



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

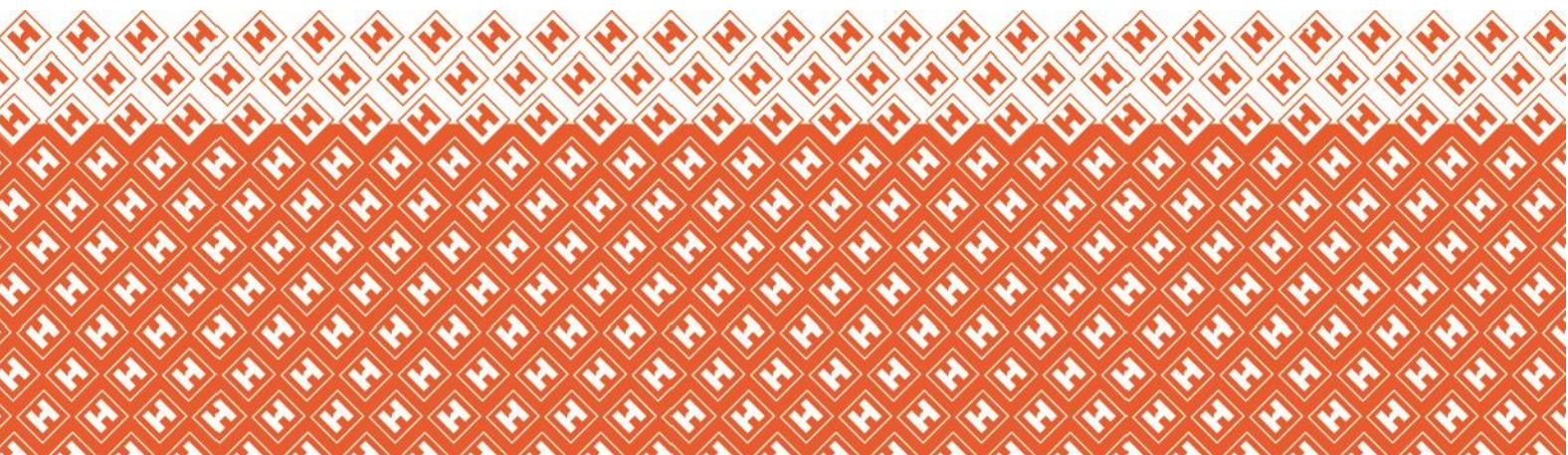
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS 1
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO MARQUES LEITE DE SOUZA

**A FESTA DO CONHECIMENTO: O SÃO JOÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CPM LUIZ
TARQUÍNIO.**

SALVADOR

SETEMBRO - 2024



JOÃO MARQUES LEITE DE SOUZA

**A FESTA DO CONHECIMENTO: O SÃO JOÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CPM LUIZ
TARQUÍNIO.**

SALVADOR

Setembro- 2024

JOÃO MARQUES LEITE DE SOUZA

**A FESTA DO CONHECIMENTO: O SÃO JOÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CPM LUIZ
TARQUÍNIO.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da professora Sob orientação do Professor Doutor José Glédison Pinheiro.

SALVADOR

Setembro- 2024

JOÃO MARQUES LEITE DE SOUZA

**A FESTA DO CONHECIMENTO: O SÃO JOÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CPM LUIZ
TARQUÍNIO.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da professora Sob orientação do Professor Doutor José Glédison Pinheiro.

Aprovado em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOSÉ GLEDISON ROCHA PINHEIRO

PROFHISTÓRIA - UNEB (ORIENTADOR)

Profa. Dra. MARILÉCIA OLIVEIRA SANTOS

PROFHISTÓRIA - UNEB

Prof. Dr. CARLOS ALBERTO LIMA FERREIRA

PPGH - UEFS

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

S729f

Souza, Joao Marques Leite de

A FESTA DO CONHECIMENTO: O SÃO JOÃO E O ENSINO DE
HISTÓRIA NO CPM LUIZ TARQUÍNIO. / Joao Marques Leite de Souza.
Orientador(a): José Gledison Rocha Pinheiro. Pinheiro. Salvador, 2024.
104 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da
Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
PROFHISTORIA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Ensino de História. 2.Festa de São João nas escolas. 3.Produção
de sentido e consciência histórica. . 4.Cultura escolar . I. Pinheiro,José
Gledison Rocha. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III.
Título.

CDD: 907

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira a Festa de São João nas escolas pode ser um objeto de Ensino de História, considerando o conceito de cultura escolar de Dominique Julia. Observando o Ensino de História sob a ótica da história cultural. Entendendo a Festa de São João nas escolas como uma tradição inventada - Hobsbawn, e como é possível através dela a reprodução de simbolismos e estereótipos, baseado da teoria de Albuquerque Jr. e ainda assim produzir sentido e consciência histórica com base em Rüsen.

Palavras-chave: Ensino de História, Festa, Festas Escolares, Cultura Escolar, História Cultural.

Abstract

This research aims to analyze how the Feast of Saint John in schools can be an object of History Teaching, considering Dominique Julia's concept of school culture. Observing History Teaching from the perspective of cultural history. Understanding the Feast of Saint John in schools as an invented tradition - Hobsbawn, and how it is possible through it to reproduce symbolisms and stereotypes, based on Albuquerque Jr.'s theory and still produce meaning and historical awareness based on Rüsen.

Keywords: History Teaching, Party, School Festivities, School Culture, Cultural History.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus professores da vida, à minha mãe, Maria Augusta, ao meu pai, Marco Antônio, à minha querida avó Sara – in memoriam. E, em especial, ao meu filho, o pequeno João, que leva este nome não por ser o meu, mas porque tudo o que me trouxe até aqui foi em razão do dia de São João.

Céu de estrela sem destino

De beleza sem razão

Tome conta do destino, Xangô

Da beleza e da razão

Viva São João, viva o milho verde

Viva São João, viva o brilho verde

Viva São João das matas de Oxóssi

Viva São João.

(Gilberto Gil)

Agradecimentos

Chegar até aqui foi algo em que, muitas vezes acreditei não ser possível, dadas as dificuldades enfrentadas durante o processo de pesquisa. Era um sonho de criança ter um propósito de acrescentar e legar algo para as pessoas. E foi na infância que busquei as razões para pesquisar a festa de São João. Infância esta, proporcionada por meus pais que, apesar das dificuldades, que não foram poucas, me deram alegrias que legam até hoje razões para estar de pé. Me ensinando que a vida é feita para lutar, que não existem vitórias sem batalhas. Obrigado Pai, Marco Antônio e Mãe, Maria Augusta. Amo vocês!

Sendo a vida feita de batalhas constantes por Vitórias, quem está do seu lado importa mais do que a própria guerra – como diz aquela frase atribuída a Hemingway, portanto, não posso deixar de esquecer e agradecer o papel de Rafaella, minha companheira que, mesmo, às vezes, distante, nunca deixou de estar ao meu lado. Me ajudando a não desistir e a seguir em frente. Obrigado por tudo!

Agradeço ao meu irmão, Raul, que sempre foi uma referência para mim, que me inspirou e estimulou a fazer este mestrado. Às minhas irmãs, Thais e Isabela, pelo apoio e carinho de sempre. Às minhas sobrinhas, Laura – que muitas vezes me estimulou a ser um pesquisador, pelas perguntas que fazia. Lavínia e Sophia pelo afeto e carinho. Agradeço também a minha Tia Solange, que sempre alimentou as conversas mais filosóficas, que me estimularam a buscar por mais conhecimento. A minha Avó Sara – *In memoriam*, que me ensinou que afeto e educação caminham juntos.

Também gostaria de estender esses agradecimentos ao Professor José Glédison, pela destreza por me orientar em momentos de aflição trazendo o conhecimento de forma precisa e pertinente. Aos professores da banca: Marilécia Santos e Carlos Augusto Ferreira pelas contribuições, considerações motivadoras e por terem acreditado no meu projeto. E não posso me esquecer da Coordenadora do Curso, professora Cristiana Lyrio, pela paciência e compreensão, assim como também a Joilma, pela competência, bom humor e consideração.

E por último ao meu filho, João, que me ensina todos os dias que a alegria está nas pequenas coisas, que a luz está nas descobertas. Ver você existir, meu filho, é uma das maiores alegrias que posso ter.

SUMÁRIO

1.Introdução	11
2 A Festa de São João, a cultura escolar e a formação do sentido no Ensino de História	21
2.1 A festa de São como prática social	21
2.2 A festa dentro da cultura escolar	27
2.3 O São João na escola e sua relação com o ensino de História	31
3 A Festa de São João que é realizada no CPM - Luiz Tarquínio e a sua relação com o ensino de História	47
3.1 Um breve histórico da formação do Colégio da Polícia Militar CPM – Luiz Tarquínio	47
3.2 A festa de São João no Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, um caminho para uma festa do conhecimento	52
4. A festa de São João como a festa do conhecimento	77
4.2 A festa e o Nordeste	80
4.3 Gincana Junina Pedagógica	
– O São João do Nordeste: arte de ser nordestino	84
5 Conclusão	95
Referências bibliográficas	98

1. INTRODUÇÃO

Sou oriundo da Cidade Baixa, mais especificamente do bairro do Monte Serrat, local onde vivi por mais de 30 anos e ao qual associo um sentimento especial de nostalgia. Nesse bairro, mesmo situado na zona urbana de Salvador, pude presenciar experiências emblemáticas com a festa de São João. As fogueiras nas portas, o barulho das bombas e o cheiro típico dessa época — um misto de pólvora, milho queimado na fogueira e amendoim cozido — fizeram parte da minha infância.

Entretanto, durante a minha carreira como professor de História, uma pergunta sempre me gerou certo incômodo: “Professor, pra que a gente estuda História?”. Esta pergunta exige um sentido. Para nós, historiadores e profissionais do ensino de História, os sentidos são múltiplos; as possibilidades que podemos alcançar com o ensino de História são infinitas. Mas como levar isso ao aluno, tendo em vista que a maior parte dos currículos produzidos por aqui sofre do vício do conteudismo — principalmente quando se trata do ensino de História? Os resquícios de uma história ainda linear, cronológica e bastante viciada pelo positivismo permeiam — e permearam — o ensino de História ao longo dos anos, reforçando a concepção de que a disciplina seria aprendida por meio da memorização, ou, como é comumente conhecido, pelo “decoreba”.

Tais vícios depõem contra o ensino de História, sobretudo em uma era em que dispositivos são operados por algoritmos que moldam a experiência do usuário de forma personalizada, adaptando-se ao gosto pessoal e colocando-o numa posição passiva. Isso dificulta ainda mais o processo de ensino, pois o jovem de hoje, completamente inserido nessa realidade, busca ser conquistado, cativado, encantado e seduzido, a ponto de sua atenção — acostumada com múltiplos estímulos — ser retida no momento da aula.

Contudo, há um elemento que pode ser decisivo no processo de ensino-aprendizagem da História: a identidade. Se os algoritmos e aplicativos captam os gostos pessoais e, por consequência, moldam experiências que formam identidades, o ensino de História pode, de forma análoga, trabalhar com esses elementos de maneira mais profunda, verdadeira e menos artificial. O aluno precisa se perceber inserido no universo apresentado pela disciplina. O estudante deve ser capaz de se reconhecer no conteúdo histórico apresentado.

É nesse sentido que a festa de São João pode se configurar como um recurso relevante para o ensino de História. Trata-se de uma festividade que mobiliza amplamente a população e está impregnada de historicidade e cultura. Envolver o aluno no processo de elaboração da festa e, ao mesmo tempo, promover o acesso ao conhecimento sobre aquilo que está sendo produzido pode ser uma alternativa metodológica interessante. É transformar a festa em uma festa do conhecimento.

A festa de São João sempre me pareceu especialmente interessante por diversos motivos. Trata-se de uma celebração carregada de simbologias e representações culturais, talvez a manifestação regional que mais mobilize as comunidades no Nordeste, promovendo um forte senso de colaboração, participação, comunhão e solidariedade. Por ser tão peculiar, tão marcadamente nordestina e repleta de significados, despertou em mim o desejo de investigá-la com maior profundidade.

Essa festa também se entrelaça de forma íntima à minha memória afetiva. O dia de São João, 24 de junho, é a data do meu aniversário. Por isso, muitas das lembranças mais vivas da minha infância estão impregnadas dos símbolos e rituais juninos. Em grande parte, minha identidade foi moldada no entorno dessa celebração: o fogo da fogueira, os fogos, as roupas típicas, a música, o ritmo da dança, o cheiro da pólvora, do milho, do amendoim — todos esses elementos sensoriais compõem um repertório afetivo que, até hoje, me remete à nostalgia e à alegria.

Percebo também que, para muitas pessoas, a festa de São João desperta um misto de sensações e sentimentos, sendo, ao mesmo tempo, uma celebração agregadora que mobiliza diferentes gerações. Trata-se de uma festividade marcada por ampla participação, especialmente por seu caráter familiar. Contudo, diferentemente de outras festas de cunho familiar, como o Natal, o São João carrega um componente distintivo: a forte regionalidade.

A pesquisa será realizada na cidade onde resido e leciono: Salvador, Bahia. Embora o carnaval seja a festa mais associada à capital baiana, o São João ainda é amplamente celebrado. Apesar do expressivo deslocamento da população para o interior nesse período, a cidade realiza eventos importantes, como o “São João do Pelô” e, mais recentemente, o “São João de Salvador”. Além disso, nos bairros mais

periféricos, o São João ainda preserva suas tradições: fogueiras, bombas e quadrilhas.

Nas escolas a festa costuma ser realizada antes da data oficial. Isso ocorre porque, geralmente, nesse período, os alunos entram em recesso. Esse adiantamento da festa permite que as famílias possam viajar ao interior para comemorar a data com seus parentes e amigos. Aliás, essa viagem, por si só, já é um elemento importante na construção da identidade e de um elo afetivo com o interior, uma vez que grande parte população Soteropolitana tem origens no interior.

Cabe destacar que a pesquisa será realizada em uma escola pública da Cidade Baixa de Salvador, o Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, situado no bairro da Boa Viagem. A escolha por uma escola pública se justifica, além do meu compromisso com a educação pública — embora também atue na rede privada —, pelo fato de que o São João é uma festa mais expressiva nas escolas da periferia. E, em grande parte das escolas privadas onde atuei, o São João sequer é celebrado com intensidade. Em algumas delas, o São João não passa de evento para que bandas se apresentem, deixando de lado todo o espírito da festa. No CPM Luiz Tarquínio, a festa é explorada de forma diferenciada: por meio de uma Gincana Junina Pedagógica, que trabalha com múltiplas linguagens e rompe com o modelo tradicional.

Cabe salientar, que as escolas em que lecionei, todas que atendiam a classe média se Salvador, não abordavam a festa com tanta riqueza ou alinhando de forma tão vinculada ao ensino como vimos no C.P.M. Luiz Tarquínio.

Nas escolas privadas em que lecionei — todas voltadas à classe média de Salvador —, a abordagem da festa é mais superficial. E, em alguns casos, servindo apenas como um mero entretenimento para os alunos, não tendo sequer uma abordagem pedagógica adequada do tema. Já em minha experiência como aluno, mais especificamente no Colégio São José, localizado na Cidade Baixa, a festa possuía um viés mais religioso. Nas aulas de catequese os temas eram trabalhados a partir da perspectiva católica, com ênfase nas passagens bíblicas e litúrgicas da Igreja. Como se tratava de uma escola ligada a uma congregação franciscana, as figuras de São Francisco e São José (este último o padroeiro da escola) recebiam mais destaque. Quanto a São João, lembro que sua proximidade com Jesus Cristo era muito enfatizada. Isabel, prima de Maria, teria engravidado seis meses antes e

acendido uma fogueira para anunciar o nascimento de seu filho. Essa versão dialoga com práticas pagãs que antecedem o cristianismo¹.

Apesar da atmosfera religiosa que permeava a escola, havia certa liberdade para apreciar a festa. Na pré-escola, o evento assumia um caráter familiar e afetivo. Era o momento de se vestir com trajes típicos e ser fotografado, servindo como um registro familiar da festa. A escola pedia que as famílias levassem comidas típicas, como amendoim, milho e canjica. Já no ensino fundamental e médio, a festa passava a ter um caráter mais social. Era, inclusive, um momento de paquera, de aproximação entre os alunos. Lembro que, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as quadrilhas eram mais comuns nos anos iniciais. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, era mais comum a presença de bandas de forró tocando ao vivo.

Já em minha vida como docente, pude perceber uma questão interessante, as festas, como eram comemoradas nas escolas em que ensinei e ensino, não possuíam, ou possuem uma conotação pedagógica mais arrojada. Ou algum componente que venha se aproximar do Ensino de História, por exemplo, exceto pela disciplina de artes, mas nas séries em que lecionei, do oitavo ano à terceira série do ensino médio, essa ligação é quase inexistente ou nula.

Percebo que muitas escolas de Salvador exploram pouco os elementos do currículo local ou da cultura regional. Isso, por si só, já representa uma lacuna significativa. Uma lacuna que esta pesquisa pretende preencher. A festa, nas escolas, tem sido tratada apenas como um momento de socialização entre os alunos. Em muitos casos, a atenção dos estudantes se volta para o “look” escolhido, para a roupa do dia, para a maquiagem ou penteado, para a produção de fotos e postagens nas redes sociais. Não que isso não possa ser objeto de análise — e pode, com certeza. Mas se a atividade escolar se resume a isso, estamos diante de um problema pedagógico. A escola perde a oportunidade de educar, de criar sentido, de desenvolver sensibilidade estética e de promover conhecimento.

No contexto do Nordeste brasileiro, talvez nenhuma outra festa represente tão bem a identidade cultural da região. Sua simbologia revela um entrelaçamento de

¹ RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. Festas Juninas, festas de São João: origens, tradições e história. 2008.

práticas locais com elementos oriundos da colonização. A culinária típica, por exemplo, é fortemente baseada em ingredientes da agricultura regional, como milho, mandioca e amendoim. Já as danças, especialmente a quadrilha, refletem influências europeias trazidas pelos colonizadores portugueses, com assimilação de elementos da corte francesa².

Podemos dizer que a festa de São João evidencia fortemente sua dimensão sensorial, é possível afirmar que ela carrega um componente psicológico e emocional bastante acentuado. Trata-se de uma celebração que ocorre no mês de junho — período de inverno no hemisfério sul —, quando, apesar das altas temperaturas predominantes no Nordeste brasileiro, há maior ocorrência de chuvas.

Nesse contexto, a festa também pode ser compreendida como uma expressão da alegria popular diante do ciclo chuvoso e da esperança de uma colheita farta. A presença da chuva, em uma região historicamente marcada pela estiagem, ganha um valor simbólico significativo. Os sentimentos de alegria e celebração que permeiam o São João, portanto, relacionam-se não apenas aos aspectos culturais e familiares, mas também à vivência coletiva do território e suas condições naturais. Essa característica confere à festa um forte enraizamento no imaginário e na identidade nordestina.

O mês de junho batizado assim pelos romanos em homenagem a deusa Juno (BONETTI, 2012), estes elementos e outros elementos serão assimilados pelo catolicismo europeu e trazido ao Brasil pelos portugueses³ é uma festa também associada à fertilidade advinda de sua influência pagã e romana. Castro (2012), trás a visão de Cox(1974, Apud) sobre o festejar o qual afirma que a festividade é um período em que ocorre a expressão plena do sentimento, pois estes seriam um momento em que cessamos atividades cotidianas, onde sem a qual a vida se tornaria insuportável. O sucesso das festividades estaria associado a alegria e a felicidade que elas proporcionam. Nesse sentido as festas teriam a função de dissociação das práticas cotidianas, diminuindo as tensões causadas pela excessiva funcionalização e formalização do homem moderno.

² RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. Festas Juninas, festas de São João: origens, tradições e história. 2008

³ Indem.

A festa de São João configura-se como um momento de excepcionalidade que rompe com a rotina urbana e mobiliza afetos por meio de vivências não cotidianas. O deslocamento para o interior, viabilizado pelo recesso escolar e feriados, reforça o caráter simbólico da celebração, marcada por elementos sensoriais e fortes vínculos familiares. A mesa, central na organização da festa, representa mais do que partilha alimentar: é espaço de convivência, construção de laços, reencontros e trocas simbólicas, funcionando como mediadora de interações sociais e afetivas (ELIAS, 2011; FLANDRIN, 1998). Música e dança completam esse cenário festivo, possibilitando a criação ou o fortalecimento de vínculos de amizade e intimidade.

Mas em que medida a festa de São João se relaciona ao ensino de História? O primeiro ponto a ser considerado é que essa festividade está inserida no campo da cultura, entendido aqui como o espaço do simbólico, da representação, da tradição e dos costumes⁴. Embora outros fenômenos sociais também contenham essas dimensões, na festa esses elementos tornam-se particularmente visíveis e intensificados.

Transformar a festa em objeto de ensino exige uma sensibilidade docente que consiga identificar o potencial pedagógico de eventos, símbolos, ritos e expressões culturais populares que muitas vezes são desconsiderados como fontes de conhecimento. É preciso ir além da superfície da festividade, compreendendo que ela não apenas representa um momento de lazer ou celebração, mas também carrega historicidade, disputas de sentido, tensionamentos e permanências. Como propõe Chartier (1990), a cultura deve ser analisada como um conjunto de práticas sociais significantes, e é a partir dessa perspectiva que se pode olhar para o São João como fenômeno que ultrapassa o campo do folclórico, adentrando as dimensões da construção simbólica e das relações de poder— e, portanto, deve ser considerado como parte legítima do repertório educacional.

A escola, enquanto espaço de disputa de narrativas e saberes, não pode se furtar ao diálogo com as manifestações culturais que fazem parte da vivência dos sujeitos. Como enfatiza Moreira (2001), o currículo não é neutro e carrega em si intencionalidades políticas, culturais e ideológicas. Ignorar a potência do São João

⁴ PEREIRA, A. de M. As festividades juninas e as representações culturais: projetos pedagógicos e ensino remoto. Revista Galo, n. 1, p. 165–176, 10 ago. 2020

como recurso didático é, de certa forma, reforçar a fragmentação entre o conhecimento escolar e a experiência cotidiana do aluno. É também alimentar a lógica de uma história de grandes narrativas, eurocentrada, que desconsidera as expressões locais como legítimos objetos do saber histórico.

A festa, entendida como fenômeno cultural, comunica valores, comportamentos, estéticas, identidades, afetos e memórias. É um lugar de socialização e de construção simbólica. Segundo Bakhtin (2010), o riso, a paródia e o grotesco são elementos fundantes da cultura popular. As festas, nesse sentido, subvertem a ordem e instituem uma nova lógica, ainda que momentânea. O São João, portanto, pode ser compreendido como um espaço-tempo que promove a inversão da rotina escolar, mas que, se bem trabalhado, pode também ampliar as possibilidades de aprendizado.

Forquin (1993, p. 12-13) argumenta que educação e cultura são indissociáveis, sendo a cultura o conteúdo essencial da educação e esta um meio de sociabilidade e transmissão cultural. Julia (2001, p. 10) complementa ao definir a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que regulam saberes e comportamentos no espaço escolar, caracterizando-a como ambiente singular de aprendizagem. Assim, a cultura escolar, enquanto processo de ensino, assemelha-se à noção ampla de cultura, pois ambas envolvem transmissão e assimilação de conhecimentos, evidenciando que a cultura é intrinsecamente pedagógica e que as dinâmicas escolares são estruturadas por essa cultura específica.

Pereira (2020, p. 167) compreende a cultura escolar como um arcabouço simbólico que, ao integrar escola e comunidade, viabiliza projetos pedagógicos como o São João, reforçando identidades locais. Pozenato (2001, p. 215), em seu capítulo sobre região e regionalidade, diferencia a primeira (como construção histórica) da segunda (como processo dinâmico de relações humanas no espaço), destacando sua relevância para o ensino de História. Albuquerque Jr. (2021, p. 89-92) complementa esta análise ao demonstrar como o Nordeste foi construído discursivamente através de práticas culturais, sendo as festas juninas exemplos emblemáticos dessa invenção cultural que transcende limites geográficos.

