias políticas de esquerda, ligadas à Igreja Católica, que se encontrou espaço para a criação musical. E foi nesse âmbito também que posteriormente se organizou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Na sequência das aulas, o objetivo era fazer com que os alunos trouxessem canções produzidas no Brasil que considerassem de protesto, e remetessem de certa forma a uma crítica ao regime militar brasileiro. Utilizando o *data-show*, alguns alunos mostraram na *internet* as obras que haviam pesquisado: *Apesar de Você*, de Chico Buarque; *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores*, de Geraldo Vandré; *É Proibido Proibir*, de Caetano Veloso, e *Brasil*, de Cazuza. A professora também contribuiu com a canção *Massas Falidas*, de Duduca e Dalvan, e *Pai Nosso dos Mártires*, da Pastoral da Juventude. Esta última foi relacionada ao tema abordado anteriormente, a Igreja e os movimentos sociais pela luta agrária.

Em seguida, foi mais detidamente abordado o tema dos movimentos sociais brasileiros atuantes nas décadas de 1960 até o fim dos anos 1980. Como aporte teórico, foi apresentado o texto de Ilse Scherer-Warren<sup>7</sup> sobre a relação desses movimentos com o Estado. O texto aborda também os movimentos institucionalizados e as organizações civis que foram fortalecidas na década de 1990. Foram citados como exemplos ONGs, movimentos étnicos e de gênero, dentre outros.

---

<sup>6</sup> Foi durante o Concílio do Vaticano II, no início da década de 1960, que foi questionada também a postura do então Papa João XXIII, visto como um papa de “mente mais aberta”, com preocupações mais voltadas aos aspectos sociais. Na América Latina, um “racha” na Igreja Católica entre as posições mais conservadoras e libertadoras, no ano de 1968, durante encontro em Medellín, na Colômbia, acabou influenciando na questão política dos países sul-americanos que passavam por regimes autoritários. Para melhor elucidar esta fase, a professora citou e aconselhou uma pesquisa extraclasses do trabalho de Milton Nascimento, chamado *Missa dos Quilombos*.

<sup>7</sup> SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais e Estado no Brasil: da ditadura à democratização*. Cap. 3. In: **Redes emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos**. Editora Appris. 2012.

Em pequenos grupos, os alunos leram o texto e responderam as questões que deveriam ser entregues à professora. Essa atividade visava a fundamentar teoricamente o projeto proposto, de relacionar a canção como forma de ferramenta política utilizada, não somente pelos movimentos sociais, mas também por artistas envolvidos politicamente nesse contexto social conturbado que foi o período da ditadura militar no Brasil.

Visto isto, as atividades se voltaram para um contexto mais atual. A intenção então era fazer com que os alunos compartilhassem com a turma canções contemporâneas, ou como delimitadas pela professora, de 1990 à atualidade, buscando interpretar de qual temática tratava a composição, contra o que ela estava “protestando” e/ou sua proposta. Num segundo momento, a classe, dividida em trios ou duplas, deveria escolher qualquer canção nacional – outra que não necessariamente de “protesto”, ou a mesma escolhida no primeiro momento – para fazer uma “paródia”. Ou seja, deveriam compor uma letra que trouxesse conteúdo propositivo em relação a qualquer assunto do cotidiano social dos alunos, sobreposta à canção original por eles escolhidas<sup>8</sup>.

No último encontro para a observação, e também no encerramento do tema, foram apresentadas as canções pesquisadas pelos estudantes e também as paródias compostas por eles. Entre as entendidas pelos estudantes como engajadas politicamente foram apresentadas as seguintes: *Nos Barracos da Cidade*, de Gilberto Gil; *Falcão*, de MV Bill; *Religião do Foda-se*, de ConeCrew, e *Sou Meu Próprio Líder*, de Petfast. Já as paródias contaram com algumas interpretações em frente à classe.

Foi o caso do grupo que apresentou, ao som de voz e violão, a sua versão de *Ana Julia*, da banda Los Hermanos – lembrando que a canção escolhida para parodiar não deveria ser obrigatoriamente considerada como “engajada” política ou socialmente. Nesse trabalho, os educandos trouxeram na letra uma crítica ao governo federal atual e a questão da desigualdade social, abordando também a fome, passando pela questão

---

<sup>8</sup> Neste momento pareceu importante o aparato tecnológico para o desenrolar do trabalho. Todos os grupos usavam o UCA\*, ou então seus computadores pessoais e até mesmo telefones celulares. Todos conectados a internet, em sites especializados em música e letras.

\*UCA é como é chamado o *laptop* oferecido pelo programa ProUCA (Programa Um Computador por Aluno) do Ministério da Educação, financiado pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional e coordenado pela Secretaria de Educação a Distância. O programa tem como objetivo a inclusão digital/tecnológica nas escolas. Mais informações em: <http://noticias.ufsc.br/2011/08/11/integrantes-do-projeto-um-computador-por-aluno-se-reunem-quinta-e-sexta-feira/>

do transporte público e do trabalho. Outro grupo fez uma releitura da canção *Quero Ver o Oco*, da banda Raimundos, tratando também da questão do transporte público urbano de Florianópolis. De uma forma mais agressiva e sarcástica, os alunos abordaram o descaso que consideram ser o transporte coletivo da cidade, que sempre circula lotado, cobra um valor elevado de passagem e, em eventuais protestos contra esta situação, os manifestantes sofrem com a violência policial que age defendendo os interesses dos líderes municipais.

Abordando a temática do trabalho, um dos grupos parodiou a canção *A Dios le Pido*, de Juanes<sup>9</sup>. Nesta, as estudantes questionaram o esforço do trabalhador para pagar o valor do alimento, que de tão alto pede a Deus (*Dios*) que mantenha a companhia de seu cachorro, mesmo que não possa alimentá-lo, chegando também a renunciar à possibilidade de ter filhos, para não passarem por uma situação de fome, pedindo a Deus que não chegue ao extremo de ter que matar por comida.

Outro ponto tratado pelos estudantes foi sobre o racismo, na paródia adaptada da canção *Falcão*, do *rapper* MV Bill. Na letra, levantaram a questão da desvalorização da pessoa negra no mercado de trabalho, no contexto do espaço urbano que cresce em desordem. Defenderam a união das etnias numa única espécie: a humana. Trouxeram também a questão moral para a etnia, de se ter um negro ocupando um cargo de prestígio como o de Barack Obama, presidente dos Estados Unidos da América.

Numa crítica direta aos políticos corruptos, um quinto grupo parodiou a canção de Gilberto Gil, *Nos Barracos da Cidade*. Com um alvo bem definido, apontaram para a questão da corrupção que se reflete em outras questões sociais, como o trabalho, onde o trabalhador é quem deveria receber a riqueza produzida no país, mas, segundo os estudantes-autores, essa riqueza acaba sendo objeto de ganância de políticos corruptos.

Por último, uma crítica ao modelo tradicional da educação, do qual os alunos fazem parte. Parodiando a canção de MC Leuzinho, *Ela Só Pensa Em Beijar*, o grupo colocou, de maneira bem humorada, que “se tem prova eu danço”. Assim eles criticam a quantidade de avaliações aos quais são submetidos durante os períodos específicos para isso.

---

<sup>9</sup> Neste caso, tal canção foi escolhida pelo fato de uma das integrantes do grupo ser estrangeira – da Argentina, para ser mais específico. Isso foi feito visando a facilitar a transposição das estudantes, pois além da letra original ser em espanhol, a paródia foi composta com trechos em português e espanhol.

Há também a pressão de já ter de planejar um futuro acadêmico, o “medo” de ser reprovado no fim do ano, a relação com os professores da escola e até mesmo com os pais após a publicação do boletim escolar. Em outras palavras, são as angústias do cotidiano escolar expressas por meio da versão construída por esse grupo.