A abordagem da História Social Cultural, através de autores como Hobsbawm (1997) e Elias (2011), oferece ferramentas conceituais para analisar as festas juninas. Hobsbawm (1997, p.9-12) distingue entre tradições inventadas (construções

deliberadas) e orgânicas, enquanto Elias (2011, p.150-155) examina como os costumes atuam como marcadores sociais. Essa perspectiva revela como o São João articula elementos permanentes (datas, rituais) com costumes em transformação (comidas, danças), além de evidenciar as hierarquias entre o urbano e o rural (CHIANCA, 2007, p.78).

A festa de São João, com seus elementos estéticos (música, dança, decoração), relaciona-se diretamente com a Educação Estética (GIANI, 2010.). Passos e Pinheiro (2023) propõem três abordagens para a arte no ensino de História: como fonte histórica (análise contextual), como objeto de ensino (mediação pedagógica) e como discurso historiográfico (linguagem escolar). Essa perspectiva exige superar o uso ilustrativo da arte, promovendo uma apreciação crítica que dialogue com a realidade dos alunos (PINHEIRO; SANTOS, 2006), transformando as manifestações culturais juninas em ferramentas para compreensão histórica.

Por último, temos a arte como discurso de comunicação historiográfica escolar. Nesse ponto podemos enxergar a arte como performance da historiografia escolar, podemos através dessa perspectiva as diversas linguagens que a arte pode nos proporcionar, explorando o campo sensorial dos alunos. Realizar uma apresentação musical com abordagem histórica, degustação de receitas – estamos falando de estética não é mesmo? Apresentações teatrais, tornar um conteúdo em poesia, enfim, são múltiplas as possibilidades de exploração desse lugar.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar de que forma a Festa de São João, quando inserida no contexto da cultura escolar, pode contribuir para o Ensino de História. Partimos do pressuposto de que o ensino histórico vai além da mera transmissão de conteúdos historiográficos, servindo como ferramenta fundamental para a difusão do conhecimento e para a formação da autopercepção do indivíduo como sujeito histórico em sua sociedade.

Esta investigação busca analisar as relações entre a cultura em seu sentido amplo e a cultura escolar, compreendendo a escola como um espaço singular, mas inserido no contexto sociocultural que a circunda. Nesse sentido, examinar como a cultura local e regional se articula com o ambiente escolar é fundamental para entender, por um lado, como a instituição interpreta e incorpora a festa junina e, por outro, como esse processo influencia o ensino de história.

Para tanto, desenvolvemos um projeto interdisciplinar em formato de gincana pedagógica, inspirado na pesquisa realizada no C.P.M. Luiz Tarquínio. A proposta visa integrar diferentes áreas do conhecimento, explorando as múltiplas linguagens da festa junina – como música, dança, culinária e caracterizações –, de modo a dialogar com a realidade dos alunos, incentivando sua criticidade e criatividade, além de valorizar a cultura junina nordestina.

Ancoramo-nos teoricamente em Eric Hobsbawm e Terence Ranger (2012) com o conceito de "tradição inventada", em diálogo com Albuquerque Jr. (2009) e sua noção de "Nordeste inventado". No campo da cultura escolar, partimos de Julia (2001) e Forquin (1993), além de Barroso (2012), para discutir as dinâmicas entre escola e cultura. Sobre a festa como prática social, recorremos a autores como Gilberto Freyre, Del Priori, João José Reis e Rangel (2008), que analisam suas dimensões históricas e simbólicas.

No âmbito escolar, investigamos como o São João é ressignificado pedagogicamente, utilizando como estudo de caso o projeto "Gincana Junina/2024 – O Sertão de Gozagão: Uma homenagem ao Rei do Baião", que homenageia Luiz Gonzaga. A análise documental do projeto revela objetivos como o resgate sociocultural, a integração comunitária e a ampliação do repertório linguístico dos alunos, além de destacar o legado artístico e histórico do cantor como representação da identidade nordestina.

Por fim, o estudo busca refletir sobre como a festa junina, enquanto elemento da cultura escolar, pode contribuir para uma educação histórica crítica, alinhada à valorização do patrimônio cultural e ao desenvolvimento da autonomia discente.

Ao finalizar esta introdução e adentrar na organização dos capítulos, cabe destacar que o Capítulo 2 constitui a base teórica deste trabalho. Nele, partimos dos conceitos de Hobsbawm e Ranger (2012) para analisar a festa junina como uma "tradição inventada", vinculada a interesses coloniais. Esse debate é sustentado por Freyre (2006), que a interpreta como elemento de miscigenação e integração social, e por Del Priori (1994), que examina as festas coloniais enquanto mecanismos de dominação e formação da sociedade brasileira. Complementa essa discussão Rangel (2008), ao traçar um panorama histórico da festa, desde suas origens até sua assimilação no Brasil.

Em um segundo momento do capítulo, abordamos a relação entre cultura e educação, tomando como referência Forquin (1993), para quem a educação é um componente cultural, responsável pela transmissão de saberes e tradições entre gerações. A fim de compreender o ambiente em que esse processo ocorre, recorremos a Julia (2001), que define cultura escolar como um conjunto de práticas institucionalizadas que viabilizam a reprodução de conhecimentos e comportamentos, considerando as dinâmicas internas da escola.

No Capítulo 3, "O São João na escola e sua relação com o Ensino de História", investigamos como a festa se insere na cultura escolar brasileira. Apoiamo-nos em Campos para discutir sua origem nas escolas e seu papel na reprodução de estereótipos, bem como em Albuquerque Jr. (2001), cuja análise sobre a "invenção do Nordeste" revela as construções políticas e culturais que moldaram a identidade regional. Avançamos, ainda, para a discussão sobre educação estética no ensino de História, explorando como a festa pode articular arte, cotidiano e sentido histórico – conforme propõem Certeau (2003) e Rüsen (2015).

O Capítulo 4 dedica-se à análise do projeto interdisciplinar em formato de gincana pedagógica, documento central desta pesquisa. Examinamos como a proposta do C.P.M. Luiz Tarquínio pode contribuir para superar preconceitos e ressignificar a festa junina no ensino de História, aliando teoria crítica (Albuquerque Jr.) e práticas estéticas.

Por fim, no Capítulo 5, apresentamos nossa proposta mediadora: um projeto pedagógico interdisciplinar em formato de gincana, inspirado no modelo analisado. Acreditamos que essa estrutura – ao integrar cultura regional, reflexão histórica e linguagens artísticas – oferece um caminho fértil para produzir sentido crítico nos alunos, articulando cultura escolar e cultura local.

Esta pesquisa pretende, assim, servir como subsídio para professores de História que almejam trabalhar a festa junina além de seus aspectos lúdicos, transformando-a em uma ferramenta de questionamento e identidade. Mais do que um ponto conclusivo, este trabalho busca ser um ponto de partida para futuras investigações sobre cultura, educação e Ensino de História.

2.0 A Festa de São João, a cultura escolar e a formação do sentido no Ensino de História

2.1 A festa de São como prática social

Festa envolve celebração e comemoração e, para que tal evento ocorra, são necessários motivos e motivações que, muitas vezes, diferem daquilo que originou a festa. No caso em que se trata de um elemento de tradição, esta, por si só, torna-se uma motivação para que a festa aconteça. No entanto, há uma origem, uma causa, uma razão que, em nosso caso, é histórica e, como tal, pode vir a fazer parte do que chamamos de cultura popular.

Faz-se necessário entender o que é uma festa nos âmbitos social, político, histórico e cultural. Trata-se de um espaço de vivência, experiência, transmissão de conhecimento e simbolismo, mas que não abandona os mecanismos de dominação vigentes, a vivência do trabalhador e sua realidade econômica.

Festas tradicionais, em diversas culturas, são, em grande número, maneiras de comemorar e celebrar as boas colheitas e cultivar períodos de fertilidade. Estão associadas, em grande medida, à coleta do fruto, à colheita daquilo que foi plantado. É, portanto, o resultado de uma espera, o gozo daquilo que se almejou. A gratidão ao trabalho da natureza como complemento ao trabalho humano. Mais do que isso, um louvor a algo não humano que contribui para a vida de uma determinada sociedade, que retribui com cultura e tradição.

A festa é um espaço de vida em que buscamos ressignificar a realidade das vivências, quebrando o cotidiano com elementos de encantamento e ludicidade. Mas, ainda assim, não se renuncia às relações de poder, porque, em grande parte, é em função delas que as festas acontecem — seja em âmbito religioso, político ou econômico. É aí que pode ocorrer o encurtamento do trajeto entre *virtu* e *fortuna*⁵, oferecendo um cenário propício para que lideranças se destaquem como realizadores ou se consagrem como figuras idolátricas.

Não é difícil lembrar também que, no caso da festa de São João — e das festas juninas como um todo —, há forte presença de elementos religiosos. São tidas como festas religiosas, que atribuem a um santo católico o motivo da devoção naquele

⁵ Conceito trazido por Nicolau Maquiavel – *O Príncipe*. Martin Claret. São Paulo, SP. 2007.

período. No caso da região Nordeste, dado seu passado rural, o santo é tido como responsável por trazer as chuvas e as boas colheitas. Por isso, faz-se tão necessária a gratidão em forma de festa.

Outro aspecto, é o fato da festa de São João se organizar, em grande parte, ao redor de uma mesa. Essa mesa, frequentemente preparada de forma coletiva pela própria família — que, em muitos casos, só se reúne nessa época do ano —, torna-se um espaço de convívio, reforçando laços afetivos e promovendo um senso de colaboração. Ainda que esse potencial agregador possa variar conforme as dinâmicas familiares, trata-se de um elemento simbólico central na vivência da festa.

Mas a mesa representa uma série de outros elementos, como padrões de comportamento (ELIAS, 2011). É nela que se tornam possíveis uma gama de diálogos e interações que não ocorreriam em outras situações. Pessoas que há muito tempo não se encontram, ou até que não se conhecem, podem estabelecer um diálogo trivial, podendo criar um vínculo mais forte a partir dali (FLANDRIN, 1998). Por se tratar de uma festa que envolve música e dança, muitas vezes um laço mais forte de amizade e intimidade pode ser estabelecido.

O fulgor popular é explorado pelas estruturas de poder vigentes, sejam elas religiosas — como no caso do Brasil colonial, com a atuação da Igreja Católica —, políticas — mais presentes no Brasil republicano, marcado pelo coronelismo e pelo autoritarismo — ou econômicas, no mundo liberal contemporâneo. Este último contexto tem explorado não apenas o São João, mas outras festas populares, como o carnaval, visando atender aos interesses de grandes indústrias, culturais ou não. Esse fulgor, essa vitalidade da população em comemorar, é a alegria que faz suportar o trabalho. Como coloca Mary del Priore: “A alegria das festas ajuda as populações a suportar o trabalho, o perigo e a exploração, mas reafirma, igualmente, laços de solidariedade ou permite aos indivíduos marcar suas especificidades e diferenças” (PRIORE, 1994, p. 10).

Nelas também estão contidos os meios de significação que são responsáveis pela transmissão de valores e normas que dão ritmo ao jogo social vigente, utilizando-se da tradição como um meio de transmissão de valores.

Expressão teatral de uma organização social, a festa é também um fato político, religioso ou simbólico. Os jogos, as danças e as músicas que a

recheiam não só significam descanso, prazeres e alegria durante a sua realização; eles têm simultaneamente importante função social: permitem às crianças, aos jovens, aos espectadores e atores da festa introjetar valores e normas da vida coletiva, partilhar sentimentos coletivos e conhecimento comunitário. (PRIORI, 1994, p. 10)

Ainda debatendo sobre o conceito de festa, Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2011) irá trazer diversas visões de diversos momentos da historiografia brasileira e de estudos culturais e etnográficos desenvolvidos ao longo do tempo sobre o tema. O festejar aparece como elemento de disputas e demarcações de status sociais disfarçados no celebrar, como defende Priore, mas também seria um momento de união e encurtamento das diferenças, como defendeu Freyre. Este, por sua vez, analisaria a festa como um fato social total, como defendia Marcel Mauss.

Se nos voltarmos para os clássicos da historiografia brasileira, podemos dizer que as festas ou festejos vão aparecer de forma marginal nas obras clássicas de interpretação do Brasil de Gilberto Freyre. Ambicionando dar conta daquilo de Marcel Mauss (2009) nomeou de fato social total, Freyre articula diversas dimensões da realidade brasileira na tentativa de dar uma explicação de conjunto sobre a formação de nossa sociedade e por extensão de nossa forma de ser. Assim como no trabalho pioneiro dos folcloristas e etnógrafos, as festividades comparecem na obra freyreana como manifestações do modo alegre, plástico e harmônico de sermos. (MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 137, 138)

Muniz ainda salienta que muitos historiadores, inspirados pelos estudos de cultura popular, manifestam um certo saudosismo populista, como se apresenta na obra de Freyre. Mas estas obras veem, de certa forma, nas manifestações festivas, além de uma tradição, uma grande manifestação de resistência à dominação social. Tais interpretações enxergam nos festejos populares uma manifestação de afirmação dentro do universo da cultura popular, em contraponto ao que seria o universo da cultura erudita ou hegemônica.

Apropriando-se de símbolos e rituais da cultura das classes dominantes, – estas obras acreditam na existência de culturas de classe –, invertendo ou carnavalizando estes símbolos, criando frestas nas festas dos grupos dominantes, estas manifestações dariam acesso a um universo cultural distinto, a mentalidades, imaginários ou experiências, conforme o conceito utilizado, de caráter popular, um universo resistente à sua assimilação pela ideologia, pela cultura ou pela hegemonia

da cultura dominante. O uso e abuso de categorias vagas e de difícil definição como povo e popular, aliado a certa idealização do caráter rebelde e resistente das camadas populares, fazem esta historiografia desembocar no que seria este populismo saudoso, estranhamente vindo a se encontrar com formulações como a freyreana, diferenciando-se destas apenas pela leitura sociológica que realizam da sociedade brasileira, pois, é coerente com os pressupostos marxistas que orientam estes trabalhos. Ao invés de se enfatizar os elementos de consenso e de harmonia, o que não deixa de ser feito quando se olha para o universo do que seria popular, enfatizam o conflito, o caráter agônico, o choque de culturas, de mentalidades, de universos simbólicos que constituiriam e moldariam dado evento festivo. Enquanto uns veem nos festejos populares a manifestação da tradição, estes veem a manifestação da rebelião e da contestação social. (MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 140)

Esta visão que interpreta as festas populares como um campo a se travar o conflito entre as classes talvez tenha permitido aproximar a ideia de festa com a morte, como se dedica a obra de João José Reis, *A Morte é uma Festa*, que, ao analisar a “Cemiterada”, revolta de camadas populares de Salvador em 1836 contra, supostamente, o monopólio do enterramento por uma empresa privada e a proibição dos enterros no interior das igrejas.

Através destas manifestações, na visão de Reis, seria possível visualizar diferenças de mentalidade nas significações do morrer, da morte e do sepultamento. Para as camadas mais populares, a morte tinha um caráter festivo diferente das concepções das camadas dominantes.

Os eventos festivos, nessa concepção historiográfica, seriam um sinal, um indício ou um acontecimento que permitiria acessar práticas e significações do universo das classes subalternizadas. Dessa forma, a cultura popular é incorporada como uma manifestação política e estética em contestação à hegemonia cultural e social das camadas dominantes. Visão similar à de Del Priore.

Mas Muniz de Albuquerque Jr. defende uma historiografia do festejar, que seria preocupada com o riso, folia e alegria, mas que também se dê atenção aos dramas, gestos e discursos, em observância à criação de novos territórios que a festa pode proporcionar.

A difusão das tradições é colocada, muitas vezes, como forma de perpetuação de um *status quo* ou como a consolidação de determinados valores e normas de comportamento em repetição, como postulou Hobsbawm. É a invenção das tradições. Este estudo nos elucida a interpretação de que uma tradição inventada trata-se, inicialmente, de um: “processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que por imposição da repetição” (HOBBSAWM, 2012).

A festa de São João, portanto, adequa-se a esse conceito por ter sido uma tradição trazida pelos portugueses, no contexto da colonização. Mas cabe ressaltar que tal celebração não pode ser simplesmente classificada como uma tradição inventada pura e simples, uma vez que as tais ritualizações sofreram um processo de assimilação e aculturação nas culturas indígenas e africanas, mas que, nesse caso, não foi algo intencional ou plantado dentro de um processo colonizador ou civilizador (ELIAS, 2011).

Antes que a festa chegasse ao Brasil pelos colonizadores, esta trouxe consigo substâncias que vão além da cultura cristã, pois assimilou elementos da cultura pagã antes de chegar aqui e já havia sofrido um processo de aculturação. Ao chegar aqui, através dos jesuítas, esta celebração ganha adesão dos povos originários, como coloca RANGEL (2008): “Houve, portanto, certa coincidência entre o propósito católico de atrair os índios ao convívio missionário catequético e as práticas rituais indígenas, simbolizadas pelas fogueiras de São João.” RANGEL, 2008. Pg. 22)

Como vamos discutir mais adiante, a festa assimila tanto tradições de culturas que precedem o catolicismo na Europa, quanto acaba por assimilar elementos de culturas indígenas e africanas. Esse movimento assimilatório de culturas tidas como dominantes quanto de culturas subalternizadas tornou a festa de São João uma forte expressão da cultura popular e, mais recentemente, de um grande mercado que visa à obtenção de receitas em cidades do interior, como é observado na Bahia.

Porém, Gilberto Freyre irá trazer uma visão mais otimista do que seriam as festas no contexto colonial e, no caso das festas juninas, incluindo a de Santo Antônio, teriam um caráter matrimonial, fundamental para o processo de miscigenação tão caro à sua visão de formação do Brasil. Ao mesmo tempo em que estas seriam manifestações que proporcionariam a convivência harmônica, dariam espaço para uma maior aproximação entre os diferentes estratos e divisões hierárquicas da

sociedade. Trata-se, como analisou Muniz (2011), de uma visão ao mesmo tempo plástica e harmônica. Ele ainda acrescenta:

Freyre salienta, coerentemente, com sua visão sociológica que prima pela ênfase nos elementos de consenso que constituem a ordem social, o papel aproximador e aglutinador que teria as manifestações festivas. As festas brasileiras seriam momentos de encontro e confraternização das nossas diferenças, momentos de convivência harmônica e pacífica das distintas ordens e hierarquias que dividiriam nossa realidade social. Bem coerente com sua visão estetizada da realidade, notadamente com o imagismo presente em seus trabalhos, as festas brasileiras seriam marcadas pelo colorido, pela diversidade, pela multiplicidade de manifestações, de gentes, de atividades, de vestimentas, de quitutes, de gestos, de crenças. (MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR., 2011)

Nessa perspectiva, a festa teria um papel, através da informalidade, de afrouxar as tensões das relações entre pessoas de status sociais diferentes, colocando no mesmo cenário pessoas de status sociais diferentes e de sexos diferentes. A forma derramada e menos formal de ser dos indígenas e africanos ganharia um maior destaque no espaço de convivência. E mais ainda, a imaginação popular atribuirá a alguns santos, dentre eles São João, o papel de aproximar os sexos, de sua associação com a fertilidade.

Os grandes santos nacionais tornaram-se aqueles a quem a imaginação do povo achou de atribuir milagrosa intervenção em aproximar os sexos, em fecundar as mulheres, em proteger a maternidade: Santo Antônio, São João, São Gonçalo do Amarante, São Pedro, o Menino de Deus, Nossa Senhora do Ó, da Boa Hora da Conceição, do Bom Sucesso, do Bom Parto. Nem os Santos Guerreiros como São Jorge, nem os protetores das populações contra a peste como São Sebastião ou contra a fome como Santo Onofre – santos cuja popularidade corresponde a experiências dolorosamente portuguesas – elevaram-se nunca à importância ou ao prestígio dos outros patronos do amor humano e da fecundidade agrícola. (FREYRE, 2006, p. 326)

São João assumiria um papel de destaque por promover a união dos sexos, por ser um santo que está associado ao nascimento, à fertilidade e à fecundidade. Elementos, cabe salientar, adquiridos ainda na Europa, advindos de culturas pagãs e assimilados ao cristianismo. Aqui, tais elementos, na visão de Freyre, serão de importantíssimo papel na miscigenação e na colonização, dadas as escassas opções de casamento entre portugueses. Sendo a mistura entre as raças uma solução. A festa de São João seria então uma forma de celebrar o casamento.

Uma das primeiras festas meio populares, meio de igreja, de que nos falam as crônicas coloniais do Brasil é a de São João já com fogueiras e danças. Pois as funções desse popularíssimo santo são afrodisíacas; e ao seu culto se ligam até práticas e cantigas sensuais [...] As sortes que se fazem na noite ou na madrugada de São João, festejado a foguetes, busca-pés e

vivas, visam, no Brasil, como em Portugal, a união dos sexos, o casamento, o amor que se deseja e não se encontrou ainda. (FREYRE, 2006, p. 326)

Freyre ainda salienta que esses santos, como eram protetores do amor e da fecundidade entre os homens, tornaram-se também protetores da agricultura, como era natural. Há ainda um registro interessante de João José Reis em *A Morte é uma Festa*:

Sua festa no meio do ano (24 de junho) — uma das poucas que comemora o nascimento e não a morte de um santo — se relacionava com o ciclo agrícola, marcando o fim da safra de cana na Bahia dos engenhos, época das chuvas (elemento feminino) recebidas com o fogo junino (elemento masculino). O santo é um herói popular da virilidade, tradição já existente na Colônia, um São João namorador, protetor dos amantes, promotor de casamentos. (REIS, 2022, p. 197–198)

Novamente reforçando o caráter de fertilidade e matrimonial do santo na cultura brasileira, marcando assim a sua forte presença em nossa cultura durante o período colonial.

Sendo assim, a festa de São João representa um traço importante da cultura popular brasileira, onde temos a difusão de costumes e tradições que expressam, de forma basilar, o que é essa cultura e como se manifestam os mais variados estratos sociais. A sua composição religiosa, como a construção da imagem do próprio santo, São João, e sua relação com a fertilidade, reproduz-se através das comidas típicas.

Seus elementos simbólicos e regionais são construídos por uma leitura feita pela própria sociedade de si mesma, como a concepção do homem do campo e o casamento, que também tem uma conotação de fertilidade, como analisado por Freyre. Portanto, agora cabe-nos perguntar: como esta festa adentrou o ambiente escolar? De que maneira a festa passou a integrar a cultura escolar?

Para isso, precisamos entender como a cultura escolar é formada, qual o embasamento teórico que compõe esse conceito e, sobretudo, o que é cultura escolar?

2.2 A festa dentro da cultura escolar

Adentrando no campo da cultura escolar, precisamos entender, antes, de que forma esta compõe a cultura como um todo, qual o seu papel e quais as suas peculiaridades, o que torna a cultura escolar diferente de todas as outras e de que maneira ela é capaz de produzir o ensino, considerando o seu papel social. Para assim

entendermos como o ensino de História pode atuar, de modo que possibilite o nosso objeto, festa de São João, como forma de ensino de História.

A relação entre a cultura produzida pela sociedade como um todo e a educação, que é produzida através da cultura escolar, parte da ideia de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Aqui cabe salientar a visão de Forquin sobre tal perspectiva:

Pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 14p, 1993).

Aquilo que podemos entender sobre cultura escolar é o campo a ser explorado com o intuito de entender como a festa de São João se relaciona com o ambiente escolar. Tudo aquilo que permeia o campo escolar, seja no cerne pedagógico ou não, acaba por influenciar na maneira como passamos nosso conhecimento para as gerações que estão por vir. Porém, mais do que entender esse entrelaçamento de hábitos e práticas, faz-se necessário desvendar como essas relações se dão, entender a lógica em que se entrelaçam e quais dinâmicas estão amparadas.