## **Sobre o método: contribuições e limites**

O uso da música e de outros meios artísticos tem se mostrado incentivador da participação, da cooperação e da socialização, visando a um currículo de ensino mais democrático (CORREIA, 2010). No documento norteador da educação do Estado do Paraná, por exemplo, está destacada a proposta de contribuição oferecida pela linguagem da música:

(...) Incentivar a criatividade por meio da música é uma atividade muito salutar e promissora em ambiente onde se pratica o ensino-aprendizagem. Sabe-se que mesmo não se obtendo muita informação sobre o tema, pode-se dizer, sem temor de engano, que a música oferece bons instrumentos à criatividade e vice-versa, pois ela traz consigo o inusitado. (PARANÁ-DCE [2007] apud CORREIA, 2010. p. 141).

Frente a essa colocação, alguns pontos merecem maior atenção. Não devemos deixar de olhar de maneira crítica o problema de tratar a canção como um material universal, capaz de ser aplicado ou retirado de qualquer contexto, carregando em si a missão de necessariamente se oferecer como material criativo e inusitado. Sendo assim, o que significa aprender ou ensinar de forma inusitada? Não apontamos dessa maneira para a perigosa afirmação de que o professor não precisa se informar sobre o conteúdo de suas aulas e mesmo se preocupar com o aprendizado escolar? Ou então não estaríamos reafirmando que a canção, ou outros instrumentos artísticos, são neutros, portanto inofensivos, passíveis de compreensão de todos e todas, sem temor de engano?

Questões estas que certamente nos desafiam a fazer algumas considerações, na tentativa de sanarmos essas dúvidas, sendo necessário nos aprofundarmos um pouco mais nessa discussão sobre o universalismo na educação. Segundo Forquín, “nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência” (Forquín, 2000, p. 52), podendo isso referir-se “tanto ao seu modo formal de funcionamento (...), como aos conteúdos de ensino” (idem), sendo este último item aqueles saberes considerados fundamentais, genéricos, de acesso a todos, desconsiderando aspectos particulares. Ou seja, os conteúdos escolares

são tidos como públicos, pois procuram tocar a todos, independente da conjuntura em que se encaixa cada sujeito. Dessa forma, a cultura escolar deve ser vista como “(...) responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas ‘cumulativas’” (idem, p. 58). Seria algo como se a escola fosse responsável por fornecer um conhecimento básico, ou uma espécie de chão para os saberes futuros.

Coisas simples e fundamentais são aprendidas na escola elementar, constituindo a chave de todos os saberes ulteriores, coisas que todo mundo pode aprender porque todo mundo pode compreender (ao preço de um trabalho pedagógico e sem dúvida necessário). (FORQUIN, 2000. p. 59)

Diante dessas colocações de Forquin, podemos notar então que a intenção de uma educação elementar e universal busca servir de base para a aquisição e acumulação de outros conhecimentos, sem que para isso seja necessário deter algum conhecimento prévio específico. Seria mais ou menos então como uma *escalada do saber*, por assim dizer, no intuito de construir gradativamente o conhecimento no decorrer do tempo.

Mesmo apontando os problemas da educação tradicional trazer um universalismo etnocêntrico e dominador, e defendendo valores tais como respeito e reconhecimento em relação às diferenças, e ainda que se realce que a cultura escolar não pode mais ignorar os aspectos do contexto do seu público, Forquin (ibidem) parece não conceber como incerta a questão da elementaridade educacional quando cita Régis Debray: “os elementos primeiros são incontestáveis e transmissíveis a todo ser que pensa, sob a condição de se prestar a devida atenção” (Debray [1991] apud Forquin, 2000, p. 59). Mesmo ainda trazendo em seu texto as contribuições dos “teóricos da reprodução”, referindo-se aos sociólogos que pensaram a educação francesa a partir das décadas de 1960 e 1970, não fica claro se este “ser que pensa” está relacionado necessariamente ou não às questões da hereditariedade do saber, discutida por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Isso nos leva a questionar se os conhecimentos escolares, já que elementares, podem naturalmente serem absorvidos pelo estudante, pois este naturalmente pensa, ou melhor, pensa a partir de um único processo cognitivo.