Entender a cultura escolar sob a ótica da história cultural e da história da educação faz-se um caminho consistente que possibilita vislumbrar horizontes. Tendo em vista que a cultura escolar é também histórica e, por isso, passível de mudanças — que precisam ser observadas —, tais como também suas permanências. Deste modo, a cultura escolar também se configura como um objeto da História, como bem analisou Julia (2001).

Julia coloca que a cultura escolar se ampara em um conjunto de normas, práticas e conflitos que sofrem mudanças ao longo do tempo, sendo assim necessário não a dissociar do que se entende por cultura religiosa, política e popular, uma vez que aquilo que se vem a conceber como cultura escolar acaba por receber influência de todas essas áreas:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Julia, Pg. 1995)

Sendo assim, a sociedade que circunda a escola e aquilo que entendemos como comunidade escolar, que por sua vez são históricos, não podem ser excluídos da análise da cultura escolar.

Julia busca, através do estudo da cultura escolar, resolver um problema — ou melhor dizendo, desvendar uma lacuna — no que se refere a instrumentos para a análise histórica da cultura escolar. Os estudos sociológicos e historiográficos, influenciados por Bourdieu e Jean-Claude Passeron, foram substanciais para entender a escola como uma forma de a burguesia perpetuar seus valores, bem como as desigualdades, normatizando a população, mas pouco se debruçaram sobre o que os trabalhos e exercícios escolares tinham a dizer.

Subsequentemente, na década de 1980, quando se comemorava as leis que tornavam o ensino obrigatório em vários países, fez-se surgir uma historiografia da pedagogia que superestimava os projetos pedagógicos e colocava a cultura escolar de forma submetida a tais projetos. Subestimava-se, assim, a capacidade inventiva da cultura escolar, como se a escola, através das normas e projetos pedagógicos, possuísse um poder total, desconsiderando o funcionamento interno.

E, quando tais projetos encontravam sua execução prática no chão das escolas, buscava-se mais as decisões estabelecidas pelo Estado, em detrimento de uma cultura popular que tem, como resultado, a cultura escolar:

A história das idéias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das idéias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.). A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. (Julia, 1995. P 12).

Uma forma de suprir essas lacunas seria desenvolver um estudo sobre a história das disciplinas escolares, para identificar as práticas de ensino utilizadas em sala de aula. Seria uma maneira de abrir a chamada “caixa-preta” da escola, para, dessa forma, desvendar as práticas escolares no cotidiano da sala de aula.

Porém, a visão de Julia, como afirmam seus críticos — dentre eles João Barroso — nos convida a uma interpretação funcionalista da cultura escolar, onde a escola seria uma mera interlocutora de uma cultura geral, não sendo capaz de produzir uma cultura própria e particular, uma vez que esta estaria sujeita aos ditames das normas às quais as práticas estariam submetidas.

Em uma perspectiva interacionista, influenciada por Julia, porém distinta dessa visão, Barroso (2012) critica essa interpretação mais funcionalista da escola, na qual a “cultura escolar” não seria mais do que uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral. Não caberia à escola uma propriedade autônoma, ou uma interação ativa entre a instituição e a cultura produzida fora dela. Ao fim e ao cabo, Barroso defende uma visão interacionista da cultura escolar, sendo esta fruto da interação entre comunidade, agentes escolares, normas e estrutura educacional.

Essa perspectiva permite o entendimento da relação entre os atores da escola — não somente aqueles que estão dentro do corpo institucional formal, como discentes e docentes — mas também os que não estão diretamente comprometidos com o ensino, mas que, de certo modo, influem sobre ele. Na medida em que são agentes produtores da cultura da escola, acabam por contribuir para a formação de uma cosmovisão de convivência naquele ambiente, como o autor coloca: “a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização.” (BARROSO, 2012, p. 16)

É na dinâmica entre aquilo que se concebe como formal e o informal que, na visão de Barroso, se estabelece a cultura escolar. É a partir daí que, por meio de sua conduta, o ensino será possibilitado. Barroso acrescenta ainda a visão de Friedberg (1993), que trabalha com a sociologia das organizações:

A regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece. Através destas práticas, os participantes, em função da sua percepção dos constrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas. (FRIEDBERG 1993, p. 145 Abud. BARROSO 2012 p 16):

A visão da escola como uma organização, na perspectiva de Barroso, faz-nos entender que, apesar de obedecer a um corpo burocrático, a maneira como são

praticadas as normas e condutas — formais ou informais — de uma determinada escola, é crucial para os resultados e para as concepções de mundo construídas, que vão se originar a partir dali..

Isto significa que, se queremos falar da “cultura escolar”, não nos podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas “concretas” (nomeadamente através de estudos de carácter monográfico) para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores. (Barroso, 2012. P 15).

Nesse sentido, Barroso se aproxima de Júlia ao defender que é preciso detectar, no interior das “escolas concretas”, as especificidades e o campo de determinação que resultam das práticas dos seus atores.

No trabalho de Judas Tadeu de Campos, a festa de São João nas escolas paulistas foi introduzida dentro de um contexto desse processo de formalização e ritualização. Alinhado ao que já foi discutido sobre a invenção do Nordeste, em Albuquerque Jr., fica evidenciado que a festa de São João, incutida naquilo que se configura como Nordeste, trata-se de uma tradição inventada — ou reinventada — na configuração da cultura escolar.

E aí caberia perguntar: em que difere a festa popular de São João e essa mesma que acontece nas escolas? Que representações são evidenciadas na escola? Qual ou quais sentidos essa festa gera — e pode gerar — dentro da escola?

O que demarca essa festa dentro desse ambiente? Ou seja, de que forma ela está inserida na cultura escolar? De que maneira isso tem relação com a construção de um “Nordeste inventado”? E como o ensino de História pode nos ajudar a resolver esses problemas? Com quais ferramentas podemos dispor?

2.3 O São João na escola e sua relação com o ensino de História

Pensar o Ensino de História na dimensão da festa é algo que não parece novo. Afinal, a festa é cheia de historicidades e, por ser considerada uma festa popular, existem elementos diversos a serem explorados pelas escolas. Porém, essa relação entre a festa de São João em diálogo com o campo do Ensino de História ainda se apresenta de forma bastante seminal. Ainda assim, encontramos algumas peças em

formato de pesquisa que iremos trazer aqui para a nossa construção do que seria essa relação.

É pertinente salientar que a cultura escolar desenvolvida em âmbito local e a chamada cultura de escola, como defende Barroso (2012), ao longo da história da educação no Brasil e do Ensino de História, colocam as festas escolares em um lugar que, apesar de promover a sociabilização — como defende Durkheim (2019) —, ao cumprirem esse papel, não promovem uma reflexão necessária sobre os símbolos, dinâmicas e representações.

É interessante frisar que não podemos pensar a cultura escolar — ou cultura de escola — sem levar em consideração que o currículo escolar é fruto da cultura da qual faz parte. Para Moreira: “O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p. 5). Deste modo, o currículo seria o resultado do que a cultura deseja transmitir aos seus educandos, colocando em evidência disputas e conflitos culturais que resultam na formação de identidade. Tornando-se de suma importância a atenção que devemos dar a este assunto.

Edicarla dos Santos Marques, ao discutir sobre as disputas travadas na elaboração da BNCC e do que o Documento Curricular Referencial da Bahia dispõe para se trabalhar a cultura local, salienta que: “o professor não é só capaz de produzir conhecimento, como também é capaz de selecionar, organizar e valorar os conteúdos históricos” (MARQUES, 2021, p. 275). Portanto, um possível caminho estaria na exploração da autonomia docente. A episteme do professor da educação básica, em diálogo com a produção de pesquisas em Ensino de História, seria, por assim dizer, a ponte para a ressignificação do currículo de História e a superação de dogmas eurocêntricos e fragmentados, carecidos de diálogos com a realidade do aluno.

Deste modo, é possível transgredir os limites impostos pelas bases curriculares e proporcionar um Ensino de História mais adequado ao aluno, tendo em vista que o professor não seria um mero transmissor e reproduzidor de conhecimento. Fazendo, como coloca Maria Auxiliadora Schmidt, “uma relação orgânica entre ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2009, p. 11), sendo importante a busca pela ruptura de entraves

entre os produtores de conhecimento e aqueles que são responsáveis por transmiti-los.

Portanto, o professor, ao exercitar a articulação entre pesquisa e prática da sala de aula, possibilita a produção de conhecimento histórico junto ao aluno, podendo alcançar as diferentes percepções da pesquisa histórica, alinhadas às demandas e percepções típicas de uma sala de aula.

A noção de “educação bancária”, apresentada por Freire (1987), critica a posição passiva do aluno, sendo apenas sujeito receptor de conteúdo, enquanto os educadores seriam aqueles responsáveis por sua transmissão. Onde o educador “será sempre o que sabe” (FREIRE, 1987, p. 34), sendo essa rigidez das posições uma negação da educação, uma vez que essa configuração impossibilita o diálogo, inviabilizando a produção de conhecimento a partir da realidade do educando, considerando que este também tem sua própria percepção do mundo em que vive.

É preciso levar em consideração, inicialmente, a realidade do educando, para que se possa produzir sentido ao mesmo, considerar a sua realidade como ponto balizador para a produção de conhecimento. Sendo assim, analisar aquilo que o estudante traz como sua apreensão do mundo, é sem dúvidas um ponto de partida nesse sentido. Em outro texto, Freire coloca que “ninguém tudo ignora” (FREIRE, 1989. Pág. 17), da mesma maneira que ninguém consegue aprender tudo. Seria, portanto, em uma relação dialógica que essa produção de conhecimento, onde tanto o educando, quanto o educador, se inserem em um mútuo processo de aprendizagem.

Nessa linha, é salutar trazer a contribuição de Bakhtin (1998), onde o uso da palavra se torna algo essencial para a construção do saber histórico, contribuindo para a inteligibilidade do educando. O mau uso da palavra pode implicar em um distanciamento daquilo que está sendo ensinado.

Cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância. Tudo isto é muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção de seu dialogismo natural.

Tudo isto determina os meios de elaboração da palavra interiormente persuasiva em sua transmissão e os processos de seu enquadramento num contexto (BAKHTIN, 1998, p. 146).

Portanto, a contextualização do que é comunicado, tendo em vista a realidade do educando, torna eficaz o diálogo com o educador, possibilitando assim o ensino. Na visão de Freire (1987), não existe educação sem diálogo, e este se realiza na medida em que se considera a existência do outro como sujeito ativo.

Sendo assim, a dialogicidade dentro da escola, antítese da “educação bancária”, onde o conhecimento é depositado, configura-se como “a essência da educação como prática da liberdade”. Superar uma pedagogia que oprime, reproduz e replica relações de poder já estabelecidas seria, portanto, possibilitar ao educando compreender quais mazelas o oprimem, buscando razões em sua realidade.

Em contribuição pertinente ao que estamos discutindo, Schmidt e Garcia (2005) ressaltam que Freire defende que “na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299). Sendo assim, a consciência crítica torna possível a inserção dos sujeitos na realidade, possibilitando conhecê-la e transformá-la.

De forma análoga, as autoras trazem Rüsen (1992; 2001. Apud) , reforçando a ideia da formação da consciência, nesse caso, mais especificamente, histórica. Relacionando o “ser” como identidade, e o “dever” como ação, possibilitando o passado como objeto a fornecer identidade aos sujeitos, tendo como ponto de partida suas experiências individuais e coletivas. Deste modo, o presente se configura de forma inteligível, dando-lhe expectativa futura ao que se vive no presente. Sendo assim, a consciência histórica teria uma dimensão prática nos sujeitos, de modo a conceberem a realidade e poderem operar sobre ela.

Dessa forma, cabe-nos perguntar: seria a festa de São João, tal como realizada nas escolas, uma tradição inventada? Até que ponto essa festa precisou aderir a uma roupagem de padrões civilizatórios, enquadrando-se em propostas curriculares diversas, derivadas de um contexto histórico específico para atender a interesses determinados?

Como esses padrões e estereótipos, muitas vezes reproduzidos nas escolas, contribuíram para a construção de uma imagem da sociedade rural que se valeu da invenção de um Nordeste que, como coloca Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2023), fez surgir um regionalismo “que reflete as diferentes formas de se perceber e representar o espaço nas diversas áreas do país”? (ALBUQUERQUE JR., 2023, p. 55).

Indo mais adiante sobre essa discussão, e mais especificamente sobre como os contextos históricos podem nos elucidar quanto à forma como essa festa foi interpretada e responsável por difundir determinados simbolismos inculcados em nossa cultura, encontramos a análise de Judas Tadeu de Campos.

Em seu texto *Festas Juninas nas Escolas: Lições de Preconceito* (2007), o autor coloca que a mudança da vida rural para a vida urbana no país foi responsável por algumas interpretações caricatas e estereotipadas do caipira, residindo no divertimento a forma como a festa foi sendo construída na mentalidade urbana:

É curioso notar, de acordo com esses pesquisadores, que nas festas de junho o casamento esteve presente em diversos lugares do Brasil. Se em São Paulo é considerado como um “divertimento” durante a comemoração, em Minas Gerais, na região de influência caipira, ele era realizado na noite de São João, junto à fogueira, na presença dos pais dos noivos, padrinhos, pessoas da família e convidados. Numa época em que o isolamento e a distância que teriam que vencer para atingir o local onde encontrassem um padre eram imensos, acharam como solução a singeleza poética de acreditar que obtinham a unção do santo, até que, tempos depois, pudessem receber a bênção sacerdotal. (CAMPOS, P. 591. 2007)

Mais adiante, Campos aprofunda a discussão sobre a questão da urbanização, utilizando a pesquisa de Alceu Maynard Araújo:

Contudo, o processo de urbanização pelo qual passava o país foi provocando modificações nas festas juninas. A devoção religiosa foi perdendo sua preponderância como maior motivadora da promoção das festividades. Numa pesquisa publicada em 1957, Alceu Maynard Araújo afirma que, mesmo nos bairros rurais paulistas, “as festas de Santo Antônio praticamente não existem mais” (p. 90), ficando resumida apenas à de São João, enquanto manifestação de religiosidade popular. (CAMPOS, P. 591, 592. 2007)

Mas é no período militar, com a mudança das disciplinas de História e Geografia com a lei 5292/71, que a festa vai ganhar espaço nas escolas de São Paulo, em face à proposta tecnicista do currículo da época, mais preocupada em formar pessoas para operarem no mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento do senso crítico do aluno.

A partir de meados da década de 1970, as festas juninas começaram a ser introduzidas nas escolas paulistas. Cerca de 10 anos depois eram muito raras as escolas que não promoviam estes festejos. Em face da tendência educacional denominada Currículo como Tecnologia, que ficou mais conhecida como Tecnicismo – e que foi introduzida no Brasil pela Lei n. 5.692/71 –, estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por consequência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar. (CAMPOS, 2007 P. 592.)

A festa, que está englobada dentro daquilo que concebemos por cultura junina, ficou com sua imagem fortemente atrelada ao Nordeste por diferentes razões. Uma delas é bastante significativa: foi no Nordeste que a cultura popular, concebida como caipira — ou seja, do vivente das zonas rurais —, se desenvolveu com mais pujança, devido ao histórico da região, marcado pela predominância da vida no campo.

A urbanização do Brasil, iniciada no século XIX e acentuada em meados do século XX, concentrou-se em maior número na região Sudeste, o que provocou, como evidenciado por Campos (2007), uma distinção bastante acentuada entre o urbano e o rural, suplantada por políticas econômicas que privilegiaram as regiões Sul e Sudeste, em detrimento do Norte e do Nordeste.

Não que a vida rural evidencie inferioridade, mas os privilégios concedidos por essas políticas econômicas a determinadas regiões contribuíram, sem sombra de dúvidas, para uma leitura da vida campestre como inferiorizada. Parte dessa interpretação foi reforçada pela mídia brasileira, como coloca Muniz de Albuquerque Jr:

O Nordeste e o nordestino miserável, seja na mídia ou fora dela, não são produto de um desvio de olhar ou fala, de um desvio no funcionamento do sistema de poder, mas inerentes a este sistema de forças e dele constitutivo. O próprio Nordeste e os nordestinos são invenções destas determinadas relações de poder e do saber a elas correspondente. (ALBUQUERQUE JR, 2023. Pg. 30).

Nesse sentido, a regionalização resulta na construção de uma visão de um Nordeste inferiorizado. Surge, assim, um Nordeste inventado que permeia nossa cultura e leitura de mundo, fazendo com que o próprio nordestino também se enxergue de maneira inferiorizada.

Adentrando o ambiente escolar, essa visão reflete o que essas relações de poder engendram. Seria uma forma de reproduzir uma realidade inventada, que se desdobra no ambiente escolar como uma tradição inventada, como postula Eric Hobsbawm: as tradições inventadas são “processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que por imposição da repetição” (2012, p. 8).

Dentro dessa lógica de tradições inventadas, precisamos nos atentar para a formação do chamado regionalismo, visto que as disputas por narrativas visam

enaltecer algumas regiões em relação a outras. Mais especificamente, podemos falar da relação entre a região Nordeste e a região Sudeste.

Cabe destacar a análise feita por Durval Muniz de Albuquerque Jr., que, em *A invenção do Nordeste e outras artes*, ressalta que o papel do nacionalismo no início do século XX foi fundamental para a formação de uma visão estereotipada e diminutiva de outras regiões que não compunham o eixo Rio-São Paulo.

Ele observa que a mudança de episteme gerada pela Primeira Guerra Mundial colocou os EUA em posição hegemônica. No Brasil, essa mudança servirá para ruir a “sensibilidade belle époque” (ALBUQUERQUE JR., 1999), que “olhava para o espaço brasileiro como natureza e tropicalidade exótica e que colocava o meio ao lado da raça como fatores determinantes para o atraso da sociedade e da cultura brasileira”.

Com isso, passa-se a entender o espaço de forma mais regionalizada, onde tanto o Norte quanto o Sul buscam analisar o país a partir de onde estão situados. Busca-se o entendimento do todo pela parte, do nacional pelo regional.

Os regionalismos são sempre pensados como um entrave a esse processo, embora só se acentuem à medida que a constituição da nação não era um processo neutro, mas um processo politicamente orientado, que significava a hegemonia de uns espaços sobre outros. (ALBUQUERQUE JR, 2023.Pg. 54).

Mais adiante, Albuquerque Jr. irá afirmar que o que regionalismo que se formou até a década de vinte, irá se pautar por uma visão naturalista, em que os costume e tradições, que irão se formar em cada região, tais como as diferenças de raça, acontecem em função de uma distinção da natureza:

O antigo regionalismo, inscrito no interior da formação discursiva naturalista, considerava as diferenças entre os espaços do país como um reflexo imediato da natureza, do meio e da raça. As variações de clima, de vegetação, de composição racial da população explicavam as diferenças de costumes, hábitos, práticas sociais e políticas. Explicavam a psicologia, enfim, dos diferentes tipos regionais. (ALBUQUERQUE JR, 2023. Pg. 53).

A busca por um entendimento nacional proporcionou uma leitura etnocêntrica por parte dos grandes centros econômicos do país à época, que detinham meios de comunicação de grande circulação, como *O Estado de São Paulo*, onde são compilados relatos de jornalistas viajantes que visavam formar uma identidade sudestina pela diferenciação.

Albuquerque Jr. coloca que “esses relatos fundam uma tradição, que é tomar o espaço de onde se fala como ponto de referência, como centro do país” (ALBUQUERQUE JR., 1999). Na visão do mesmo autor, essa relação de estranhamento funcionaria como uma maneira de formar a identidade da região à qual se refere.

Seria uma forma de dar forma a si mesmo pelo outro, muito comum ao longo da história, por meio de uma leitura barbarizante do diferente.

Aprofundando a discussão, é-nos apresentada uma interpretação do que seria um novo regionalismo que se forma após a década de 1920. Diante da modernização vivida pelo país naquele momento, buscava-se uma certa identidade nacional voltada para uma perspectiva cosmológica.

O antigo regionalismo, segmentado e separatista, não comportava mais tal proposta. Isso não implica dizer que houve uma mútua aceitação entre as diferentes regiões do país ou que toda distinção regional foi extinta.

Ao contrário, como coloca Albuquerque Jr., a mudança é de ordem discursiva, colocando o referencial como parte mimetizada de quem se refere, gerando, por isso, apropriações, disfarçando preconceitos e consolidando hegemonias.

Diante da crescente pressão para se conhecer a nação, formá-la, integrá-la, os diversos discursos regionais chocam-se, na tentativa de fazer com que os costumes, as crenças, as relações sociais, as práticas sociais de cada região que se institui neste momento, pudessem representar o modelo a ser generalizado para o restante do país, o que significava a generalização de sua hegemonia (ALBUQUERQUE JR, 2023.Pg. 61).

Porém, essa ideia de Nordeste, segundo o autor, vai sendo gestada na medida em que, paulatinamente, por um lado, a imprensa do Sudeste cria uma ideia assistencialista em relação à região Norte — como era chamada a região em relação ao Sul do país, não diferenciando a região Nordeste — e, por outro, os agentes de poder daqui do Nordeste visam angariar ajudas do Estado para se estabelecerem no poder.

Esses agentes se amparam em uma égide nostálgica de poder perdido, de um local que outrora havia sido o centro econômico e político do país.

O Nordeste nasce da construção de uma totalidade político-cultural como reação à sensação de perda de espaços econômicos e políticos por parte dos produtores tradicionais de açúcar e algodão, dos comerciantes e

intelectuais a eles ligados. Lança-se mão de topos, de símbolos, de tipos, de fatos para construir um todo que reagisse à ameaça de dissolução, numa totalidade maior, agora não dominada por eles: a nação. (ALBUQUERQUE JR, 2023. Pg. 80)

A ideia de nação estabelecida no século XIX será, portanto, uma motivação para que esta região se torne algo tangível, concebível e territorializado. Para não desaparecer diante da totalização de uma nação que tem seus eixos de poder já estabelecidos e que visam se apropriar de outras regiões por uma ordem discursiva, o Nordeste se estabelece também como forma de demarcar postulações de poder, para não se perder ante o nacionalismo e a unidade que se formavam. Seria também uma demarcação de poder.

Ao mesmo tempo, a invenção do Nordeste se tornaria pautada em uma definição cultural, que vai se estabelecendo como um mecanismo reafirmador de estereótipos etnocêntricos e xenofóbicos. A cultura nordestina tradicional seria um definidor da região de maneira muito mais pujante e evidente do que acontece em outras regiões do país. A construção do homem nordestino acontece sob um olhar de fora, que não necessariamente fala sobre o que é ser nordestino, muito menos sobre o que o sujeito nordestino entende de si.

Deste modo, o termo “nordestino” não encontrou equivalentes em outras regiões do país, até que, em recentes discussões, foi evidenciado o termo “sudestino” como forma de se referir ao sujeito do Sudeste, que, como explanado por Albuquerque Jr., construiu uma imagem do que seria o ser nordestino como sendo um arquétipo essencialmente rural e rústico, em contraponto ao homem moderno e civilizado do Sudeste.

A procura por uma identidade regional nasce da reação a dois processos de universalização que se cruzam: a globalização do mundo pelas relações sociais e econômicas capitalistas, pelos fluxos culturais globais, provenientes da modernidade, e a nacionalização das relações de poder, sua centralização nas mãos de um Estado cada vez mais burocratizado. A identidade regional permite costurar uma memória, inventar tradições, encontrar uma origem que religa os homens do presente a um passado, que atribuem um sentido a existências cada vez mais sem significado. O “Nordeste tradicional” é um produto da modernidade que só é possível pensar neste momento. (ALBUQUERQUE JR, 2023.Pg. 90-91).

Seria, portanto, no medo de se esvair nesse mundo globalizado e, nesse sentido, nacionalizador, que urge a necessidade de se inventar um Nordeste, que, como o próprio autor diz, só seria possível nesse momento da história. Apegar-se à tradição seria a maneira de o Nordeste existir, mas, somado a isso, existe uma

necessidade de manutenção do status quo local, que acaba por diluir determinadas heterogeneidades sem traduzir necessariamente o que seria o Nordeste.