Cabe nos questionarmos se não estaria a educação, com pretensões universalistas, igualando os educandos diante de saberes fundamentais pré-estabelecidos, não considerando a bagagem subjetiva e heterogênea que carregam. Sendo assim, o sistema escolar parte da ideia de que todo estudante possui o mesmo fundamento cultural frente aos conteúdos escolares, ou frente à cultura escolar.

Contraopondo-se a essa perspectiva, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2009) nos ajuda a refletir sobre como a educação, que deveria combater a desigualdade social, acaba por reproduzi-la através da forma hierarquizada de transmitir o conhecimento. O sociólogo analisou as instituições de ensino como uma das instâncias fundamentais na reprodução das estruturas da cultura dominante. Reprodução esta que se apresenta de maneira a parecer neutra, o que segundo Bourdieu não é, já que há um interesse da classe dominante em manter em seu alcance a dominação de certos símbolos necessários para se alcançar esquemas de interpretação propriamente adequados aos conhecimentos escolares. Utilizando os termos de Bourdieu (idem), é o *capital cultural* que volta para quem já possui *capital cultural*, sendo este também nivelado pela hierarquia do *capital econômico*. A inculcação deste círculo vicioso em que se movimenta o capital cultural fica explícita nas palavras do autor, já que a educação escolar age através de uma relação de comunicação, impondo a cultura dominante nesta relação, que por sua vez:

não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse previa dos instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2009. p. 306)

Podemos interpretar, no que expõe Bourdieu, que a escola exerce a função de uma espécie de expositora de conhecimentos pertinentes às camadas sociais que cunharam esses conteúdos, cultuando de certa maneira bens já consagrados. Reproduz também uma ordem social sobre

aquilo que deve ser estudado ou não, e, conseqüentemente, perpetua a desigualdade social. Uma desigualdade certamente maquiada que se estende até mesmo ao ingresso no ensino superior, e, na tentativa deste, através do vestibular. Prova que, por sua vez, é apresentada como instrumento democrático para a escolha de candidatos aptos a cursarem aquilo que pretendem. Mas na verdade aposta em critérios meritocráticos de seleção que são excludentes por si só. Ou seja:

é preciso levar em conta o conjunto das características sociais que definem a situação de distribuição dos originários das diferentes classes para compreender as probabilidades diferentes que têm para elas os diferentes destinos escolares e o que significa, para os indivíduos de uma categoria dada, o fato de encontrar-se numa situação mais ou menos provável para sua categoria (por exemplo, tratando-se de um filho de operário, o fato, altamente improvável, de empreender o estudo do latim ou o fato, altamente provável, de trabalhar para poder prosseguir nos estudos superiores) (...). (BOURDIEU, 1982, p. 99-100).

Por certo é notável o resultado deste sistema de ensino desigual, no qual se torna desinteressante – mas necessário – participar, tendo em vista, por exemplo, ainda para Bourdieu (2009), a necessidade de uma classe dominada focar no crescimento de seu capital econômico, deixando em segundo plano o acréscimo de capital cultural. E mesmo que a busca pelo capital cultural venha primeiro, ainda estará presa ao molde educacional convencional:

enquanto as frações mais ricas em capital econômico autorizam e estimulam um estilo de vida cujas seduções são de molde a competir com as exigências ascéticas do sistema escolar, ao mesmo tempo que asseguram e prometem garantias diante das quais as garantias escolares não valem grande coisa (“o diploma não é tudo”), as frações mais ricas em capital cultural nada podem opor à atração exercida pelos signos de consagração escolar que sua dedicação escolar lhes assegura. (BOURDIEU, 2009, p. 331).