A visão de Albuquerque Jr. deságua em uma construção de um Nordeste inventado, forjado em suas desigualdades e perpetuando suas mazelas. Essa mítica que envolve a região seria, então, o impeditivo para que a enxergássemos como ela realmente é, sem os adornos e enfeites que tais narrativas visam construir. Talvez um exemplo mais claro do que seria esse Nordeste inventado e de como este obstrui a real visão sejam as novelas, mais especificamente as produzidas entre as décadas de 1980 e 1990, que retratam o Nordeste de forma bastante caricata, bastando notar o sotaque, que, além de exagerado, era colocado fora de contexto — uma novela que retratava a Bahia com o sotaque de Pernambuco. Esse tipo de exagero não se notava em novelas que retratavam outras regiões do país.

O Nordeste inventado seria, então, uma espécie de relicário que reproduz uma cultura tradicional, mas que inocula, restringe e aloca a cultura produzida, dialogando pouco com seu movimento no tempo. Em outras palavras, seria uma forma de tornar o Nordeste não histórico. Esta pesquisa visa evidenciar, através do Ensino de História em diálogo com a Cultura Escolar, pegando a festa de São João como mote, a superação, por meio do conhecimento, de determinados estereótipos e representações que foram construídos com o tempo. Não se trata de uma pesquisa que visou “desfazer” a festa, mas sim de torná-la um local de conhecimento e consciência, produzindo sentido para um festejar genuíno e libertador. A festa é uma produção histórica e, como tal, deve ser percebida.

Mas estamos tratando de uma festa que fomenta emoções e que está atrelada ao universo sensorial: o cheiro da fogueira, da pólvora das bombas, do milho cozido ou assado nas fogueiras; a música, o barulho das bombas, as cores das bandeirolas e das roupas. Esses componentes que adentram nossos sentidos marcam a nossa memória, que, para muitos, como no meu caso, evidenciam a nostalgia que a festa traz. Ao marcar nossa memória, lembrando vivências ou ansiando por essa época do ano, a festa contribui para a formação da identidade dos indivíduos que a vivenciam. A tradição, seja ela qual for, por si só já nos contempla com certos anseios; mas a tradição em questão, apesar de inventada, acabou por formar uma afirmação nordestina calcada em um pertencimento tão genuíno que expressa aquilo que esta

região quer dizer como nenhuma outra, ainda que plasmada por estereótipos e preconceitos.

Nesse sentido, podemos colocar em diálogo a concepção de educação estética no Ensino de História. Tais características sensoriais que a festa produz nos proporcionam a aproximação com esse tema. Alicerçando-se nos trabalhos concebidos por Luiz Giani e Azemar dos Santos Soares Junior, os autores Antonio Passos e Gledison Pinheiro aprofundam a discussão, baseando-se no conceito de omnilateralidade trazido por Karl Marx. Nessa visão, “a educação dos sentidos almeja a plenitude da formação humana” (PASSOS; PINHEIRO, 2023, p. 419). Contrapondo-se à unilateralidade racionalista, os princípios da omnilateralidade possibilitam os preceitos da formação humana não fragmentada. Trazendo Marx, a concepção humana acontece de forma total, onde cada uma das relações humanas com o mundo — ver, ouvir, cheirar, sentir e pensar — são maneiras de se apropriar do objeto, ou seja, maneiras de conceber o mundo e a si mesmo.

A proposta de uma educação estética para o ensino de História persegue essa “totalidade” envolvida na formação omnilateral do sujeito. O conhecimento histórico que emerge dessa experiência formativa aparece como efeito da interação dialética entre o mundo sensível, lugar do existir e experimentar, com o mundo da razão, lugar da lógica, do cálculo e conceitos. (PASSOS. PINHEIRO, 2023. Pg 418)

Sendo assim, a discussão sobre Estética se amplia na medida em que se relaciona com a formação omnilateral. Baseando-se na visão de Ferreira (2020, apud), a Estética é concebida a partir daquilo que é vivido. Nesta visão, “é a estética que mobiliza um terceiro sentir, aquele referente à resposta do indivíduo diante da realidade: como nos sentimos, o que é suscitado em nós” (FERREIRA, 2020, p. 26. Apud PASSOS; PINHEIRO, 2023, p. 418).

Mais adiante, trazendo Pesavento (2004, apud) como apoio, o texto irá refletir sobre relações entre Estética e História, colocando a sensibilidade como mecanismo por meio do qual indivíduos e grupos sociais constroem suas representações. Seria, na visão de Pesavento, a sensibilidade uma outra forma de apreensão do mundo. Para além do conhecimento científico, seria esta um núcleo primário de percepção e tradução humana, encontrado no âmago do imaginário social. Mais adiante, a análise de Passos e Pinheiro coloca que a autora permite “pensar o passado a partir das sensibilidades e, através de um olhar sensível, reconstruir o tempo passado a partir do campo dos afetos e dos sentidos” (PASSOS; PINHEIRO, 2023, p. 419).

Por isso, trazer o Ensino de História dentro de um universo estético, em que a sensibilidade se torna um meio pelo qual o conhecimento é adquirido, faz da festa de São João um cenário bastante propício para proporcionar o processo de ensino e aprendizagem. Além de sensorial, por essa razão pode ser explorada sua essência omnilateral; ela mobiliza um terceiro sentir, que seria uma resposta diante de uma realidade. Os alunos podem se envolver em processos de produção de sentidos por, também, produzirem a festa. A confecção da mesma pode ser um recurso de acesso à educação estética atrelada ao Ensino de História.

Adentrando na discussão, já nos domínios do Ensino de História, como traz o texto de Passos e Pinheiro, Soares Junior (2019, apud) irá defender que as emoções e as sensibilidades “são elementos cognitivos potentes para dar sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem da história” (PASSOS; PINHEIRO, 2023, p. 419). Portanto, educar através do ouvir, sentir, tocar, enxergar se torna uma maneira de se humanizar o processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, de produzir sentido ao Ensino de História.

O Ensino de História como produção de sentido toma campo quando estamos tratando de uma festa tão popular e tradicional da nossa cultura, que mobiliza, como já foi dito, tantos sentimentos, sensações e experiências. Havendo esse vínculo afetivo, possibilitando sensibilidades atreladas a uma educação estética, a produção de sentido se torna quase inevitável para o aluno. A festa, como sendo um elemento constitutivo das diversas possibilidades que a cultura escolar pode proporcionar, atrelada à sua característica tradicional e de cultura popular, torna-se imprescindível em seu papel na produção de sentido para o Ensino de História.

Adentrando na discussão sobre produção de sentido, temos a contribuição de Figueiredo, Silva e Pinheiro (2024, No prelo):

É preciso levar em conta o peso exercido pelos objetos de ensino na atitude dos alunos em sala de aula. Partimos do pressuposto de que produzir conhecimento é produzir sentido (PINHEIRO; SANTOS, 2006). O sentido, como bem lembra Bakhtin (2003), é social, relacional. Sentido é relação! (FIGUEIREDO; SILVA; PINHEIRO. 2024.No prelo)

Seguindo essa lógica, se sentido é relação, e o que buscamos é, através do conhecimento, promover esse sentido, é necessário adentrar aquilo que é concebido como realidade do educando. Ou seja, em que medida aquilo que estamos tratando

dialoga com ele? Nessa perspectiva, a vivência que o aluno traz e sua significação para com o mundo são os recursos a serem explorados.

E, quando atrelamos a isso um universo estético, artístico e expressivo, o acesso ao conhecimento se torna muito mais fluido e dialógico. É, portanto, na interação que podemos buscar o sentido — ou os diversos sentidos — no Ensino de História.

O que carece de sentido, carece de relação. Não existe sentido, mas sentidos, daí sua natureza dialógica. E quando algo faz sentido, o processo valorativo se desdobra em imaginação e interpretação, daí a importância de espaço na linguagem para a subjetivação. (FIGUEIREDO; SILVA; PINHEIRO. No prelo).

Portanto, na medida em que o aluno se vê implicado naquele conhecimento trazido, em que ele se identifica e consegue interagir, a ponto de, muitas vezes, se sentir provocado, o sentido é produzido. Nesse sentido, conhecimento histórico e vivência caminham juntos.

Por se tratar de uma vivência, e esta fazer parte dos indivíduos, a significação da festa para quem a vivencia pode ser das mais diversas. A festa faz parte de uma experiência que somente o indivíduo poderá dotar de significado e sentido. As análises de Michel de Certeau, nesse aspecto, nos evidenciam contribuições salutares para como o Ensino de História pode ser inserido no contexto da festa. É nesse universo de significações que o professor de História poderá intervir para dar sentido às representações da mesma.

A vivência escolar, apesar de estar inserida em um universo formal e, como colocaram Bourdieu e Passeron, ser um local de reprodução dos saberes, ganha com Certeau uma nova perspectiva: através de um exercício de bricolagem entre o que é ensinado e o que é apreendido, alunos e professores podem alcançar a rebeldia, a inovação e a libertação. Ressalta-se aqui a influência de Paulo Freire, para quem a realidade do estudante seria o mote de uma educação libertadora. Mas, para alcançar tal estágio, é necessário entender como acontecem as manipulações entre o que é ensinado e o que é aprendido, através das representações:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código de promoção socio-econômica por pregadores, por educadores, ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre

a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (Certeau, 1990. Pg 40)

Certeau parte do princípio de que a comunicação envolve um processo de apropriação (ou reapropriação) entre emissor e receptor, criando um pacto comunicativo inserido em uma rede de espaços e relações. No nosso caso específico, essa rede corresponde à cultura escolar.

E é dentro desse universo que se constrói a relação ensino-aprendizagem, submetida a uma lógica engendrada naquela realidade. É nesse universo que os principais atores da escola praticam a bricolagem com os elementos que lhes são apresentados. Nesse sentido, a festa de São João, com suas simbologias e representações, também está submetida a esta bricolagem, que, por sua vez, compõe a cultura escolar.

Ariane de Medeiros Pereira, em seu artigo *As Festividades Juninas e as Representações Culturais – Projetos Pedagógicos e Ensino Remoto*, ressalta a importância de a festa junina estar inserida dentro dessa lógica, destacando o diálogo entre presente e passado:

Diante, desse contexto, de simbiose entre os elementos juninos e práticas culturais das festividades juninas do passado com o presente é notório que as instituições de ensino discutam como trabalhar estas comemorações, que são construções imagéticas e sociais, da sociedade nacional, regional e local, por meio de projetos pedagógicos nas escolas. Tendo em vista, a importância da formação da identidade cultural que as citadas festas adquirem no corpo social. A identidade cultural pode ser entendida como um conjunto de características comuns que os grupos sociais se identificam e se definem. (Pereira, 2020)

Sobre a abordagem da festa por meio de projetos pedagógicos, discutiremos no próximo capítulo a experiência do Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquinio, que não apenas integra a festa ao ensino, mas também a associa a uma gincana pedagógica temática. Por ora, é essencial destacar a importância de posicionar o aluno como sujeito ativo na produção de sentido para o Ensino de História.

Uma vez que a festa faz parte do cotidiano escolar e da cultura discente, compreendê-la como elemento pedagógico é fundamental para conectar o conhecimento à vida. Nesse sentido, Rüsen reforça que a didática da História deve estar vinculada ao vivido, pois aprender implica relacionar o conteúdo ensinado com as experiências dos estudantes:

Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica, é a questão central da "didática" como parte sistemática integrante da teoria da história. O termo "didática" indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino de escolar de história (quase sempre conotado com o termo "didática"). "Aprender" significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se confronta, que se realiza por ela e que a influência de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência é enunciado pela expressão clássica "formação" (RÜSEN, 2010, Pg. 87)

De acordo com Rüsen, compreender a História exige, antes de tudo, compreender a si mesmo, pois o conhecimento histórico está intrinsecamente ligado à construção da identidade. Em outras palavras, dominar a História é também uma forma de autoconhecimento. Rüsen recorre ao termo "formação" (Bildung) para designar o que se alcança por meio da ciência histórica: o sujeito se constitui através desse saber, desenvolvendo consciência histórica e atribuindo sentido à vida prática.

Esse sentido, gerado pelo conhecimento histórico, se articula pela linguagem – elemento central tanto para Rüsen quanto para Certeau. Para Certeau, a linguagem fornece os instrumentos da "bricolagem", permitindo ao sujeito reinterpretar e ressignificar o mundo. Já para Rüsen, ela é o meio essencial da didática da História, pois é através dela que o passado se conecta à experiência temporal do presente.

[...] A geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43, grifo do autor).

Ao exercitar a articulação de tais experiências, o homem conhece e compreende a si mesmo em relação ao mundo, estabelecendo uma relação temporal com ele - 'o sentido é critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade' (RÜSEN, 2015).

Chegamos então à conclusão de que analisar a festa necessita de um olhar historiográfico escolar, entendendo que esta, como uma tradição, ainda que inventada, e mais especificamente quando produzida na escola, é fruto de um tempo

que sofre modificações em seu movimento. A festa não se trata de um produto historiográfico somente, mas de um vivenciar humano carregado de sentidos, por isso ela se torna um componente fundamental para o Ensino de História. Por se tratar de uma experiência vivida pelo aluno, que pode então, através das representações existentes na mesma, produzir sentido através da consciência histórica. Sem dúvida alguma, é necessário considerar as significações que o aluno irá adquirir a partir desse conhecimento.

3. A Festa de São João que é realizada no CPM -Tarquínio e a sua relação com o ensino de História

3.1 Um breve histórico da formação do Colégio da Polícia Militar CPM – Luiz Tarquínio

A instituição de ensino escolhida para encampar essa pesquisa foi o Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, localizado na Cidade Baixa, mais especificamente no bairro da Boa Viagem, na Península Itapagipana, em Salvador – BA. Esta escola atende alunos de bairros distintos, não somente da região da Cidade Baixa, como também do Subúrbio Ferroviário, como Plataforma, São Tomé de Paripe, assim como os bairros da Calçada, São Caetano, Uruguai e Caminho de Areia.

O motivo de tal abrangência se dá, em grande parte, pelo fato de, atualmente, a escola ser uma referência no que diz respeito ao desempenho no ENEM, a exemplo do colégio vizinho, no bairro do Bonfim, chamado Colégio da Polícia Militar – Dendezeiros, por ter sido o primeiro nesse formato: “A primeira Unidade Escolar foi criada através do Decreto de nº 16.765, publicado no Diário Oficial de 09 de abril de 1957 e teve amplo destaque na imprensa da capital” (MATOS, 2018, p. 46), e pelo reconhecido desempenho escolar: “Entre os dez primeiros colégios estaduais baianos mais pontuados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016, nove integram a rede de ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia (CPM)” (MATOS, 2018, p. 49). A demanda por escolas desse formato no ensino público de Salvador é bastante extensa, fazendo com que escolas nesse estilo tenham alunos dos mais diversos bairros. A matrícula se dá por um processo seletivo concorrido, fazendo com que o acesso seja, de fato, restrito.

Mas a história do Colégio Luiz Tarquínio tem origem na formação da Vila Operária localizada onde hoje é a Avenida Luiz Tarquínio. Luiz Tarquínio foi um empresário visionário, à sua época, da indústria baiana, tendo fundado a Companhia Empório Industrial do Norte (CEIN), em março de 1891, ao lado dos também empresários Leopoldo José Silva e Miguel Francisco de Moraes, que enriqueceram pelo comércio. Uma peculiaridade dessa empresa, além da produção de tecidos atípicos para o Brasil naquele período, está na presença de uma Vila Operária, fundada em maio de 1892, além de uma organização de trabalho bastante específica, como coloca Mariléia Oliveira Santos:

A forma específica de organização do trabalho, o tratamento dispensado ao conjunto dos trabalhadores, a higiene, o incentivo à educação formal, o modo de ocupação das casas pelos empregados, a estrutura da Vila com água canalizada, esgoto, luz elétrica e gás, açougue, gabinete médico, escola e creche são alguns dos componentes que explicam a surpresa despertada pela implantação do empreendimento naquele momento. (SANTOS, 2010. Pág 26.)

Cabe ressaltar que nem todos os que trabalhavam na fábrica tinham acesso à moradia da Vila. Para conseguir tal feito, era necessário cumprir com um rigoroso sistema disciplinar. Tal modelo disciplinar também iria fazer parte da creche e da escola da Vila; aliás, esse era talvez o principal propósito de tais instituições dentro da Vila: o de oferecer um padrão comportamental nos moldes requeridos pela empresa, formando uma comunidade de pessoas que pudessem conviver e compartilhar tais costumes. “Para morar na vila era preciso atender às exigências de ordem moral estabelecidas nos regimentos internos e com fiscalização sistemática ao seu cumprimento, afinal nela também residiam alguns chefes.” (SANTOS, 2021, p. 1). Vale salientar que a disciplina e a ordem eram fundamentais para dar sequência à produção fabril naquele contexto.

Porém, para alcançar tal disciplina, os operários eram submetidos a algumas punições que revelavam conflitos de natureza social e racial. Não podemos deixar de frisar que tanto a fábrica quanto a Vila foram formadas em um período muito próximo à abolição da escravidão, e que alguns investidores enxergavam esse modelo com bastante receio. Mas tais tratamentos para com os trabalhadores visavam à adequação dos mesmos aos moldes morais e cívicos da empresa:

Para além dessa memória idealizada, sobreviveram outras que revelam as tensões e conflitos de natureza social e racial. Tanto na vila quanto na fábrica havia prêmios e punições aos trabalhadores que atendiam ou infringiam as regras de condutas previstas nos regimentos internos. A vila era gradeada com rígido controle da entrada e saída dos moradores e seus parentes que vinham visitá-los.” (SANTOS, 2021. Pág. 1)

Antecedendo a legislação trabalhista que iria ser implementada durante os governos de Getúlio Vargas, a fábrica concedia aos seus empregados alguns benefícios bastante à frente da sua época, como creche, educação escolar, água, energia elétrica e atendimento médico. Importante ressaltar que a própria filha de Luiz Tarquínio estudou na escola da Vila. Esta escola contava com uma estrutura invejável e praticamente inimaginável para os padrões da época. Estamos falando de uma sociedade recém-saída da escravidão, onde a preocupação com a qualidade de vida da mão de obra operária era quase nula, e muito se remetia ainda ao período

escravocrata. Existia ainda, inclusive, o receio dos acionistas em investir na companhia, pois, na visão dos investidores, havia temores em ter seu dinheiro investido nas expectativas de um visionário (SANTOS, 2017).

Admira-se também a disposição de recursos para a escola em uma economia que passava pela crise do Encilhamento. Esta escola, inclusive, levava o nome do jurista e ex-ministro da Fazenda da então recém-formada República: chamava-se Escola Ruy Barbosa. Esta chamou a atenção mais do que qualquer outra obra na Vila Operária, como coloca José Luís Pamponet Sampaio em sua dissertação de mestrado: “Se a Vila Operária tornou-se o aspecto de maior destaque das realizações de Luiz Tarquínio, a Escola Ruy Barbosa atraiu as atenções mais que qualquer outra obra da própria Vila.” (SAMPAIO, 1975. p. 88)

Além da estrutura física que chamava atenção, havia a preocupação da instituição com o ensino, trazendo professores que trabalharam em instituições fora do país, além de existir um grande investimento em artes e música. As classes eram divididas por gênero, e a escola também era conhecida pelo seu rigor disciplinar, tal como o âmbito da Vila Operária como um todo.

Com dois pavimentos, a escola abrigava, no térreo, o jardim de infância, com 4 5 crianças, dirigido por Luisa Steinneg tende como auxiliares Maria Amelia Moreira, Amelia Guedes, Elisa Vieira, professoras diplomadas pela Escola Normal, com salários superiores àqueles das suas colegas das escolas estaduais. (SAMPAIO, 1975. P 88).

A preocupação em formar uma escola que estava acima dos padrões vigentes vai além da composição do corpo discente de grande gabarito, a escola possuía um museu de História Natural e também havia uma preocupação com a arte. Os alunos tinham aula de desenho linear, desenho de figura e pintura, além de uma biblioteca com salas de leitura.

No 1º andar situava-se o curso noturno, dirigido pela professora Lydia Burgos, com 45 alunos. Um salão para desenho, com 62 alunos, no qual o professor Sócrates Lopes Rodrigues ensinava desenho linear e o professor Kanoel Lopes Rodrigues ensinava desenho de figura e pintura. Uma sala destinada a creche, porém não utilizada ainda em 1899, pois as mães operárias preferiam confiar seus filhos aos cuidados de parentes. Posteriormente a creche viria a funcionar no Bloco E. Em um grande salão tinham lugar os ensaios ordinários da banda de música, composta de 60 operários; aí também realizavam-se as festas semanais, quando chovia. [sic]. (SAMPAIO, 1975. P 89).

Chama a atenção a preocupação com a Escola Ruy Barbosa, com o ensino artístico, e não só isso, por também envolver a arte em diversos momentos do

cotidiano, através de festas promovidas semanalmente. Esta visão de investir no ensino artístico dos alunos e operários, embora estivesse atrelada a um regime disciplinar bastante rígido, sem dúvida alguma era um ponto de destaque dessa escola em relação à realidade da educação na época. No mesmo texto, Sampaio ressalta, através de um relato de um engenheiro, o acentuado luxo das mobílias do estabelecimento, mostrando que, devido ao grau de investimento na escola, esta seria um dos pontos mais importantes daquela Vila, visando à formação dos trabalhadores.

A Escola Ruy Barbosa, criada no final do século XIX, continuou a existir até meados do século XX, mais precisamente em 1968, quando o então governador do Estado, Luiz Vianna Filho, assinou um decreto tornando o imóvel e o terreno propriedade do Estado da Bahia, possibilitando a criação de um colégio nos moldes idealizados por Anísio Teixeira, que foram os Centros Integrados de Educação, os CIE's.

Em novembro de 1968, através de uma desapropriação assinada pelo então Secretário de Educação e Cultura, Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito, sob a gestão do governo de Luiz Vianna Filho, por meio do decreto 20.762, de 11 de junho de 1968 – pelo documento de desapropriação de número de ordem 6289, realizado pelo Cartório do VI Ofício de Notas, em Salvador – Bahia, o prédio e o terreno da escola passam então a ser propriedade do Estado da Bahia. A escola passa a se chamar Centro Integrado de Educação Luiz Tarquínio. Essas escolas visavam à formação no ensino secundário e à formação de pessoas para o mundo do trabalho, bem como para as universidades.

A criação desses centros foi estimulada por um desenvolvimentismo advindo do chamado milagre econômico, vivido durante o regime militar. Além de atender a essa demanda econômica, “os CIEs se tornaram, em grande medida, a oportunidade para que os jovens com poucos recursos financeiros frequentassem gratuitamente um curso secundário, a partir do ano de 1967” (DINIZ, 2021).

Além de se destacarem por serem escolas que ofereciam o ensino secundário na Bahia, os CIEs “por serem as maiores escolas públicas depois do Colégio Estadual da Bahia (Central) e da Escola Parque” (DINIZ, 2021). Havia três escolas nesse modelo na capital baiana: o Centro Integrado de Educação Luiz Vianna (CIELV), o Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira e a unidade já citada, localizada na

Cidade Baixa. Ofereciam também os cursos primário e ginásial, bem como cursos profissionalizantes para adultos.

Porém, no ano de 1997, o Centro Integrado Luiz Tarquínio é extinto, dando origem a duas novas unidades: são elas a Escola Estadual Luiz Tarquínio, voltada exclusivamente para o Ensino Fundamental, e o Colégio Estadual Luiz Tarquínio, destinado ao Ensino Fundamental – anos finais – até o Ensino Médio⁶. Em 2007, por meio do Convênio nº 05/2007, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia;⁷, as instalações da escola passam a ser administradas pela Polícia Militar, através de um convênio⁸, informando a antiga escola de Ensino Fundamental em um Colégio da Polícia Militar, mantendo o nome “Luiz Tarquínio”.

Entretanto, o Colégio Estadual Luiz Tarquínio, com estrutura tradicional da rede pública, permaneceu com foco nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio até o ano de 2021. Dessa forma, entre os anos de 2007 e 2021, existiram duas instituições com o nome Luiz Tarquínio: uma sob a tutela da Polícia Militar – a antiga Escola Luiz Tarquínio – e outra, o colégio Luiz Tarquínio, funcionando no modelo convencional da rede pública de ensino.

No ano de 2021, encerra-se o convênio que cedia o espaço da escola Luiz Tarquínio à Polícia Militar, tornando a estrutura e a instituição oficialmente o Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio⁹

No momento, o prédio do antigo colégio não militar, fundado em 1997, encontra-se desativado, mas, no ano de 2023, passou também a pertencer ao Colégio da Polícia Militar¹⁰. Dessa maneira, encontramos hoje um único colégio: o Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio.

O CPM conta atualmente com a infraestrutura da antiga escola de Ensino Fundamental, somada à estrutura do antigo Centro Integrado de Educação, que, neste momento, permanece desativado. A escola dispõe de toda a estrutura necessária para

⁶ Secretaria de educação. Portaria de 19 de março de 1997, N°1740

⁷ Diário Oficial do Estado da Bahia, publicado em 20 de março de 1997.

⁸ Convênio N° 05/2007

⁹ Portaria N° 901/2021

¹⁰ Decreto N° 21903 de 15 de fevereiro de 2023

atender aos moldes atuais, como quadra poliesportiva, ginásio de esportes, auditório, biblioteca e pátios de convivência.

A gestão da escola é dividida entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Polícia Militar da Bahia, havendo duas direções: uma civil e outra militar. A direção civil é ocupada por professores ou coordenadores pedagógicos eleitos por votação entre o corpo docente e discente. Já a direção militar é designada pela própria Polícia Militar da Bahia, sendo responsável pela gestão do quadro militar na escola.

A direção pedagógica, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, possui autonomia na condução das atividades educacionais. Como demonstraremos na análise do projeto a seguir, existe espaço significativo para inovações, como evidencia a Gincana Junina Pedagógica, uma atividade rara no cotidiano das escolas em geral.

3.2 A festa de São João no Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, um caminho para uma festa do conhecimento

Ao nos debruçarmos sobre a festa de São João no CPM Luiz Tarquínio da Cidade Baixa, tivemos uma grata surpresa ao sabermos que, no ano em que foi realizada a pesquisa, em 2024, seria promovida não apenas uma celebração com caráter festivo, mas sim uma “Gincana Junina Pedagógica”. Além das tradicionais danças e decorações, foram organizadas brincadeiras típicas do período junino e tarefas com cunho social, voltadas inclusive para o auxílio às vítimas das enchentes no Rio Grande do Sul, ocorridas naquele mesmo ano.

Esse aspecto nos impressionou sobremaneira, pois as brincadeiras, por si só, já são instrumentos pedagógicos valiosos, capazes de proporcionar o riso e o divertimento — afetos centrais na construção do conhecimento. Portanto, a realização de uma Gincana Junina Pedagógica revelou-se, sem dúvida, um campo fértil e instigante para a presente pesquisa.

Analisamos o projeto pedagógico da Gincana Junina em sua totalidade, cujo tema central foi “O Sertão de Gonzagão: uma homenagem ao Rei do Baião”. A escolha do tema para o ano de 2024 buscou, por meio da trajetória de Luiz Gonzaga, enaltecer os valores e as tradições nordestinas presentes na festa de São João.

O projeto, elaborado pela direção da escola, estrutura-se em várias partes: justificativa; “O legado do maior sanfoneiro do Brasil e a sua contribuição para os momentos sociais”; objetivo geral — com três subtópicos —; atividades pedagógicas possíveis a partir do tema; “Recriando as brincadeiras juninas” (com foco nos alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 8º ano); e, por fim, uma lista com doze propostas de atividades para serem realizadas ao longo da gincana.

Como se trata de um colégio estadual que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, as turmas envolvidas vão do 6º ano do Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, justificando-se, assim, a especificação das brincadeiras voltadas para os anos iniciais do segmento final do Ensino Fundamental.

Ao nos debruçarmos sobre o texto do projeto, observamos em seu título: “O Sertão de Gonzagão: uma homenagem ao Rei do Baião”. Mais adiante, encontramos a justificativa do projeto:

O presente Projeto apresenta uma proposta enriquecedora, planejada de forma interdisciplinar que deverá ser sempre trabalhada, buscando a valorização da cultura dentro da Escola através do estudo da vida do artista Luiz Gonzaga, também conhecido como "Gonzagão". O cantor fez sucesso por todo o Brasil e popularizou a música nordestina no País. Baião se trata de um gênero de música e dança popular do Nordeste que utiliza principalmente viola caipira, triângulo, flauta doce e acordeão. E foi por popularizar esse ritmo que Luiz Gonzaga ficou conhecido como o Rei do Baião. (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 1)

Cabe salientar que, logo de início, o projeto ressalta um elemento de grande relevância para esta pesquisa ao afirmar: “buscando a valorização da cultura dentro da escola”. Esse ponto é especialmente significativo por evidenciar a inserção da cultura como um dos pilares da prática pedagógica, sendo transmitida por meio da cultura escolar.

Outro aspecto interessante apresentado na justificativa é a abordagem da vida de Luiz Gonzaga. As vivências do cantor e compositor, consagrado como o Rei do Baião, revelam muito sobre o significado da festa, a construção simbólica do Nordeste e a constituição da figura do homem nordestino.

Esse sujeito é representado, estruturalmente, como alguém resiliente, que enfrenta adversidades impostas por uma economia drenada, marcada pela seca e pelo encolhimento das oportunidades. Essa imagem, fortemente vinculada à biografia de Luiz Gonzaga, contribui para compreender os sentidos sociais e culturais atribuídos à festa de São João no contexto escolar.

Mais adiante a justificativa completa:

Luiz Gonzaga é um mestre da música. Foi ele quem abriu as portas da música nordestina para o centro-sul do país. Recriou a música nordestina e popularizou gêneros regionais, como toada, aboio, xote, chamego e xaxado, e como a Festa Junina constitui a segunda maior comemoração realizada pelos brasileiros e visa integrar e desenvolver o resgate social, favorecendo a toda a comunidade escolar a ampliação do universo linguístico e cultural, na medida em que se constitui uma temática rica que permite a exploração de diversos tipos de linguagem, levando aos alunos o conhecimento da origem da festa, dos seus símbolos e valores. (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 1)

É preciso frisar que Luiz Gonzaga, ao adentrar o mercado da música na região centro-sul do país, “abriu portas da música nordestina”. Essa situação nos chama atenção para o fato de que “as portas” daquele mercado estavam “fechadas”, o que nos leva a compreender que Luiz Gonzaga, para conseguir tal feito, teve de realizar o que ninguém havia feito. Além de sua música, que é realmente contagiante e faz todos dançarem, Luiz Gonzaga precisou “se vestir” de Nordeste para ser compreendido não apenas como artista, mas também como uma imagem, uma representação.

Essa representação foi construída com base na idealização de um homem rústico e romântico, matuto e barroco, pós-medieval e nostálgico¹¹. Por exemplo, podemos afirmar que a saudade, na música nordestina — especialmente na obra de Luiz Gonzaga —, se tornou um elo com o centro-sul do país, ao representar o nordestino como um imigrante, aquele que precisa sair de sua região para buscar a vida em outra. O nordestino é, portanto, um *outsider*¹², e como tal, é alvo de estigmatizações e demarcações, evidenciadas em expressões como “coisa de baiano”, utilizadas para indicar atitudes reprováveis.

Outro trecho importante da justificativa é quando o texto afirma que a Festa Junina, por ser a segunda maior comemoração do país — com maior expressão no Nordeste —, possibilita “integrar e desenvolver o resgate social, favorecendo a comunidade escolar”. Observamos aqui a relevante preocupação do projeto em promover a integração da comunidade escolar, aspecto fundamental para o desenvolvimento de ações educativas. Como já discutido nesta pesquisa, essa integração ocorre na medida em que a escola se reconhece em seu entorno (PEREIRA, 2020).

¹¹ Albuquerque Jr. em “A Invenção do Nordeste e outras artes” – (2023)

¹² Conceito desenvolvido por Elias e Scotson, na Obra “Os estabelecidos e os Outsiders” (2 000)

Nesse sentido, é significativo trazer a análise realizada por Ariane de Medeiros Pereira, que, em seu texto sobre cultura escolar num quadro conceitual e suas possibilidades de pesquisa, afirma:

Para adentrar pelo universo das expressões culturais regionais e os processos de construção de identidades culturais de uma comunidade, devemos levar em consideração a lógica de consumo e práticas culturais empregadas por uma determinada sociedade, bem como, as feições que dada cultura assume, nesta sociedade. Assim, partimos da ideia de que as festas juninas são gestadas no ambiente escolar com significância a aprendizagem cultural. (PEREIRA 2020.Pg 168)

Portanto, além da importância de compreender a influência que a comunidade escolar exerce sobre as práticas realizadas dentro da escola, trazê-la para seu interior pode se tornar um recurso pedagógico diferencial na produção de sentido histórico para o educando. Ou seja, é essencial entender como essa ou aquela comunidade escolar realiza a festa: quais subjetividades e identidades são produzidas e reproduzidas? Além disso, o texto menciona a ampliação do universo linguístico, e, nesse ponto, cabe destacar as reflexões feitas por Antônio Passos e Gledison Pinheiro sobre Arte, Estética e Ensino de História, ao abordarem a arte como fonte histórica e didática: “Quando se analisa a Arte como fonte histórica, no âmbito de uma educação estética, cada linguagem, e é isso que importa, tem as suas próprias especificidades” (PASSOS; PINHEIRO, 2023).

Estamos tratando de um dos espaços que a arte pode ocupar dentro do ensino de História, conforme a análise dos autores citados¹³. Assim, é necessário compreender as múltiplas linguagens que uma obra de arte pode apresentar a partir de uma perspectiva histórica, indo além da simples abordagem textual — como no caso de uma letra de música, por exemplo — e alcançando todas as dimensões possíveis de interpretação. Isso significa que o ensino deve ultrapassar a limitação de uma única forma de linguagem, como a textual.

É fundamental, no caso de uma canção, por exemplo, analisar sua construção melódica e, a partir disso, acessar seu contexto histórico e outros aspectos que a compõem. Tal reflexão parte da compreensão de que a existência humana está fundada numa perspectiva omnilateral¹⁴, Em outras palavras, nós comemos,

¹³ *Educando olhares para o sensível: os desafios da Educação Estética no Ensino De História* - Anais ANPUH 2023.

¹⁴ Conceito desenvolvido por Marx - *Manuscritos econômico-filosóficos* (2008)

sentimos, ouvimos, enxergamos; percebemos o mundo de múltiplas formas e, portanto, o ensino não deve se restringir a uma única via. Sendo assim, a experiência do ser humano no mundo se dá por diversos “lados”, e nenhuma linguagem isolada é capaz de abarcar toda a complexidade dessa experiência. Uma prática pedagógica que favoreça a ampliação do universo linguístico pode, portanto, ampliar a comunicação com os alunos, explorando diferentes acessos ao campo do sensível: escutar uma música, explorar o movimento do corpo, sentir o cheiro, degustar, encenar. Diversos são os caminhos possíveis para que, por meio dos sentidos, a educação e a produção de conhecimento sejam aprofundadas.

À medida que a festa mobiliza tais dimensões sensoriais, ela possibilita a formação de uma memória afetiva e a produção de sentido histórico, pois estabelece uma relação mais íntima com o educando.

Seguindo para o próximo tópico do projeto, temos “O legado do maior sanfoneiro do Brasil e a sua contribuição para os movimentos sociais”. Aqui, é necessário observar que o texto não explicita a quais movimentos sociais a obra de Luiz Gonzaga teria contribuído: se no sentido de colaborar para a difusão da cultura nordestina, trazendo um viés político implícito, ou se está se referindo à construção de uma identidade nordestina fora da região Nordeste. Neste último caso, não se trataria propriamente de movimentos sociais sob uma ótica sociológica, mas sim de um movimento de construção e difusão de identidade. Foi com esse entendimento que interpretamos o texto. Assim, ele afirma:

A arte expressa por Luiz Gonzaga teve grande importância para o conhecimento da identidade nordestina e a sua construção. O rei do baião foi um dos principais nomes que promoveram cultura do nordeste para as outras regiões do Brasil e também para outros países do mundo. Desde que Luiz Gonzaga decide tocar “as coisas da sua terra”, deixando de lado as músicas estrangeiras e assumindo depois também a caracterização dos costumes nordestinos em suas vestimentas: o chapéu de couro e as outras peças que caracterizam o cangaceiro e o vaqueiro nordestino; segundo alguns relatos o sanfoneiro foi vítima do preconceito urbano em relação a cultura nordestina. (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 1 e 2)

Sem dúvida alguma, estamos falando de um dos maiores artistas que o Nordeste já teve, dada a sua relevância dentro da própria cultura junina e também por sua projeção midiática. Contudo, cabe salientar algo que já foi mencionado: a forma de se vestir de Luiz Gonzaga. Ainda que possamos compreender tal escolha como uma valorização da cultura nordestina, não podemos desconsiderar que essa foi a forma encontrada pelo artista para se comunicar com o Sudeste, reafirmando estereótipos associados ao homem nordestino.

O compromisso com o Ensino de História deve estar na construção crítica das imagens do tempo, visando evitar a reprodução de determinados preconceitos. Ainda que algumas representações sejam, de fato, parte da cultura nordestina, é necessário observar criticamente como se deu a construção dessa leitura sobre o que é o Nordeste. Trata-se de um olhar atento às representações culturais, suas origens e às formas como foram apropriadas e difundidas ao longo do tempo.

Continuando no texto:

Acreditamos que sim, o preconceito existia e não apenas no passado, mas até hoje é possível vermos certo preconceito com relação à música e outros aspectos nordestinos. Contudo, Luiz Gonzaga resistiu, continuou usando em suas apresentações as vestimentas regionais, cada vez mais foi aperfeiçoando a sua imagem até que conseguiu a permissão para trabalhar na rádio com o seu chapéu de couro e os demais acessórios da cultura nordestina. O rei do baião demonstrou a sua forte personalidade típica do homem nordestino, que não desiste de lutar por aquilo que acredita. Gonzaga não negou a sua origem, pelo contrário, quis a partir da sua identidade cultural mostrar ao mundo o seu talento musical. As letras das músicas compostas pelo sanfoneiro e por muitas vezes com parcerias musicais, expressam também a retratação da vida do povo sertanejo, que sofre com a seca, passa por necessidades e é vítima do descaso dos governantes (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 2)

É interessante a abordagem da figura de Luiz Gonzaga em diversos pontos, cabendo frisar que sua relação com o Ensino de História pode ser estabelecida sob diferentes aspectos. O primeiro refere-se à questão da migração e da formação de uma imagem do Nordeste como pobre, seco e necessitado, e como essa figura é implicada em sua relação com o Sudeste. Em seguida, destaca-se um aspecto mercadológico: a indústria fonográfica, concentrada no Sudeste do país, aproveitou-se de uma demanda de mercado, à época, voltada para o público imigrante¹⁵. “A música de Gonzaga é dirigida, sobretudo, ao migrante nordestino radicado no Sul do país e ao público das capitais nordestinas que podia consumir discos” (ALBUQUERQUE JR., 2023, p. 175).

Luiz Gonzaga, ao cantar e se vestir como representante do Nordeste, acaba por fomentar um sentimento de identidade com esse público, criando assim um amplo mercado consumidor para sua música. Outro aspecto relevante a ser citado é o político, perceptível em suas letras, compostas em parceria com figuras como Humberto Teixeira — deputado federal à época — e José de Souza Dantas Filho. Essas colaborações, como afirma Albuquerque Jr., “não apresentam uma unidade de

¹⁵ Albuquerque Jr. em “A Invenção do Nordeste e outras artes” – (2023)

pontos de vista no que tange a uma postura política” (ALBUQUERQUE JR., 2023, p. 175). Além disso, ressalta-se a estreita ligação que Luiz Gonzaga estabeleceu com a Igreja no Nordeste e com as oligarquias tradicionais, elementos que, segundo o autor, limitaram uma abordagem mais crítica em sua obra.

Inicialmente, Luiz Gonzaga se apresentava com trajes formais — terno e gravata. A partir de 1943¹⁶, , em uma tentativa de resgatar e afirmar seus valores nordestinos, passa a adotar uma indumentária inspirada no sertão nordestino, combinando elementos do vaqueiro com o cangaceiro. Essa mudança de visual consolidou a imagem pela qual ficou nacionalmente conhecido: chapéu de couro típico do cangaço e roupas de couro. Tal escolha estética foi inspirada em outro músico, Pedro Raimundo, de origem gaúcha, que também se vestia à moda tradicional de sua região.

Esse aspecto estético se configura como um caminho fértil para a educação estética associada ao Ensino de História, possibilitando a análise de como Luiz Gonzaga constrói visualmente sua identidade nordestina por meio de símbolos marcantes. A referência ao cangaceiro e sua devoção a Lampião como figura heroica permite abordar, por exemplo, o conceito de “bandido social”¹⁷. Ao mesmo tempo, a figura do vaqueiro evoca a vida rural, e é possível observar, em algumas imagens, Luiz Gonzaga portando uma arma na cintura — uma alusão à presença constante da violência no ambiente sertanejo. Como se pode perceber na imagem a seguir:

¹⁶ Albuquerque Jr. em “ A Invenção do Nordeste e outras artes” – (2023). Pg.174.

¹⁷ Conceito presente em “ Bandidos” de Eric Hobsbawn (2000)



Figura:1 Luiz Gonzaga – 1957. Fonte: Arquivo Nacional.

Em outra parte desse mesmo fragmento do texto, uma sinalização nos chama a atenção para a construção do que seria o “nordestino”: um homem forte, que não padece diante das adversidades e que se reinventa frente às dificuldades impostas por uma visão estereotipada do Nordeste como seco e pobre. A ideia desse homem resistente, que se impõe perante as negações e afirma sua personalidade, aproxima-se do conceito de “cabra macho” — figura que expressa um homem que se impõe pela força. Essa concepção foi profundamente analisada por Durval Muniz de Albuquerque Júnior em sua obra *Nordestino: invenção do falo — uma história do gênero masculino (1920–1940)*. Segundo o autor, esse homem nordestino é forjado a partir de moldes tradicionais, assim como a própria “invenção do Nordeste”, constituindo-se como uma tentativa de resgatar valores de uma região que, para existir simbolicamente, precisa se apegar ao passado.

Desse modo, o homem nordestino é concebido em oposição à figura do homem moderno. Ele reafirma o patriarcalismo tradicional, sendo representado como rústico,

áspero e, por vezes, rude. Trata-se de um homem que resgata um patriarcado viril em declínio, com o intuito de retirar a região da condição de passividade à qual fora historicamente associada (ALBUQUERQUE JR., 2023). Ainda que talvez não seja exatamente esse o sentido pretendido pelo projeto pedagógico, é fundamental atentar-se para a forma como tal representação é construída. A imagem do homem forte do Nordeste, por vezes, aparece como sua única possibilidade de existência, o que pode reduzir a complexidade das identidades nordestinas.

Encerrando esse trecho, o texto do projeto destaca que as letras das músicas de Luiz Gonzaga retratam a vida do povo sertanejo, “que sofre com a seca, passa por necessidade e é vítima do descaso dos governantes”. Aqui percebemos uma clara associação com a ideia do “Nordeste inventado”, analisada anteriormente. Essa concepção se apoia na ideia de uma região assolada por secas e negligenciada pelo poder público — uma narrativa sustentada por elites locais, sobretudo a partir do século XIX, com o objetivo de captar recursos do governo central, cujas atenções estavam voltadas majoritariamente ao Sul do país, em especial às regiões produtoras de café.

Enfatizar a miséria e as secas pelas quais a região passou acabou se tornando um recurso discursivo poderoso. Além disso, essa construção simbólica do Nordeste serviu como uma resposta identitária a um nacionalismo gestado na recém-instaurada República e intensificado a partir do projeto nacional desenvolvimentista dos anos 1930. Dessa maneira, consolidou-se uma visão do Nordeste como uma “região que precisa de ajuda”, perpetuando uma lógica de dependência frente ao Estado centralizador.

Chegando ao próximo tópico do projeto, encontramos o “Objetivo Geral”, no qual já se especifica que a festa realizada em 2024 será organizada no formato de uma gincana. Para esta pesquisa, que busca investigar o Ensino de História a partir da produção de sentido, essa escolha revela-se extremamente acertada. A gincana transforma a festa em um grande jogo coletivo e participativo, abrindo caminho para uma exploração omnilateral da educação, envolvendo o corpo, os afetos, os sentidos e a coletividade no processo de aprendizagem histórica.

A gincana junina foi desenvolvida a partir da ideia de resgatar a cultura da realização tradicional. A festa junina, também conhecida como festa de São João, inserida no Brasil pelos Jesuítas, tem como base elementos do catolicismo. Uma das práticas é o acendimento das fogueiras, batismos, casamentos, geralmente na terceira semana de junho, repleta de comidas típicas, fogos de artifícios, danças e brincadeiras. Conhecer as características da Festa Junina valorizando e demonstrando atitudes de respeito ao homem do campo, incentivando o trabalho cooperativo, proporcionando a participação das crianças, adolescentes e familiares em diversas brincadeiras, levando-os sempre a preservar os costumes e tradições desse patrimônio cultural tão popular na Bahia e no Brasil (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 2)

Logo no início desse fragmento do texto, uma coisa nos chama a atenção que é o resgate da “cultura da realização tradicional”, o que nos leva a alguns questionamentos: como seria essa realização tradicional dessa cultura e quais seriam as mudanças que esta sofreu e há ainda um terceiro questionamento, o porquê do resgate a essas culturas tradicionais.

Preservar valores culturais em meio a uma lógica globalizante, presente de forma incisiva em quase todos os aspectos das nossas relações sociais, mostra-se como uma atitude salutar no sentido de proteger e valorizar as identidades locais. Ao enaltecer nossos traços, costumes e tradições, abre-se espaço para a resistência cultural frente à homogeneização imposta pela globalização. Trata-se, portanto, de uma lógica de enfrentamento que se contrapõe a um modelo que tende a padronizar experiências culturais, esvaziando-as de seus sentidos originais.

Nesse contexto, o São João também se vê atravessado por essas transformações. A festa, que historicamente esteve ligada à cultura popular nordestina e à tradição camponesa, vem sendo, cada vez mais, inserida numa lógica de mercantilização. Essa dinâmica transforma a celebração em espetáculo, moldado para atender às exigências do mercado e à lógica do entretenimento de massa. Em muitas situações, a autenticidade da festa é substituída por produtos culturais formatados, voltados ao consumo e ao turismo, distanciando-se de sua essência comunitária e afetiva.

Sendo assim, valorizar e preservar os elementos genuínos do São João — como suas manifestações artísticas, seus rituais e simbologias — constitui-se como um movimento de resistência. Mais do que manter uma tradição, trata-se de afirmar uma identidade, de narrar uma história a partir de seus próprios sentidos e experiências. É nesse movimento que o Ensino de História pode encontrar um terreno

fértil para promover reflexões críticas e produzir sentidos, articulando o passado e o presente por meio da cultura viva. Nesse sentido Castro(2012) acrescenta:

Sobre a tendência atual de mercantilização da cultura, Jacques (2004) pontua que na nova lógica de consumo cultural urbano, a cultura passou a ser concebida como uma “cultura-econômica”, que se configura como simples imagem de marca, ou grife de entretenimento, a ser consumida rapidamente. Para a autora, em relação à cidade, o que acontece não é muito diferente, uma vez que as municipalidades se empenham para melhor vender sua imagem de marca, ou logotipo da sua cidade, privilegiando basicamente o *marketing* e o turismo através do espetáculo, que se constitui em seu maior chamariz. (CASTRO, 2012. Pg.88)

A demarcação do que se compreende como cultura popular e regional, bem como a celebração dessa cultura em seus moldes tradicionais, constitui um movimento essencial para a perpetuação das práticas culturais e para a transmissão de valores identitários. Essa valorização das manifestações culturais locais não apenas assegura a continuidade de saberes, mas também fortalece os vínculos entre os sujeitos e suas comunidades, contribuindo para a construção de pertencimento e memória coletiva.