Sendo assim, acrescenta Bourdieu, o diploma só serviria para manter a herança cultural e, o que seria interessante às classes ricas em capital cultural, valorizar seu capital econômico e social. Por outro lado, para as classes menos favorecidas em capital econômico e social, interessaria a valorização de seu capital cultural. Então, “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico” (idem, p. 333).

A apreensão do conhecimento escolar não está, portanto, segundo Bourdieu (1998), acessível de maneira igual para todos, assim como costuma colocar a educação tradicional: “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.” (Bourdieu, 1998, p. 53). Podemos problematizar a questão e desconsiderar a ideia de que todo estudante parte do zero, sendo que aqueles que se destacam entre os demais são vistos como possuidores de um dom nato. Podemos problematizar também a cultura escolar habitual, onde não se leva em consideração a pluralidade cultural existente em cada sociedade, e conseqüentemente numa sala de aula. Ou, quando se discute, há a tendência destas culturas serem niveladas a partir de outra considerada geradora ou original.

Procurando por um olhar crítico a essa tendência niveladora e igualitária, Vera Maria Candau (2008) reconhece a sutileza ao invocar uma discussão que trate das questões de *universalismos* e *multiculturalismos* diante das diferentes posições teóricas e político-sociais atualmente no campo desse debate, “em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, (...) em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais” (Candau, 2008, p. 45). Em nossa sociedade multicultural, coloca a autora, “todos não têm a mesma oportunidade” (idem, p. 50). Ou seja, as minorias não possuem acesso a certos bens e direitos fundamentais para viver em nossa sociedade como possui a classe hegemônica, branca, eurocêntrica etc.

Candau aponta algumas perspectivas que considera relevantes na intenção de situar as diferentes abordagens sobre a questão do multiculturalismo. Uma delas seria tratar a questão multicultural a partir de uma política *assimilacionista*, que visa a colocar todos diante da cultura vigente sem que se transforme a matriz da mesma. Forçando aqui uma simplificação, seria como se a cultura hegemônica fosse o ponto a se alcançar. Sendo assim, com uma educação assimilacionista:

promove-se uma política de universalização da escolarização, [onde] todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dela, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, p. 50)

Outra perspectiva seria a *diferencialista*, onde se propagaria a ênfase na diferença entre as culturas, para que cada uma possa garantir seu espaço de expressão e manter certa “essência”. Ou seja, “na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.” (idem, p. 51). Para Candau, o foco de interesse deve ser o que coloca como *multiculturalismo aberto e interativo*, que busca por sua vez aguçar “a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (idem, p. 51). Este ponto de vista, segundo a autora, deve comportar as seguintes preocupações: 1) promover a inter-relação entre diferentes grupos culturais na mesma sociedade; 2) ultrapassar as visões essencialistas das culturas e suas identidades; 3) afirmar que vivemos em processo de hibridização da cultura em nossa sociedade, e que estamos em construção constante de identidades culturais mais abertas; 4) situar as relações culturais construídas historicamente, perpassadas por relações de hierarquia, poder, preconceito, distanciando-se de aspectos romantizados e fantasiosos, 5) fazer a relação das desigualdades e conflitos de identidade atuais, não só em nível mundial, mas também no local, admitindo a complexidade relacionada a cada contexto.

Esse “multiculturalismo crítico e de resistência”, como coloca Candau, deve agir visando à transformação da ordem social vigente, entendendo

as diferenças a partir de seus significados construídos historicamente nos âmbitos conflitivos da sociedade. Ou, nas palavras da autora:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p. 52)

Se estamos nos referindo a uma perspectiva interculturalista da educação, podemos pensar então a canção como instrumento educacional capaz de fomentar o diálogo entre as diferentes perspectivas culturais? Seria a música um aspecto cultural importante para a(s) juventude(s) que se encontra(m) no meio escolar?

Para Dayrell (2005), que estudou as formas de socialização de jovens da periferia de Belo Horizonte através do *rap* e do *funk*, a música é um dos produtos culturais mais consumidos entre eles, não somente naquela cidade, mas no mundo.