Como analisa Pereira (2020), é no interior da cultura escolar que essas manifestações culturais podem ser ressignificadas e apropriadas de maneira crítica, permitindo que a escola dialogue com o universo simbólico dos alunos. Essa aproximação entre cultura popular e escola promove um espaço fértil para o Ensino de História, pois possibilita o reconhecimento de saberes não hegemônicos e a compreensão de diferentes temporalidades e experiências históricas que compõem o cotidiano dos estudantes:

Diante, desse contexto, de simbiose entre os elementos juninos e práticas culturais das festividades juninas do passado com o presente é notório que as instituições de ensino discutam como trabalhar estas comemorações, que são construções imagéticas e sociais, da sociedade nacional, regional e local, por meio de projetos pedagógicos nas escolas. Tendo em vista, a importância da formação da identidade cultural que as citadas festas adquirem no corpo social. A identidade cultural pode ser entendida como um conjunto de características comuns que os grupos sociais se identificam e se definem. (PEREIRA, 2020. Pg. 169).

Mas, ao tratarmos de produções humanas, é válido perguntar: o que, de fato, não está submetido ao movimento do tempo? Qual produção cultural escapa das transformações históricas provocadas pelas múltiplas temporalidades e contextos sociais? Preservar as chamadas “culturas tradicionais” significa, necessariamente,

agir em prol da cultura? Certamente, não. Ainda que não se proponha a negação da episteme presente em toda expressão cultural, tampouco se deve incorrer no equívoco de “jogar a água com a criança fora” — ou seja, de ignorar completamente seus valores formativos. Torna-se essencial, portanto, avaliar em que medida a noção de “tradicional”, compreendida como conservação, é pertinente aos nossos tempos, e até que ponto é legítimo ou desejável esse resgate.

A análise de Hobsbawm e Ranger, em *A Invenção das Tradições* (2012), oferece importantes contribuições para refletirmos sobre como certas tradições são, de fato, inventadas com o objetivo de perpetuar o status quo, operando como mecanismos de manutenção da ordem social. Essas tradições, ao padronizarem comportamentos e valores sob uma aparência de ancestralidade contínua, acabam por reforçar estruturas de poder consolidadas. Assim, torna-se necessário transgredir determinadas formas do tradicional, em nome de avanços que rompam com essas relações de dominação e possibilitem uma leitura dialética entre as representações do passado e as demandas do presente. É o caso, por exemplo, das releituras críticas de símbolos culturais tradicionalmente naturalizados.

Entretanto, é importante também reconhecer que, no caso da festa junina e da cultura nordestina como um todo, estamos tratando de expressões que, de fato, partem de um lugar concreto e simbólico. A festa expressa o que aquela sociedade deseja comunicar sobre si mesma, sendo, portanto, uma forma legítima de construção identitária. A indumentária adotada por Luiz Gonzaga, por exemplo, carrega em si elementos autênticos da vida no sertão nordestino. Contudo, permanece a questão: como, onde e sob quais moldes essa concepção de Nordeste foi historicamente construída?

¹⁸.

A festa junina, como uma das maiores manifestações culturais da região, expressa, sem dúvida, elementos genuínos da identidade nordestina. No entanto, não está isenta de tensões. Tais tensões decorrem das disputas¹⁹. em torno da representação cultural, frequentemente marcadas por demarcações simbólicas que visam reafirmar posições de poder — sejam elas de natureza econômica, política ou de gênero. Como discutido anteriormente, a construção de um ideal masculino

¹⁸ Albuquerque Jr. em “A Invenção do Nordeste e outras artes” (2023).

¹⁹ Idem.

nordestino, pautado na virilidade e na rusticidade, é um exemplo de como essas representações podem operar dentro de estruturas de dominação.

Seguindo em frente, o fragmento do projeto aborda um aspecto histórico fundamental da festa junina: a forma como ela foi trazida para o Brasil, inserida em um processo colonizador e catequizante (RANGEL, 2008). No entanto, vale destacar que, ao chegar às terras brasileiras, a festividade foi assimilada pelas culturas indígenas e também por elementos das tradições africanas, que adicionaram significativos traços simbólicos à celebração. Um dos aspectos que favoreceu essa incorporação foi a centralidade do fogo — elemento associado à fertilidade em diversas culturas pagãs, e que o catolicismo, ao longo dos séculos na Europa, acabou por assimilar. Fogos, danças, comidas típicas, fogueiras e encenações de casamentos são, portanto, práticas que guardam relações com esse processo histórico de hibridização cultural.

Ainda dentro desse segmento do projeto, destaca-se outro fragmento que chama a atenção ao afirmar a importância de conhecer as características da festa junina como forma de valorização e respeito ao homem do campo. Tal afirmação está vinculada à ideia do trabalho coletivo como propulsor das práticas culturais tradicionais. No entanto, para uma abordagem crítica e pedagógica mais apurada, é necessário problematizar a construção dessa figura do “homem do campo”. Como esse sujeito é compreendido na perspectiva dos habitantes das cidades? Estaríamos diante de uma representação autêntica ou de uma imagem idealizada e estereotipada?

Essa discussão remonta à origem da festa enquanto tradição escolar. Quando a celebração de São João ocorre em ambientes urbanos — o que é majoritário, excetuando-se escolas situadas em zonas rurais —, muito do que se apresenta como “tradição rural” é, na verdade, uma criação urbana. Como nos mostra a pesquisa de Judas Tadeu de Campos (2007), diversos símbolos e costumes presentes na festa foram concebidos sob o olhar da cidade sobre o campo. É nesse processo que se constrói o arquétipo do “caipira”: o homem que veste camisa xadrez, calça remendada com retalhos, barba e bigode por fazer — uma caricatura que muitas vezes tem a função simbólica de reafirmar os valores urbanos de civilidade, instrução e polidez.

Essa representação, longe de expressar com fidelidade o cotidiano do trabalhador rural, reforça uma leitura romantizada ou jocosa que pouco dialoga com a

complexidade da vida no campo. Como bem analisa Albuquerque Jr.²⁰, trata-se de uma imagem inventada, moldada para consolidar determinadas visões de Nordeste, alheias às transformações históricas e às múltiplas realidades que coexistem na região.

Talvez a forma mais efetiva de respeito ao homem do campo seja justamente compreendê-lo em sua historicidade, como sujeito dotado de agência, saberes e contradições, em vez de aprisioná-lo a uma representação cristalizada no tempo. Nesse sentido, cabe ao ensino de História — e ao projeto pedagógico como um todo — promover o deslocamento dessa visão estereotipada, construindo leituras mais críticas e contextualizadas da festa e de seus personagens simbólicos.

O incentivo ao trabalho coletivo, apontado no referido tópico, promove uma abordagem pedagógica integradora, favorecendo a produção de sentido histórico e educativo. Ao estimular a interação entre os alunos e a comunidade escolar, esse enfoque contribui para o fortalecimento da cultura escolar, extrapolando os limites da sala de aula e ocupando de forma significativa os demais espaços da escola. Tal prática reforça as considerações de Barroso (2012), que destaca como a cultura escolar se constitui também por meio daquilo que ultrapassa os aspectos estritamente formais e burocráticos da instituição.

Nesse contexto, torna-se pertinente recorrer à noção de “bricolagem”, conforme analisada por Michel de Certeau (2003), para compreender as articulações entre o formal e o informal que se estabelecem no interior do ambiente escolar. São essas práticas cotidianas, que não seguem rigidamente os modelos oficiais, mas que emergem da criatividade e da experiência dos sujeitos, que configuram parte essencial da cultura escolar e devem ser valorizadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, não se trata apenas de transmitir conteúdos de maneira expositiva ou textual, mas de criar condições para uma produção de conhecimento que mobilize diferentes dimensões da sensibilidade. Isso inclui o corpo, os afetos, as práticas colaborativas, os símbolos e as expressões culturais presentes no cotidiano escolar. A festa, nesse sentido, torna-se espaço privilegiado para a articulação entre saberes

²⁰ Albuquerque Jr. em “A Invenção do Nordeste e outras artes” – (2023).

diversos, onde se constrói uma educação que dialoga com o vivido, com o sensível e com o coletivo²¹.

Portanto, é no interior da cultura escolar que se delineiam os caminhos possíveis para a produção de sentidos no processo educativo. Essa construção se materializa, por exemplo, nas relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e seus familiares, ampliando-se para abarcar todos os sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Nesse universo simbólico, destacam-se também os trabalhadores da escola, como porteiros, auxiliares de serviços gerais e demais colaboradores, cuja presença cotidiana contribui significativamente para a constituição das experiências escolares e dos significados atribuídos à vida escolar.

Ao considerar essa ampla rede de relações e interações, a educação deixa de assumir um caráter unilateral e rígido, tornando-se mais sensível à realidade dos sujeitos que dela participam. Assim, quando a escola reconhece e valoriza essas dimensões, ela potencializa a formação de vínculos e favorece processos de aprendizagem mais significativos, enraizados na vivência coletiva e na partilha de experiências.

Ao avançarmos na análise do projeto pedagógico, chegamos ao tópico que apresenta uma série de sugestões de atividades a serem desenvolvidas durante a Gincana Junina Pedagógica, todas alinhadas ao tema proposto. A partir dos dados coletados durante a pesquisa, destacam-se as seguintes propostas:

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS A PARTIR DO TEMA:

- Ensaio e apresentação de danças típicas, como quadrilhas e catiras;
- Confecção de balões, bandeiras 2 arranjos juninos para decoração da Festa Junina;
- Cantos e danças próprios desses festejos;
- Simulação de casamento caipira e outras dramatizações típicas;
- Conhecimento e degustação de comidas típicas durante os festejos juninos;
- Brincadeiras e jogos típicos;

²¹ *Educando olhares para o sensível: os desafios da Educação Estética no Ensino De História - Anais ANPUH 2023.*

- Criação de mural informativo e de jornal escolar com histórias da tradição das turmas, músicas típicas elaboradas na escola, arte, criação e curiosidades. (Esta atividade exige um trabalho de pesquisa sobre a temática, assim, os alunos podem desenvolver a ampliação:
 - ✓ de vocabulário,
 - ✓ das habilidades de consulta,
 - ✓ coleta e triagem de informações,
 - ✓ da produção da linguagem gráfica e imagética do jornal e do mural, dentre outras.

Obs.: O jornal e o mural especialmente promovem a ampliação da comunicação entre espaços escolar e familiar. Esse tipo de atividade, portanto, pode construir uma integração de toda comunidade escolar. (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 2)

A primeira proposta apresentada no projeto refere-se ao ensaio e à apresentação de danças típicas, destacando-se, sobretudo, as quadrilhas juninas. Nesse aspecto, é pertinente que o trabalho com os estudantes contemple, para além da prática coreográfica, um momento de abordagem histórica sobre a origem e a trajetória das quadrilhas, analisando como essa manifestação cultural foi apropriada, ressignificada e incorporada à tradição junina brasileira.

No contexto da colonização, a quadrilha foi introduzida no Brasil por meio da corte imperial portuguesa, como observa Chianca (2007), ao afirmar que: “Originária de uma contradança de mesmo nome trazida ao Brasil pela corte imperial portuguesa, ela teve suas figuras e passos modificados ao longo do tempo e dos lugares em que foi sendo executada” (CHIANCA, 2007, p. 50). Inicialmente restrita aos salões aristocráticos, essa prática era marcada por um desejo de imitação da etiqueta europeia por parte da burguesia brasileira, especialmente no período imperial.

Ainda segundo Chianca (2007), a difusão e a popularização das quadrilhas ocorreram, de forma mais ampla, a partir do advento da República, quando tais práticas passaram a circular em outros espaços sociais e a dialogar com as manifestações populares. O processo de apropriação cultural fez com que a quadrilha,

ao longo do tempo, adquirisse traços próprios das diferentes regiões brasileiras, consolidando-se como elemento central das festas juninas e constituindo-se em importante símbolo da cultura popular:

O que explica esse deslocamento simbólico é o fato político e as implicações culturais da mudança de poder do Brasil republicano, quando os costumes do período colonial e imperial foram desprezados pelas camadas burguesas urbanas e citadinas. Provavelmente nesse momento a quadrilha teria sido abolida das festas dos cidadãos ricos, continuando a ser dançada pela população mais distante dos grandes centros urbanos, os interioranos – geograficamente e simbolicamente defasados com suas danças já “fora de moda” (CHIANCA, 2007. Pg. 50).

Em seguida, o projeto apresenta como proposta a confecção de balões, bandeiras e arranjos juninos. Essa atividade, para além do caráter lúdico e decorativo, pode ser potencializada como uma oportunidade pedagógica significativa. Estimular os alunos a investigarem as origens, transformações e processos de apropriação cultural desses elementos decorativos pode proporcionar um diálogo produtivo com temas estruturantes da História, como o colonialismo e o mercantilismo português, e sua relação com outras culturas durante os processos de expansão marítima e dominação territorial. A festa, nesse sentido, torna-se uma porta de entrada para o entendimento das trocas culturais e das dinâmicas de poder que permearam o período colonial.

A terceira atividade sugerida é a realização de “Cantos e danças próprios desses festejos”. Especificamente em relação aos cantos, propõe-se que se vá além da simples execução musical, sugerindo-se uma leitura crítica e interpretativa das letras que compõem esse repertório. A análise pode abordar questões como a construção de imaginários sociais²², a representação do homem do campo, as cosmovisões expressas nas canções, bem como os sentidos históricos que elas carregam — considerando tanto suas permanências quanto suas transformações ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de um exercício de leitura histórica das manifestações artísticas, compreendendo-as como documentos culturais que revelam modos de vida, percepções de mundo e identidades sociais.

A atividade que propõe a simulação do casamento caipira e outras dramatizações configura-se como um potente instrumento pedagógico para refletir

²² Albuquerque Jr. em “A Invenção do Nordeste e outras artes” – (2023).

criticamente sobre os papéis sociais de gênero historicamente construídos no contexto rural. Além disso, permite discutir a centralidade simbólica da fertilidade nas festividades juninas, como já destacado por Rangel (2008), revelando traços culturais herdados de tradições que associam o ciclo agrícola à reprodução humana. Essas representações, no entanto, não devem ser reproduzidas de forma acrítica. Pelo contrário, a dramatização pode constituir um espaço propício à desconstrução de determinados arquétipos, promovendo um diálogo com a contemporaneidade, especialmente no que tange à problematização da chamada “família tradicional”. O objetivo, portanto, não é esvaziar o sentido da festa de São João, mas sim enriquecer sua abordagem no ambiente escolar, ampliando os horizontes interpretativos dos alunos e evitando a repetição acrítica de estereótipos. Afinal, a festa é também lugar de encenação e, como tal, seus signos e símbolos devem ser mobilizados pedagogicamente para estabelecer pontes entre passado e presente.

Em sequência, a atividade “Conhecimento e degustação de comidas típicas” revela-se como um significativo ponto de interseção entre os saberes culturais e os afetos. O contato com os alimentos típicos das festas juninas não apenas desperta a curiosidade dos estudantes, como também ativa memórias e sentidos vinculados ao pertencimento, à ancestralidade e à reunião familiar. Antes de se consolidar como um grande evento escolar ou de entretenimento urbano, o São João se caracterizava — e ainda se caracteriza, em muitos contextos — como uma festa doméstica e comunitária. Cada família, em seu espaço, prepara os quitutes típicos, compondo uma mesa que expressa sociabilidade, fartura e acolhimento. Levar essas experiências ao espaço escolar, associando-as ao conhecimento histórico e cultural, promove um aprendizado mais significativo e menos engessado, pois não se trata apenas de materializar a festa, mas de compreender e elaborar seus sentidos.

Por fim, entre as atividades destacam-se também as brincadeiras e jogos típicos, bem como a criação de murais informativos e jornais escolares. Tais propostas ampliam o repertório linguístico dos alunos ao estimular a pesquisa, a coleta e a sistematização de informações, além de desenvolver competências relacionadas à produção textual, visual e gráfica. A atividade do jornal escolar, em especial, oferece um campo fértil para a produção autônoma de conhecimento, promovendo um protagonismo discente que extrapola os limites da sala de aula. Essa vivência fomenta

uma prática investigativa baseada na experiência concreta dos estudantes, o que potencializa a apropriação crítica dos conteúdos e a valorização das vivências escolares.

Cabe ressaltar que esse tipo de abordagem dialoga diretamente com os pressupostos da cultura escolar, pois mobiliza os sujeitos da escola — alunos, professores e funcionários — na produção de sentidos coletivos que ultrapassam o modelo tradicional de avaliação e exposição de trabalhos. Ao tornar visível a produção dos alunos nos corredores e espaços comuns da escola, reafirma-se o papel da escola como um espaço de criação, circulação e ressignificação de saberes.

Quanto às brincadeiras típicas, o projeto apresenta uma proposta específica voltada para as turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II, com sugestões adaptadas à faixa etária. O texto destaca, de maneira acertada, o papel dos próprios alunos na elaboração dessas atividades, valorizando a criatividade como elemento central do processo pedagógico. Assim, conforme os dados colhidos no projeto, seguem as propostas:

“Recriando as brincadeiras juninas (Foco: Alunos do Ensino Fundamental II-6 ao 8 ANO)

É uma forma de viver um momento característico de produção da criatividade; é útil para o discente compreender as regras das brincadeiras e vivenciá-las sem preocupação com competitividade, tornando-se espaço de atividades diversificadas com apresentações das (re)elaborações infantis. Se a criança gostar das brincadeiras típicas, como:

1. tiro ao alvo,
2. pescaria,
3. boca do palhaço,
4. passa anel,
5. jogo das argolas,
6. corrida do saco,
7. andar na lata
8. corrida do ovo na colher,

9. dança da laranja,
10. cabo de guerra
11. corrida de três pernas,
12. casamento caipira,
13. quadrilha,
14. cadeia,
15. colocar o rabo do burro, entre outras brincadeiras.

Assim, elas poderão recriar regras, renomear brincadeiras e trocar ideias sobre essas vivências e mudanças ao longo dos anos. Um aspecto fundamental para que o arraial seja típico e pedagógico são as apresentações das temáticas por turma. As temáticas trabalhadas diariamente nas turmas desenvolvem o elemento investigativo das crianças e a explicitação das ideias das turmas sobre os estudos realizados.

Assim, para realizar um arraial junino pedagógico, é preciso evidenciar objetivos, estratégias criações e produções das turmas para favorecer as gincanas que podem ser realizadas com as principais características da festa junina.” (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 2 e 3)

Consideramos que a ludicidade é um recurso fundamental para a produção de sentido pelo aluno, pois, além de promover a sociabilidade e as relações interpessoais, essa perspectiva possibilita a estimulação de múltiplos sentidos, especialmente para o segmento do Ensino Fundamental. É relevante que esses aspectos sejam articulados com a produção de conhecimento. Conforme destacado no trecho acima, esse alinhamento entre conhecimento e ludicidade manifesta-se quando “desenvolvem o elemento investigativo das crianças e a explicitação das ideias das turmas sobre os estudos realizados”.

Dessa forma, a brincadeira não deve ser concebida como mera recreação, mas sim como um meio pelo qual o educando dialoga consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Silva e Rodrigues (2022) enfatizam essa dimensão, apontando que o ato de jogar permite ao sujeito apreender sua compreensão de mundo e seu conhecimento, além de constituir um recurso eficaz para o resgate histórico-cultural das atividades desenvolvidas (SILVA; RODRIGUES, 2022, p.4). As autoras ressaltam ainda que a

articulação entre o conhecimento e o lúdico favorece a transformação do sujeito e de sua realidade.

No trecho “As temáticas trabalhadas diariamente nas turmas desenvolvem o elemento investigativo das crianças e a explicitação das ideias das turmas sobre os estudos realizados”, percebe-se clara aproximação com as ideias de Paulo Freire (2006, p.12) acerca da Pedagogia da Autonomia, segundo a qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, além de evidenciar o protagonismo do aluno no processo de ensino, a ludicidade articulada ao conhecimento favorece a construção autônoma do indivíduo.

Prosseguindo com os dados da pesquisa, temos a sugestão de 12 atividades a serem desenvolvidas na gincana junina:

“Lista com 12 propostas de atividades para serem desenvolvidas durante a Gincana Junina:

1. A apresentação das danças;
2. Decoração com bandeiras criadas pelas crianças;
3. Reprodução de canções e de danças de festa junina,
4. Desfile matuto por turmas e realização do casamento caipira;
5. Socialização do tema e do conhecimento que cada criança tem sobre o tema;
6. Degustação de pratos típicos;
7. Confeção de decoração para a festa;
8. Desenho por turma para os espaços da festa com recorte e colagem para as apresentações;
9. Pintura de cartazes sobre obras de pintores que representam as festas juninas;
10. Cruzadinhas para trabalhar palavras típicas; caça-palavras para realizar a brincadeira das regiões juninas;
11. Músicas típicas da festa e das regiões brasileiras,
12. Realização de dramatizações também como forma estimular as produções artísticas a partir do corpo.

Lembrando que em cada uma dessas ações, cabe salientar, a criança tem autonomia para exercê-las, uma vez que as práticas pedagógicas relevantes que defendemos não pressupõem uma produção pré-elaborada, imposta pela professora e passivamente reproduzida pelos estudantes; é, acima de tudo, uma atividade coletivamente construída, que estimula a criatividade de toda turma.” (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 3)

As atividades propostas para a gincana pedagógica seguem a mesma lógica apresentada em “Atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir do tema”, porém são específicas para os alunos do 6º ao 8º ano e incluem algumas adições. Entre elas, destacam-se a decoração de bandeiras confeccionadas pelas crianças, o desfile matuto com o casamento caipira, a socialização do tema e do conhecimento prévio de cada aluno, desenhos produzidos pela turma para as apresentações, pinturas, confecção de cartazes, cruzadinhas com palavras típicas e, por fim, dramatizações que visam estimular as expressões artísticas por meio do corpo.

Essa última atividade possibilita um diálogo enriquecedor entre a educação estética e o ensino de História, que pode ser aprofundado com pesquisas sobre a origem das danças e seus movimentos tradicionais. Educar a partir do corpo é uma estratégia que rompe com a produção formal e expositiva do conhecimento, pois aliar a estética ao movimento conecta a festa ao processo educativo, promovendo a construção de sentido de forma mais dinâmica e plural.

O trabalho com palavras típicas, por meio de cruzadinhas e caça-palavras, constitui outro recurso didático valioso no ensino de História, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem e a produção de sentido, conforme discutido por Pinheiro e Santos (2006, p. 47). Os autores se fundamentam nas contribuições de Mikhail Bakhtin (1999, 2000, 2002) para problematizar a linguagem na sala de aula, concebida como um “espaço privilegiado de educação” (PINHEIRO; SANTOS, 2006), onde ocorrem disputas de sentido e interações comunicativas concretas entre os sujeitos em torno dos signos expressos.

Nessa perspectiva, as atividades com palavras-cruzadas e caça-palavras podem ser potencializadas como instrumentos de análise da linguagem presente na

tradição junina. Tais práticas permitem problematizar os sentidos atribuídos às palavras utilizadas nesse contexto festivo, investigando de que maneira os educandos se relacionam com elas — seja pelo uso frequente ou pelo estranhamento. Trata-se de compreender em que contextos essas expressões foram historicamente criadas, como se inserem no universo simbólico do São João e de que modo dialogam (ou não) com a realidade cotidiana dos estudantes. Essa abordagem visa promover a aproximação do aluno com uma linguagem que, muitas vezes, lhe é apresentada como “do outro”, mas que, ao ser ressignificada por ele, pode adquirir significância própria, contribuindo assim para a produção de sentido no processo educativo.