A música acompanha os jovens em grande parte das situações no decorrer da vida cotidiana: música como fundo, música como linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico; são múltiplos as dimensões e os significados que convivem no âmbito da vida interior e das relações sociais dos jovens, sendo mais vivida do que apenas escutada. (Dayrell, 2005, p. 36).

Acrescenta ainda que a música:

constitui um agente de socialização para os jovens, à medida que produz e veicula molduras de representação da realidade, de arquétipos culturais, de modelos de interação entre indivíduos e sociedade, e entre indivíduo e indivíduo. A música oferece aos jovens a possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva (idem, p. 37).

Portanto, se aceitamos a canção como expressão cultural importante da juventude, podemos examinar também se não seria através deste viés musical uma forma de dividir com aqueles jovens estudantes a construção do saber escolar. É claro, devemos compreender também que tal aspecto não pode, como já discutido antes, ser entendido como aplicável universalmente. Pois se assim interpretado, poderíamos elevar as chances de se manter a desigualdade de acesso ao conhecimento e, portanto, de desigualdade social.

## Considerações finais

Nessa experiência de observação foi possível notar que, frente a poucas indagações, raros momentos de discussões acerca do tema corrente em cada aula – durante a presença do observador em sala, é importante ressaltar –, os alunos pareciam, de modo geral, passivos em relação aos assuntos da disciplina. Salvo nas ocasiões mais humoradas, por assim dizer, onde se percebia uma comoção generalizada. Por outro lado, pode-se destacar, nessas atividades com canções, em especial as mais atuais, a oportunidade que os estudantes tiveram de mostrar aos colegas e professora o estilo de música que costumam ouvir (destaque para o gênero *rap*, que mais se repetiu entre as escolhidas), e assim também transparecer e auto afirmar seu caráter. Ou seja, notou-se que:

é [entre pares] que trocam informações e impressões sobre os acontecimentos do seu cotidiano, mostrando a importância que atribuem a outros espaços onde podem criar relações identitárias, onde podem viver suas diferenças e diversidades, serem mais autônomos e autênticos, trocarem seus medos, anseios e desejos, que aparecem nas relações entre seus pares ou entre eles e os adultos. (DURAND & SOUSA, 2002, p. 174).

De certa maneira, os jovens expressaram suas aflições, ideais, pensamentos, suas visões de mundo. Isso pareceu ainda mais evidente na atividade da paródia. No grupo que apresentou a letra sobre a questão do racismo, foi notável a mensagem que eles pretendiam levantar com essa composição, de refletirem a respeito da situação da população negra, que busca visibilidade e respeito na nossa sociedade ainda racista. Não menos importante, faz-se necessário observar que outros aspectos bem pontuais sobressaíram ao olhar crítico dos estudantes com mais frequência. É o caso de como interpretaram os problemas da cidade e suas relações diante da questão do ir-e-vir de cada um, presente na discussão do transporte público, por exemplo. Esteve presente também a preocupação com o futuro, após a conclusão da fase escolar, quando se questionam sobre o mundo do trabalho, ou o desemprego, bem como o mundo universitário. Nota-se a preocupação com a questão do bem estar comum quando refletem acerca do acesso à alimentação e do problema da violência. Importante ressaltar também a descrença e a cobrança feita

aos representantes políticos do país e, ainda, a crítica ao ambiente escolar diante da pressão e – por que não? – o sentimento de perseguição sofrida pelos alunos nesse contexto através do método tradicional de transposição e cobrança de conteúdos em que estão inseridos. Haja vista ainda as exigências que extrapolam os limites da escola.

Outro ponto importante a ressaltar foi a sensação de certa “tomada de poder” por parte dos estudantes, em um ambiente onde estão historicamente situados numa posição de dependência. Retomando Candau (2008), esse elemento do empoderamento deve beneficiar principalmente “aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos.” (idem, p. 54) Poder que deve surgir da consideração, do reconhecimento desses atores desfavorecidos, enquanto parte da construção da instituição escolar, e não do enfrentamento entre experiência em oposição a inocência. Para isso, como demonstra Candau, deve-se levar em conta as relações culturais existentes para uma educação que reconhece o outro. No caso do presente trabalho, vale então pensarmos a canção enquanto aspecto da cultura dos jovens estudantes, e como os mesmos se expressam e são expressos por elas.