Retomando o fragmento analisado no projeto pedagógico, destaca-se um trecho bastante relevante: “a criança tem autonomia para exercê-las, uma vez que as práticas pedagógicas relevantes que defendemos não pressupõem uma produção pré-elaborada, imposta pela professora e passivamente reproduzida pelos estudantes”. Tal afirmação revela um alinhamento coerente com os princípios da *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2006), para quem ensinar não deve ser concebido como um ato de transmissão de saber, mas como a criação de condições para que o conhecimento seja produzido ativamente. Isso implica um compromisso ético com a valorização da autonomia do educando e com o reconhecimento de sua capacidade de transgredir o modelo pré-estabelecido para construir significações próprias.

Seguindo essa lógica, o projeto apresenta, na sequência, uma tabela com dados coletados na escola que ilustram, de forma concreta, muitos dos aspectos aqui discutidos.

- Programação: Uma viagem seguindo o Trem do Forró Nordestino – De Luiz Gonzaga aos dias atuais!

6º ANO		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
6º ANO	A	Cantigas de Rodas c/ temas juninos.
6º ANO	B	Olha pro céu meu amor.
6º ANO	C	Coreografia: Dançando o baião de Gonzagão.
6º ANO	D	Vanerão: origem e coreografia.
6º ANO	E	Quadrilha Tradicional
7º ANO		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
7º ANO	A	Coreografia: O xote das meninas
7º ANO	B	Literatura de cordel (Exibição de cordel criado pelos alunos)
7º ANO	C	Gonzagão faria uma homenagem a: Mastruz com Leite
7º ANO	D	Gonzagão faria uma homenagem a: Adelmário Coelho
7º ANO	E	Gonzagão faria uma homenagem a: Zelito Miranda
8º ANO		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
8º ANO	A	Gonzagão faria uma homenagem a: Dominguinhas
8º ANO	B	Gonzagão faria uma homenagem a: Flávio José
8º ANO	C	Gonzagão faria uma homenagem a: Chitãozinho e Xororó.
8º ANO	D	Gonzagão faria uma homenagem a: Marília Mendonça
8º ANO	E	Gonzagão faria uma homenagem a: Calcinha Preta
9º ANO		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
9º ANO	A	Casamento na roça
9º ANO	B	Duelo de repentistas
9º ANO	C	Gonzagão faria uma homenagem a: Barões da Pisadinha
9º ANO	D	Gonzagão faria uma homenagem a: João Gomes
1ª SÉRIE		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
1ª SÉRIE	A	O Trem do forró
1ª SÉRIE	B	Que nem jiló
1ª SÉRIE	C	O último pau de arara
1ª SÉRIE	D	O samba de roda Junino do Recôncavo Baiano
2ª SÉRIE		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
2ª SÉRIE	A	A evolução das quadrilhas estilizadas
2ª SÉRIE	B	Uma pra mim uma pra tu
2ª SÉRIE	C	Pagode Russo

4

COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR LUIZ TARQUÍNIO – PROJETO JUNINO/2024

Figura 2. Fonte: Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio. 2024

2ª SÉRIE	D	O Cheiro da Carolina
3ª SÉRIE		
SÉRIE	TURMA	TEMAS
3ª SÉRIE	A	Uma nova roupagem para Asa Branca.
3ª SÉRIE	B	A Vida do Viajante
3ª SÉRIE	C	Respeita Januário
3ª SÉRIE	D	Noites Brasileiras

Figura 3. Fonte: Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio. 2024

Observa-se, já de início, que os temas escolhidos para as apresentações revelam um alinhamento significativo com a produção musical nordestina contemporânea, especialmente nos gêneros derivados do forró. Referências a artistas como Calcinha Preta, Marília Mendonça, Barões da Pisadinha, Mastruz com Leite e Zelito Miranda evidenciam uma tentativa de aproximação estética com a linguagem cultural vivenciada atualmente pelos alunos. Essa escolha revela uma estratégia pedagógica que busca conectar o conteúdo da festa a repertórios sonoros mais recentes e familiares ao público estudantil, favorecendo, assim, o engajamento e a construção de sentido a partir da própria vivência musical dos educandos.

Outro tema que merece destaque é “O samba de roda junino do Recôncavo Baiano”, que, embora siga a lógica de valorização de manifestações musicais regionais, introduz um elemento de grande relevância para a compreensão da cultura local. O samba de roda, expressão musical enraizada no Recôncavo, é matriz fundamental para o desenvolvimento da música baiana contemporânea e representa uma oportunidade singular para o trabalho com a história e a memória da região. Ao incluir tal temática na programação da festa, a escola não apenas reafirma seu compromisso com a valorização das manifestações culturais do território em que se insere, como também amplia o leque de possibilidades pedagógicas para o ensino de história e cultura regional, estabelecendo vínculos significativos entre o local e o global, o passado e o presente.

Chegando a conclusão, temos o texto:

Ainda é importante enfatizar que desenvolver essas práticas, permeadas pela valorização de aspectos históricos e socioculturais de um festejo tão popular associadas a um propósito pedagógico articulado com diversas áreas de conhecimento, é uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de competências imprescindíveis aos estudantes, como a cooperação, O

pensamento crítico, o repertório sociocultural e a autonomia. Cabe aos educadores, comprometidos com seu papel, planejá-las e realizá-las conforme o contexto em que atuam. (Brasil (Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, 2024. Pg. 4)

Nesta etapa final, destaca-se a ênfase nas práticas que objetivam valorizar os aspectos históricos e socioculturais do que constitui um dos festejos mais tradicionais e populares da região Nordeste. O projeto escolar em análise evidencia uma articulação com o campo pedagógico, integrando diferentes áreas do conhecimento. Contudo, ao considerarmos sua relação com o Ensino de História, identificamos lacunas e trajetórias ainda a serem exploradas para que se estabeleça uma concepção mais alinhada à produção de sentido dentro da cultura escolar.

Ademais, ao conceber a festa no formato de uma gincana pedagógica, o projeto possibilita uma abordagem pautada na educação estética, explorando a omnilateralidade proposta, isto é, a diversidade de linguagens e formas de conhecimento. Ao articular a produção do conhecimento com a confecção da festa e a realização da gincana, observa-se o respaldo teórico que a escola buscou na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

Nosso papel consiste em evidenciar de que maneira este projeto pode ser incorporado a uma concepção de Ensino de História mais alinhada à festa, centrada na produção de sentido, e como essa abordagem pode contemplar os três espaços da educação estética no ensino da disciplina. Deste modo, procura-se superar interpretações reducionistas que privilegiam a mera repetição, sem a necessária construção crítica sobre o que deve ou não ser resgatado e valorizado.

4.A festa de São João como a festa do conhecimento

Pensar o Ensino de História como uma produção de sentido vinculada a uma educação estética inserida no âmbito da cultura escolar tem sido o nosso propósito até o momento. Acreditamos que utilizar uma festa de grande expressão popular e, simultaneamente, característica da cultura escolar constitui uma estratégia pedagógica assertiva. No capítulo anterior, realizamos uma análise do projeto pedagógico do Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, que, mesmo antes da realização de nossa pesquisa, já apresentava elementos relevantes para essa abordagem que estamos delineando.

O projeto nos impressionou não apenas por incorporar a cultura popular como forma de produzir conhecimento a partir da festa, mas também por explorar, por meio da brincadeira e dos costumes juninos, uma modalidade de ensino que rompe com a rigidez do conteúdo meramente transmitido em sala de aula. Eleva-se, assim, a festa para além da simples celebração, buscando a autonomia do educando para a efetiva construção de sentido.

Entretanto, conforme evidenciado em nossa análise, ainda há caminhos a serem percorridos para que o Ensino de História possa preencher lacunas, possibilitando que a festa seja celebrada, abordada e trabalhada em outras escolas como parte integrante do universo de significações dos educandos.

Como resposta a essa necessidade, propomos um modelo de projeto pedagógico interdisciplinar para professores de História, no formato de uma Gincana Pedagógica, que possa instrumentalizar a festa nas escolas sem reproduzir mecanicamente conhecimentos já consolidados. Nosso intuito é trazer elementos históricos mais consistentes, explorando permanências e rupturas da festa, fomentando uma produção crítica do conhecimento, que ultrapasse as abordagens superficiais frequentemente veiculadas pela mídia.

É fundamental compreender que a festa possui um caráter religioso com influências pagãs, passou por processos coloniais de assimilação de elementos das culturas indígenas e afro-brasileiras, e consolidou-se como uma manifestação simbólica da cultura rural, embora tenha sido construída a partir de uma perspectiva urbana. Ao mesmo tempo, ela se tornou uma celebração emblemática do Nordeste, região construída historicamente por um processo de invenção cultural. Contudo,

afirmar isso não implica negar a autenticidade da festa como expressão legítima da cultura nordestina e do significado que ela possui em si mesma.

Por essas razões, acreditamos que incorporar essas premissas na produção da festa nas escolas é imprescindível para que se possa pensar o Nordeste em sua verdadeira complexidade e realidade.

Dito isso, é fundamental destacar que cada professor terá total autonomia para acrescentar e integrar quaisquer elementos que estejam alinhados à cultura escolar específica, enriquecendo assim o seu trabalho pedagógico. O que propomos aqui constitui um ponto de partida para a realização dessas atividades, não um ponto de chegada. Não se trata de um manual rígido de instruções pedagógicas, mas sim de um material de apoio que possibilite a concepção da festa a partir dos princípios que defendemos, sem negligenciar a autonomia do educando e considerando seu contexto e suas vivências.

Ademais, ao pensarmos na dimensão prática da atuação docente no ensino da festa, não podemos perder de vista sua dimensão estética. E nada melhor do que uma festa como a de São João para explorar essa perspectiva. A música, a confecção da decoração, a dança, as roupas, o teatro e, por que não, a culinária — esta última, embora nem sempre reconhecida formalmente como arte, carrega uma forte carga estética — adentram um universo sensorial que contribui para a construção do “espírito” da festa.

Essa capacidade omnilateral de ensino que a festa proporciona deve ser plenamente explorada quando a articulamos com o Ensino de História, buscando, por meio dessa articulação, a produção de sentido para o aluno. A vivência prática e sensorial da festa oportuniza essa produção de sentido ao colocar o estudante como protagonista, tanto da festa quanto de seu próprio processo de aprendizagem.

4.1 A festa e o Nordeste

Entendemos que a festa configura-se como uma expressão cultural regional do Nordeste, região que, conforme a análise de Albuquerque Jr. (1999), foi uma construção histórica e social, uma “região inventada”. Antes de tudo, é necessário compreender o que essa festa expressa e o que ela significa para os seus participantes, reconhecendo que, mesmo inserida nessa lógica de invenção, ela produz sentidos reais para as pessoas que a vivenciam, não se limitando apenas ao universo escolar.

Partindo dessa premissa, é importante refletir sobre quais valores essa celebração representa e que não estão necessariamente explicitados nessa invenção do Nordeste. Em primeiro lugar, trata-se de uma festa que se forma no âmbito familiar — um ponto que merece destaque, pois a família, independentemente de sua configuração, é o espaço onde construímos nossas memórias afetivas, mas também onde se formam traumas. O que a festa traz nesse sentido é a celebração da congregação, momento em que familiares e amigos se mobilizam para estar juntos (CASTRO, 2012). Tal aspecto eleva a festa a um patamar de tradição comparável a outras celebrações ocidentais profundamente enraizadas, como o Natal entre os cristãos.

Ao mesmo tempo, a festa incorpora elementos de rua, mesmo quando não atingia ainda as dimensões grandiosas observadas em algumas cidades do interior. Aspectos como a fogueira, os fogos, as quadrilhas e as danças funcionam como convites para que os moradores saiam às ruas, transformando a festa em um evento não apenas familiar, mas também comunitário. Nesse sentido, cada membro da comunidade, ao contribuir para a realização da festa, ajuda a compor a sua riqueza e beleza.

Contudo, na contemporaneidade, em muitas cidades do interior do Nordeste, o poder público passou a ditar as regras da festa, utilizando-a como estratégia para incrementar receitas municipais. Essa perda do caráter comunitário configura-se como um desafio, mas também como uma oportunidade frutífera a ser explorada dentro da cultura escolar, possibilitando o resgate e a valorização desse aspecto coletivo tão fundamental.

O contexto atual suscita debates acerca do modo como a festa é representada nos dias de hoje e sobre a necessidade ou não de preservar suas tradições. Não nos

propomos aqui a definir um modelo fixo a ser seguido, pois reconhecemos que, como qualquer manifestação humana, a festa está em constante transformação, incorporando novos costumes ao longo do tempo. Diante disso, nosso objetivo não é defender uma festa estática nas escolas, mas sim analisar quais elementos podem ser trabalhados para cumprir o nosso propósito pedagógico.

Nesse sentido, acreditamos que a valorização do aspecto comunitário e congregador da festa é fundamental para que os estudantes se tornem protagonistas ativos, produtores e realizadores do evento. O que mantém uma tradição viva é o desejo das pessoas de vivenciá-la, e nesse aspecto, a festa se revela por si só.

Partindo dessa perspectiva, defendemos que a festa escolar siga alguns exemplos já explorados pelo C.P.M. Luiz Tarquínio, em que o aluno é colocado em destaque em seu processo criativo e em sua autonomia, por meio da confecção de adereços decorativos, da concepção de peças teatrais e da realização de brincadeiras típicas.

Ao abordar as brincadeiras, encontramos um ponto crucial da festa. Ao analisarmos sua construção histórica, percebemos que, em comparação com outras festas tradicionais como o Natal e o Carnaval, o São João possui uma peculiaridade singular: a festa se constitui a partir do brincar e da congregação. As pessoas querem se exibir, preparar e saborear os pratos típicos em suas casas, acender fogueiras na porta. O fogo, as quadrilhas, a comida, o forró, as bombas e o cheiro da pólvora compõem uma atmosfera única que outras festas populares não apresentam.

É justamente nessa dimensão do brincar, desse espírito lúdico e estético, que podemos atuar nas escolas. Talvez essa seja a principal razão pela qual a festa é tão tradicionalmente celebrada no ambiente escolar: sua ludicidade. Como ressaltam Silva e Rodrigues (2022):

é de extrema importância compreender que o lúdico é educativo, quando desperta no outro a curiosidade. É através da atividade lúdica, dos jogos e brincadeiras, que o aluno forma conceitos, integra percepções, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, interage com o outro e principalmente socializa com o meio.(SILVA; RODRIGUES; 2022. P. 02)

Portanto, ao explorarmos o caráter lúdico que a festa já apresenta por natureza e alinhá-lo ao Ensino de História, acreditamos estar proporcionando aos educandos experiências nas quais se sintam parte integrante do processo de ensino e

aprendizagem. Mais do que isso, possibilitamos a formação de sentido, ao colocá-los em um processo de integração de percepções, ideias e construção de conceitos.

Outro aspecto fundamental que o professor deve abordar na realização da festa é a ambivalência entre o urbano e o rural, ou seja, a relação entre cidade e interior, que, em outras palavras, pode ser entendida como o confronto entre o civilizado e o selvagem (CHIANCA, 2007, p. 46). Assim, compreender a festa é reconhecer que ela foi concebida, em seus moldes modernos, sob a ótica urbana do rural. Nas palavras de Chianca: “Considerado como ‘festa rural’, o ciclo junino é, portanto, a mise en scène anual de um interior objetivado a partir da construção citadina do rural” (CHIANCA, 2007, p. 48).

Dessa forma, se estamos tratando de uma festa urbana que enxerga o rural por essa perspectiva, e considerando que ela antecede o calendário do recesso escolar na região Nordeste, durante o qual muitos alunos visitam o interior, é importante destacar que, embora existam diferenças reais entre urbano e rural — ainda que muitas vezes caricatas nessa leitura — essas diferenças refletem uma lógica cotidiana distinta, que não deve ser considerada selvagem ou bárbara.

Como ressalta Chianca, “Longe de reafirmar essa imagem idílica e ingênua, cabe à reflexão socioantropológica analisar a cena festiva como um palco de conflitos e afirmação de identidades sociais” (CHIANCA, 2007). Defendemos que, além da reflexão socioantropológica, é imprescindível uma análise histórica.

Assim, compreender essa cosmovisão do mundo rural por meio da festa, entendendo a formação do “homem do campo” e, mais amplamente, do nordestino em sua configuração de dominação masculina (BOURDIEU, 1998), possibilita também a reflexão sobre os papéis de gênero nesse contexto regional. Ao desmitificar essa visão simplificada do rural, abre-se caminho para que o educando possa compreender como determinados papéis sociais evidenciam tensões entre a vida rural e urbana, bem como os processos de hierarquização presentes nesse conflito.

Portanto, ao nos aproximarmos do desfecho, percebemos um vasto caminho para a construção de um Ensino de História que realmente produza sentido e que seja explorado em sua dimensão estética. Para alcançar esse objetivo, acreditamos ser

fundamental, antes de tudo, estabelecer relações e atuar na produção de conhecimento, pois produzir sentido é estabelecer conexões (FIGUEIREDO; SILVA; PINHEIRO, no prelo), assim como produzir conhecimento é, ao mesmo tempo, produzir sentido (PINHEIRO; SANTOS, 2006).

Compreendemos que é necessário adentrar o universo das significações culturais, tanto regionais quanto comunitárias (PEREIRA, 2020). Por isso, pensamos na utilização das representações como um recurso pedagógico, ressaltando o poder simbólico inerente a cada uma delas. Nas palavras de Pereira:

Para adentrar pelo universo das expressões culturais regionais e os processos de construção de identidades culturais de uma comunidade, devemos levar em consideração a lógica de consumo e práticas culturais empregadas por uma determinada sociedade, bem como, as feições que dada cultura assume, nesta sociedade. Assim, partimos da ideia de que as festas juninas são gestadas no ambiente escolar com significância a aprendizagem cultural.

Torna-se necessário entender as modificações que ocorrem nas festas juninas ao longo do tempo e perceber que aquelas passaram a ser um elemento presente na construção de identidade das pessoas que moram na cidade. (PEREIRA, 2020. P.168)

Dessa forma, é fundamental apresentar aos educandos por que a festa se manifesta da maneira que é atualmente, quais elementos históricos se mantiveram ao longo do tempo e quais aspectos contemporâneos foram incorporados à celebração.

Um exemplo recente que ilustra essa discussão foi um debate ocorrido no programa de televisão por assinatura *Saia Justa* (2023), apresentado por Astrid Fontenelle. No episódio, a apresentadora defendia a valorização e preservação das características tradicionais da festa, enquanto Gabriela Prioli sustentava uma posição contrária, argumentando que o que realmente importa é o que as pessoas desejam ver na festa, reconhecendo que ela sofreu diversas assimilações antes mesmo de chegar ao Brasil, além de se adequar a uma lógica mercadológica.

Ao utilizar um debate como este como ponto de partida, o professor pode se munir de uma perspectiva atual para, junto aos alunos, analisar quais são as permanências da festa e por que elas ainda se fazem presentes, bem como identificar as rupturas e compreender em que medida estas dialogam com o tempo presente.

Portanto, acreditamos que o professor de História, com o uso desses recursos, poderá promover uma celebração que possibilite a produção de sentido por meio do Ensino de História, explorando os três lugares da arte no ensino histórico: a arte como

fonte histórica didática, a arte como objeto de ensino e a arte como discurso historiográfico.

Na proposta de nossa solução mediadora de aprendizagem, demonstraremos como esses elementos podem ser efetivamente trabalhados na prática docente.

4.3 Gincana Junina Pedagógica – O São João do Nordeste: arte de ser nordestino

Apresentação

Este material de apoio foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada no Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio, com o objetivo de auxiliar os professores na organização da festa de São João na escola, promovendo um Ensino de História significativo para os educandos, que ao mesmo tempo produza conhecimento.

Defendemos que a utilização da Educação Estética como via para o Ensino de História representa um caminho promissor para a formação de sentidos. Ao adentrar o universo estético, o educando estabelece relações que, por meio do sensível, alcançam as significações necessárias para esse tipo de ensino inserido no contexto da cultura escolar.

Com este material, o professor poderá sentir-se mais seguro para inovar, apoiando-se em uma pesquisa de campo realizada com rigor.

Ressaltamos que analisamos o projeto escolar denominado “Gincana Junina”, desenvolvido pela referida instituição, que apresenta uma estrutura sólida e rica em recursos pedagógicos. Por essa razão, tomamos este projeto como modelo, embora entendamos que, no âmbito do Ensino de História, existem aspectos relevantes que precisam ser aprofundados, como a formação do Nordeste, a construção do homem nordestino e sua masculinidade, a posição da mulher nesse contexto, bem como as representações da festa nas tradições, danças e brincadeiras — todos esses elementos tratados com o devido embasamento histórico.

Considerando que a festa reúne diversas representações e múltiplos componentes imagéticos e sensoriais, entendemos que a Educação Estética é a abordagem mais adequada para implementar o projeto escolar, pois permite a exploração dessas dimensões de forma ampla. Isso implica abordar tais elementos estéticos sob diferentes perspectivas, explorando os três lugares da arte no Ensino de

História: a arte como fonte histórica didática, a arte como objeto de ensino e a arte como meio de comunicação historiográfica (PASSOS; PINHEIRO, 2023).

Esta festa nos oferece recursos ricos para explorar os três lugares da arte no Ensino de História, fundamentados no pensamento de Giani (2010), em seu texto *“Arte, para a didática da história”*, e retomados por Pinheiro e Passos (2023) em *Educando olhares para o sensível: Os desafios da Educação Estética no Ensino de História*.

Na primeira perspectiva, que compreende a arte como fonte histórica didática, é fundamental evitar reducionismos na análise, por exemplo, da música, como o forró. Não se deve restringir a interpretação apenas à letra; é preciso também explorar outros aspectos estéticos da obra musical, tais como elementos rítmicos, componentes melódicos, instrumentos utilizados, processos de produção e gravação.

Essas informações são essenciais para compreender como a dimensão histórica pode revelar a concepção estética presente na obra analisada. Segundo Passos e Pinheiro (2023), “é suficiente afirmar que o cuidado metodológico emprestado a cada uma das linguagens artísticas de época, aqui tomada como fonte didática, pode representar uma importante contribuição na direção de uma educação estética” (PASSOS; PINHEIRO, 2023).

Assim, é necessário refletir sobre a forma como apresentamos e abordamos obras artísticas com os alunos, buscando trazer à tona a realidade histórica da obra e o modo como o contexto contribuiu para sua concepção estética.

Por exemplo, ao analisar uma obra dos Beatles, é possível pensar em como eles alcançaram aquela sonoridade específica, tanto do ponto de vista técnico quanto melódico, além de observar como a competição interna entre os integrantes estimulava a criatividade e privilegiava as composições individuais. Ressalte-se que, apesar das limitações técnicas, como o uso de mesas de gravação de oito canais, essa competitividade favoreceu uma produção artística inovadora.

Esse mesmo exercício de compreender a composição ou concepção de uma obra artística, não apenas a partir do seu contexto ou da análise da letra, mas buscando entender a visão e a formação do artista, pode ser aplicado, por exemplo, a Luiz Gonzaga, ao baião em geral, à migração para o Sudeste e à relação com as rádios. De maneira similar, podemos citar o jazz, conforme analisado por Hobsbawm em sua obra *História Social do Jazz* (2009), que apresenta exemplos da formação

rítmica da música pelos instrumentos e destaca como as jam sessions, entendidas como momentos de descontração entre músicos, foram fundamentais para o desenvolvimento de certos estilos do jazz. Este constitui outro exemplo de fonte historiográfica utilizada como fonte didática, mostrando como o jazz pode contribuir para a educação estética e explicar o cenário histórico.