Não podemos deixar de relacionar também a essa questão – dos atores sociais desfavorecidos – os próprios educadores presentes nesse ambiente tão tenso e conflitivo como é o escolar. Devemos ressaltar o papel destes trabalhadores da educação, principalmente na esfera do ensino público, de uma maneira geral, onde se destacam as más condições de trabalho que impossibilitam uma necessária instrução prévia, resultando num âmbito profissional desanimador amarrado ao simples repasse de informação do professor para o educando. Devemos buscar entender também a importância de se trazer a ferramenta musical como subsídio para o ensino, relacionando-a a uma pesquisa prévia a cada contexto escolar em específico, principalmente ao se tratar da realidade precária de muitas de nossas escolas públicas. Do contrário, corremos o risco de manter as reproduções já apontadas anteriormente. Fica aqui então, mesmo que sutilmente, a preocupação com a situação de nosso ensino, e também com a formação dos professores e professoras que atuam ou irão atuar nas escolas, não somente como educadores, mas também como pesquisadores e pesquisadoras da educação e da sociedade.



Por mais difícil que seja interpretar a apreensão do conteúdo da disciplina de Sociologia pelos estudantes, diante daquilo que nos é possível, por enquanto, podemos refletir sobre a recepção do método musical abordado nesse trabalho. Ou seja, cabe-nos continuar pensando em que medida os estímulos vindos do cotidiano de cada sujeito atribuam significado através das figuras líricas e instigam a reflexão crítica dos estudantes. Seria a canção um viés que possibilitaria acessar a bagagem heterogênea das informações carregadas pelo estudante? Devemos considerar, portanto, frente ao que vimos até então, que além de explorarem em certo grau a reflexão crítica do sujeito, a canção pode trazer para a sala de aula o que estaria reservado a outros espaços e instituições de que fazem parte. Possibilitando a ruptura, mesmo que minimamente, da relação tradicional dicotômica entre professor (adulto) e aluno (jovem), na qual, supõe-se, um detém o domínio do conhecimento e o outro absorve passivamente aquilo que é transposto.

Por fim, são questões que certamente não irão ser respondidas “a toque de caixa”. Talvez ao som de um tamborim ou violão bem suingado, ou nos *beats* bem marcados e atravessados por versos rimados. Não sabemos. O que devemos saber, no entanto, é que mais do que escutar, sentir e entender a canção, devemos escutar, sentir e entender também a educação escolar, seus agentes, contextos e seus desdobramentos, sempre com o devido cuidado e atenção para não perder o compasso.

## Referências

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67. 2005. p. 309-317.

BERTONI, Luci Mara. Arte, Indústria Cultural e educação. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 54. 2001. p. 76 – 81.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Tradução de Celso Castro. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. – São Paulo; Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão – 2.ed – Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 13. n. 37. 2008. p. 45 – 56.

CORREIA, Marcos Antonio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. In: *Educar*, Curitiba, nº 36. Editora UFPR, 2010. p. 127-145.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DURAND, Olga Celestina & SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. Especial, 2002. P. 163 – 181.

FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. In: *O ensino da Sociologia*

na escola secundária brasileira. Cap. 6. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 105 – 120.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: *Educação & Sociedade*; tradução Catherine Rato - ano XXI, n. 73. 2000. p. 47 – 70.

IANNI, Octavio. A sociologia numa época de globalismo. In: L. Ferreira (org). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997, p. 13-25.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck & GARCIA, Tânia Maria Braga. Rap na aula de História: uma abordagem didática a partir da educação histórica. Programa de pós-graduação em Educação da UFPR. S/D.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.