Passando para o segundo lugar da arte no Ensino de História, que é a arte como objeto de ensino, é importante destacar que, convencionalmente, a arte é vista apenas como componente para ilustrar “conteúdos”, e não como um “objeto” a ser explorado ativamente. Ou seja, ela deveria ser um elemento que demanda investigação, apreciação e até mesmo a realização artística pelos alunos, ampliando seu horizonte apreciativo (PINHEIRO; SANTOS, 2006). Exemplos disso são as quadrilhas, encenações, apresentações musicais, confecção de adereços etc., que são tradições presentes na festa de São João no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, vale também destacar a ludicidade dessas atividades artísticas, que se inserem no contexto das brincadeiras e do divertimento, como afirmam Silva e Rodrigues (2022): “é através da brincadeira que a criança é capaz de dialogar com si mesma e com o mundo ao seu redor, além de desenvolver habilidades como a imaginação, a criatividade, a autoestima e a interação interpessoal” (SILVA; RODRIGUES, 2022).

Dessa forma, ao trabalhar a Festa de São João alinhada ao Ensino de História, aproximamo-nos da arte tanto como objeto de ensino e fonte histórica didática, quanto da brincadeira, que tem o potencial de envolver o aluno e despertar sua curiosidade (SILVA; RODRIGUES, 2022).

É nesse contexto que a arte pode ocupar seu terceiro lugar: como discurso de comunicação historiográfica, explorando suas diversas linguagens e formas de expressão para transmitir significados históricos e culturais..

Para que essa curiosidade seja efetivamente despertada, é fundamental que os estudantes se sintam atraídos pelo conteúdo, o que exige a construção de uma linguagem adequada ao público jovem (SILVA; RODRIGUES, 2022). Assim, é importante trazer temáticas atuais para as brincadeiras e, no contexto da festa de São João, propor releituras de temas contemporâneos do forró. Isso também abre espaço para discutir a mercantilização da festa, que tem ocorrido com a introdução de outros

estilos musicais, fenômeno observado na maior parte do interior dos estados do Nordeste, e que contribui para a descaracterização dessa celebração tradicional.

Por fim, acreditamos que, por ser uma festa profundamente enraizada nas tradições da cultura nordestina e por estimular o âmbito sensorial, aguçando os sentidos, ela possui um potencial significativo para a produção de sentido pelo educando. Este pode vivenciar, experimentar, produzir e conceber a festa de forma artística e expressiva. É justamente por esses motivos que acreditamos que a festa de São João se torna um elemento fundamental para o Ensino de História.

Justificativa

Este projeto tem como objetivo, ao valorizar a cultura junina no ambiente escolar, proporcionar ao aluno, em sua formação enquanto estudante, uma conexão com sua história e seu desenvolvimento pessoal. Dessa forma, abre-se caminho para o entendimento da cultura como formadora da história coletiva, bem como como elemento contribuidor para a história individual de cada um no cotidiano.

É importante destacar a interdisciplinaridade como componente fundamental para o enriquecimento do projeto, possibilitando que diferentes áreas do conhecimento ofereçam suas perspectivas para aprimorar a compreensão do educando. Isso permite que o aluno enxergue um objeto de estudo — neste caso, a festa de São João — sob múltiplos ângulos: cultural, social, artístico, econômico e histórico.

Assim, a Festa de São João, uma das maiores expressões culturais do Nordeste, nos oferece recursos linguísticos, artísticos, sociais, econômicos e históricos para promover o resgate cultural da celebração, além de fomentar discussões essenciais para a compreensão da sociedade e do mundo, por meio da integração da comunidade escolar e da valorização da cultura escolar.

Para isso, é fundamental que a festa valorize artistas que levaram o Nordeste para o conhecimento nacional e internacional, como Ariano Suassuna, Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. Transformar a celebração em uma Gincana Junina Pedagógica é uma forma de promover essa cultura popular, dando significado ao educando na medida em que ele se sente inserido e integrado, estabelecendo uma relação de pertencimento e apropriação.

Além disso, essa abordagem contribui para que a educação, por meio da estética, faça parte da formação integral do indivíduo, pois possibilita a exploração das diversas linguagens presentes nas vivências dos educandos, promovendo o diálogo com as tradições e costumes que compõem a festa.

Objetivos Gerais

A valorização da cultura nordestina e da Festa de São João passa, indiscutivelmente, pela expressão artística produzida nesse contexto. Para isso, entendemos a importância de abordar as obras de três grandes nomes que contribuíram para a formação da identidade nordestina: Ariano Suassuna, Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. Esses artistas popularizaram não apenas a arte nordestina, mas também seus costumes, tradições, linguagens e uma imagem característica da região.

Essa imagem pode ser compreendida como resultado de uma idealização do Nordeste, que muitas vezes se apoia em arquétipos que, embora ajudem a difundir a cultura nordestina, acabam cristalizando seu movimento histórico, impedindo que as interpretações contemporâneas compreendam as transformações dessa cultura ao longo do tempo. Trata-se do chamado “Nordeste Inventado” (ALBUQUERQUE JR., 2023), que, apesar de preservar tradições, também perpetua preconceitos e estereótipos.

De maneira alguma, este projeto minimiza a importância da obra desses autores, que são, sem dúvida, alguns dos maiores expoentes da cultura nordestina. O objetivo é compreender sua relevância e os impactos que suas produções exerceram na construção da imagem atual da região.

Assim, a valorização da cultura precisa considerar a formação do Nordeste, distinguindo entre a preservação das tradições e a perpetuação de preconceitos, revelando a visão do povo nordestino sobre si mesmo e reconhecendo os movimentos históricos que moldam essa percepção.

Entender o conteúdo dessas obras e os contextos nos quais foram criadas é fundamental para conceber uma festa do conhecimento que dialogue com essa realidade. No caso de Luiz Gonzaga, destaca-se sua estética que busca estabelecer identificação com o público nordestino e também com a região centro-sul do país,

naquele momento histórico. Já Ariano Suassuna, com sua produção teatral, construiu uma narrativa nacional popular que se afastava da influência dominante do teatro italiano da década de 1950 (ALBUQUERQUE JR., 1999). Seu teatro nacionalista, incentivado pelo Instituto Nacional de Teatro, buscava uma dramaturgia genuinamente brasileira, e Suassuna ofereceu uma linguagem própria que atendia a esse anseio de uma cultura popular e discursiva.

Por sua vez, Jackson do Pandeiro também contribui para a compreensão da formação da identidade nacional e da estética regional. Seu nome artístico revela a influência do cinema estadunidense, em um contexto de política da boa vizinhança, adotando o codinome “Zé Jack” (Campos, 2017), inspirado no ator Jack Perrin. Nas suas músicas, Jackson projeta uma perspectiva particular da imigração nordestina no Brasil, refletindo seu cotidiano e vivências pessoais.

Dessa forma, os artistas selecionados oferecem um vasto campo de possibilidades estéticas a serem exploradas neste projeto pedagógico, valorizando a cultura regional e tendo a Festa de São João como temática central dentro de uma gincana pedagógica.

Objetivos Específicos

- Estimular a valorização da cultura regional por meio das tradições juninas;
- Conscientizar os alunos acerca dos preconceitos e estereótipos presentes na formação do Nordeste e da festa de São João;
- Possibilitar o Ensino de História a partir da educação estética, utilizando a festa como ambiente de aprendizagem;
- Promover o diálogo entre o tradicional e o contemporâneo, abordando elementos históricos de conflitos, bem como suas permanências e rupturas;
- Compreender o papel do cotidiano na construção da festa, incluindo a importância da família nesse processo;

- Entender a cultura nordestina que compõe a festa como algo dinâmico, influenciado por diferentes períodos históricos;
- Desenvolver diferentes linguagens relacionadas aos objetos de ensino de História;
- Promover a integração de diversas áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade;
- Trabalhar a arte como objeto do Ensino de História, fonte histórica didática e discurso da comunicação historiográfica escolar;
- Estimular a criatividade por meio das diversas linguagens presentes nas tradições do São João dentro do ambiente escolar;
- Incentivar debates sobre a vida rural e urbana, destacando como a perspectiva urbana influenciou a concepção da festa como rural;
- Possibilitar a compreensão do processo histórico pelo qual a festa de São João passou até chegar à sua forma atual;
- Analisar a influência do mercado na realização da festa no interior, bem como o alinhamento com interesses políticos;
- Compreender como a celebração pode contribuir para a formação dos educandos, considerando seu entorno e as formas pelas quais as representações culturais dialogam com os alunos.

Metodologia

Contextualização e sensibilização

Em um primeiro momento, será realizada uma roda de conversa entre os alunos e professores participantes, com o intuito de refletir sobre o significado da Festa de São João em suas trajetórias pessoais. A proposta é ouvir e considerar as experiências vividas por cada um, compreendendo de que maneira essas vivências impactaram suas vidas e constituíram memórias significativas. Essa escuta ativa busca promover um espaço de acolhimento e construção coletiva de sentidos, fundamentais para o desenvolvimento de um Ensino de História que dialogue com a realidade dos educandos.

Ainda nesse encontro, será fomentado um debate acerca das transformações pelas quais a festa passou, com ênfase na sua atual mercantilização, marcada pela

inserção de artistas e atrações que, muitas vezes, não possuem vínculo direto com a tradição junina, mas que atendem a interesses econômicos. Tal discussão busca problematizar como essas mudanças interferem na apropriação simbólica da festa pela comunidade e de que modo esse processo repercute na sua realização no espaço escolar.

Além disso, será delineada, de forma coletiva, a organização da gincana pedagógica, a partir da divisão de tarefas e atribuições entre os alunos, de modo que a construção da atividade reflita o protagonismo discente e a valorização da autonomia no processo educativo.

Nesse mesmo momento, será apresentada aos participantes uma abordagem histórica sobre a formação social da festa, articulando elementos de sua trajetória no tempo com sua configuração atual. A análise abrangerá aspectos econômicos, sociais, culturais, geográficos e artísticos, destacando a estética presente nos rituais, nas danças, nos trajes e nos demais elementos que compõem essa manifestação cultural. Ao realizar tal articulação, pretende-se fomentar uma compreensão crítica e contextualizada da festa, que ultrapasse a mera repetição de práticas e permita a construção de significados ancorados na experiência, no saber histórico e na produção de conhecimento sensível.

Desenvolvimento de atividades

A seguir, são elencadas propostas de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas ao longo da gincana junina, considerando os pressupostos da Educação Estética e da produção de sentido no Ensino de História. Tais atividades têm por objetivo mobilizar múltiplas linguagens e promover a integração entre os sujeitos escolares, seus saberes e suas vivências, valorizando tanto os aspectos históricos quanto culturais da festa de São João:

- **Elaboração de cordéis:** os alunos serão convidados a compor cordéis relatando experiências significativas vivenciadas durante as festas juninas, seja em âmbito pessoal, familiar ou social, conforme a escolha individual. Essa proposta estimula a apropriação de uma linguagem tradicional da cultura nordestina, ao mesmo tempo em que valoriza a subjetividade dos educandos.

Ao final, será promovido um concurso avaliando a expressividade e a criatividade dos textos, integrando a proposta à gincana pedagógica.

- **Dramatizações com releituras contemporâneas:** as turmas poderão encenar histórias baseadas em temáticas tradicionais do São João, mas reinterpretadas à luz das discussões atuais. Tais encenações poderão abordar, por exemplo, os papéis de gênero, os modelos familiares contemporâneos e os estereótipos ligados à figura do "homem do campo", contribuindo para uma leitura crítica dos símbolos reproduzidos nas festividades escolares.
- **Oficina culinária:** será promovida uma oficina gastronômica voltada à preparação de pratos típicos da festa de São João, culminando em um momento de degustação. Essa experiência, além de resgatar tradições alimentares, favorece a associação entre memória afetiva, identidade cultural e formação histórica.
- **Concurso de receitas familiares:** como desdobramento da oficina culinária, poderá ser realizado um concurso que envolva a participação das famílias, solicitando aos alunos que tragam receitas juninas com valor afetivo e histórico em seus núcleos familiares. Essa atividade reforça os vínculos entre escola, família e cultura local.
- **Criação de jornal informativo:** os alunos poderão produzir um jornal escolar com registros das etapas da gincana, relatos de experiências, entrevistas, fotografias e crônicas. Esta proposta reforça o protagonismo discente e permite trabalhar habilidades de escrita, leitura crítica e expressão gráfica, fortalecendo o vínculo entre cultura escolar e produção de conhecimento.
- **Releituras musicais:** serão realizadas releituras de músicas de Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, promovendo um diálogo entre essas obras e os dilemas da contemporaneidade. Os alunos serão estimulados a analisar de que forma as temáticas presentes nas canções se conectam ou se distanciam das realidades atuais, promovendo a contextualização histórica e a sensibilidade estética.
- **Apresentações de quadrilhas:** a tradicional dança junina será mantida, porém com inserções de músicas tradicionais e atuais que permitam releituras e ressignificações. Tal proposta visa preservar os elementos identitários da festa,

ao mesmo tempo em que promove a abertura para o novo e para a expressão criativa dos educandos.

Essas atividades, articuladas entre si, buscam promover uma abordagem do ensino de História ancorada na experiência, na estética e na valorização da cultura regional, contribuindo para a formação crítica e sensível dos sujeitos escolares.

Tabela 1: Atividades de temáticas – Releituras de obras de Ariano Suassuna, Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro e outros autores. Além de outras tradições repensada.

	Temas
6° ano	Cantigas de roda com temas juninos: A vida de Luiz Gonzaga musicada; “Jackson e o Pandeiro” – a história ritmada de Jackson do Pandeiro; “O São João na roça do Jackson”
7° ano	Literatura de cordel: “O Cordel encantado – a sua história com o São João”; “O Cordel do seu mundo – a sua criatividade numa festa de São João”
8° ano	“Alto da Compadecida por Mastruz com Leite”; “A Asa Branca dos Aviões do Forró”
9° ano	“Um casamento na roça diferente”; Duelo de repentista – ‘Um duelo entre o urbano e o rural’;
1ª série	“O samba junino do recôncavo – a nossa matriz africana no São João” “Festa na roça – a vida rural por Jackson do Pandeiro”
2ª série	Apresentação de quadrilhas: “O Arraiá da diversidade” “O Arraiá
3ª série	Peças: “A Invenção do Nordeste” uma adaptação da obra de Albuquerque Jr.; “Reinventando as tradições do Nordeste”; “A Pena e a Lei – Uma visão sobre a vida no campo” .

Avaliação

Propomos que o processo avaliativo seja de natureza formativa e contínua, priorizando o acompanhamento do engajamento, da participação e da construção coletiva dos alunos ao longo das atividades. A avaliação deve considerar o envolvimento dos discentes na organização, nas discussões e na execução das propostas, com foco na experiência vivida e no desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e expressivas. Como instrumento complementar, sugere-se a elaboração de um relatório final, a ser produzido pelos professores ou pelos próprios alunos, no qual seja descrita a forma de participação dos envolvidos, bem como os aprendizados decorrentes da experiência.

Culminância

A culminância do projeto deve ocorrer preferencialmente na proximidade das celebrações juninas, respeitando o calendário escolar. No caso das escolas localizadas na região Nordeste, é comum a ocorrência de recesso escolar durante o período do São João, sendo, portanto, recomendável que a Gincana Pedagógica aconteça na semana anterior à festividade. Recomenda-se ainda a utilização de múltiplos espaços da escola para a realização das atividades, de modo a integrar a festa ao cotidiano escolar e ampliar suas possibilidades pedagógicas. Assim, além de ginásios e auditórios, podem ser explorados espaços como pátios, praças internas, corredores e demais áreas de convivência, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos escolares e os ambientes que compõem a cultura da escola.

5 Conclusão

A presente pesquisa insere-se nas discussões contemporâneas do campo do Ensino de História, especialmente no que tange à produção de sentido e às aproximações possíveis com a educação estética. Com o intuito de ampliar os horizontes desse campo e contribuir para a diversificação das práticas pedagógicas, elegemos a Festa de São João como objeto de análise, considerando sua riqueza simbólica, cultural e histórica, bem como seu potencial para fomentar experiências educativas significativas por meio de práticas artísticas. Nesse sentido, o estudo buscou compreender de que forma tal festividade pode ser mobilizada como recurso pedagógico para o Ensino de História, explorando campos não convencionais da aprendizagem escolar e incorporando elementos estéticos ao processo de ensino-aprendizagem.

O eixo central da investigação reside na problematização de como a Festa de São João pode ser trabalhada no Ensino de História para além das abordagens tradicionais centradas na socialização, na recreação ou na transmissão pontual de conhecimentos históricos. A proposta aqui delineada visa preencher uma lacuna frequentemente observada nas práticas escolares: a ausência de articulações teórico-metodológicas que sustentem o uso da festa como dispositivo de formação crítica e histórica. Ao mesmo tempo, busca-se valorizar a cultura e a identidade dos educandos, promovendo a desconstrução de estereótipos simbólicos perpetuados historicamente e associados a uma narrativa de invenção do Nordeste, conforme apontado por Albuquerque Júnior (2021).

As análises realizadas revelam o potencial da Festa de São João, quando inserida no contexto da cultura escolar (JULIA, 2001), para ultrapassar o lugar comum de evento comemorativo e se constituir em um espaço privilegiado de produção de sentidos, de reinterpretação cultural e de construção de conhecimento. O estudo de caso desenvolvido a partir da experiência do Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio demonstrou como a realização de uma Gincana Junina Pedagógica pode ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos, a partir da exploração crítica de danças, músicas e brincadeiras. Contudo, reafirma-se, neste trabalho, o papel fundamental do Ensino de História na mediação dessas experiências, especialmente no que se refere à desconstrução de narrativas cristalizadas que sustentam discursos excludentes e relações desiguais de poder. Compreender a lógica subjacente a essas

representações é condição necessária para que a escola possa intervir de forma ética, crítica e transformadora sobre a realidade que a cerca.

Além disso, o Ensino de História permite a construção de uma visão estética ao integrar os três lugares da arte no processo pedagógico — como fonte histórica didática, como objeto de ensino e como forma de comunicação historiográfica. Essa abordagem amplia as possibilidades de uso da arte como ponto de partida para a exploração de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do senso estético dos alunos e da sua capacidade crítica.

Ao pensar a arte nesses três lugares, a pesquisa evidenciou a viabilidade da mobilização sensível dos estudantes, articulando criatividade e reflexão histórica, o que favorece tanto a apreensão de processos históricos quanto a problematização de narrativas culturais regionais que muitas vezes reproduzem relações de poder. A análise permitiu, portanto, compreender a Festa de São João como uma tradição reinventada, sustentada por uma visão caricatural do Nordeste, que reforça hierarquizações regionais e, por conseguinte, preconceitos historicamente construídos — o que remete à ideia da *Invenção do Nordeste* proposta por Albuquerque Júnior (2021).

Por outro lado, ao reconhecer o caráter inventado das tradições, conforme apontado por Hobsbawm e Ranger (2012), foi possível identificar como essa festividade, ao longo da história do Brasil, também serviu para a manutenção de determinadas ordens sociais e simbólicas, sobretudo no que diz respeito à relação entre rural e urbano (CHIANCA, 2007). Nesse sentido, a festa ocupa um papel ambivalente: ao mesmo tempo em que reforça estereótipos, também oferece uma oportunidade de ressignificação e de produção de sentidos a partir do seu reenquadramento na cultura escolar.

Considerando essa ambivalência, é necessário refletir sobre as contribuições que esta pesquisa pode oferecer a investigações futuras, sobretudo aquelas que se interessem pelas interfaces entre cultura, arte, tradição e Ensino de História. Este trabalho propôs-se a colaborar com o campo ao demonstrar como a celebração de uma das mais expressivas manifestações culturais do Nordeste, o São João, pode ser mobilizada como um recurso educativo para sensibilizar e engajar os estudantes em uma aprendizagem historicamente contextualizada. Para isso, a arte foi utilizada como

ferramenta fundamental para suscitar sentidos e estabelecer vínculos entre o educando e os elementos simbólicos da festa, a partir de sua experiência vivida.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou evidenciar as múltiplas possibilidades de uso da Festa de São João como estratégia pedagógica no Ensino de História, destacando os processos históricos que a constituem e suas relações com a realidade dos alunos. Ao promover essa aproximação entre a festa, a cultura escolar e as vivências dos sujeitos envolvidos, reafirma-se o potencial da produção de sentido como eixo estruturante da prática docente. Assim, longe de pretender normatizar como o São João deve ser celebrado nas escolas, esta investigação oferece um ponto de partida, aberto à criação, à crítica e à renovação das práticas educativas em diálogo com a cultura e a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2021.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Festas para que te quero: por uma historiografia do festejar**. *Patrimônio e Memória*, v. 7, n. 1, p. 134–150, jun. 2011.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Nordestino: invenção do falo: uma história do gênero masculino (1920-1940)**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

AMARAL, Rita de Cássia de Mello Peixoto. **Festa à brasileira: significados do festejar no país que “não é sério”**. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-21102004-134208>. Acesso em: 13 jul. 2022.

AZEVEDO, P. B. de; MONTEIRO, A. M. F. da C. **A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada**. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 2, p. 559–580, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i2.00010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4849>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BAHIA. **Decreto nº 21.903**, de 15 de fevereiro de 2023. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 16 fev. 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Portaria nº 1.740**, de 19 de março de 1997. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 20 mar. 1997, p. 15.

BAHIA. Secretaria da Educação; Secretaria de Segurança Pública. Convênio nº 05/2007, de 27 abr. 2007. **Cessão da infraestrutura da Escola Estadual Luiz Tarquínio para instituição Colégio da Polícia Militar – CPM**. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 03 maio 2007.

BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 901, de 17 maio 2021. **Resolve transformar a instituição pública Escola Luiz Tarquínio em Colégio da Polícia**

Militar – CPM Luiz Tarquínio. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 18 maio 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. Colégio da Polícia Militar – Luiz Tarquínio. **Projeto Pedagógico Interdisciplinar – Gincana Junina/2024: O Sertão de Gonzagão: uma homenagem ao Rei do Baião.** Salvador, 2024.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola.** v. 1. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2012.

BONETTI, Maria Cristina de Freitas. **Contradança: ritual e festa de um povo.** Goiânia: Kelps; PUC-GO, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAMPOS, Cláudio Henrique Altieri de. **Jackson do Pandeiro e a música popular brasileira: liminaridade, música e mediação.** São Paulo: [s.n.], 2017.

CAMPOS, Judas Tadeu de. **Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589–606, maio/ago. 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

CASTRO, Janio Roque Barros de. **Da casa à praça pública: a espetacularização das festas juninas no espaço urbano.** Salvador: EDUFBA, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.

CHIANCA, L. D. O. **Quando o campo está na cidade: migração, identidade e festa**. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007. DOI: 10.5216/sec.v10i1.1722. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1722>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DINIZ, Ivanise Gomes Arcanjo. **História dos cursos técnicos dos Centros Integrados de Educação na Bahia: Matemática, saberes e práticas docentes (1970-1982)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FIGUEIREDO, Jenifer Kessie Ramos; SIVA, Ícaro Batista da; PINHEIRO, José Gledson Rocha. **A extensão como prática produtora de sentido no ensino de História**. In: MOLINA, Ana Helousa; FERREIRA, Carlos Augusto; LUZ, José Augusto da (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2024. No prelo.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.
- GIANI, Luiz. **Artes, para a didática da história**. *Revista HISTEDBR On-line*, p. 283–307, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266462651_Artes_para_a_didatica_da_historia. Acesso em: 18 out. 2024.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- HOBBSAWM, Eric J. **Bandidos**. 4. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HOBBSAWM, Eric J. **A história social do jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9–43, 2001.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- MARQUES, Edicarla Santos. **O dito, o “maldito” e o não dito: leituras possíveis do Documento Curricular Referencial da Bahia**. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. (orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MATOS, Vanessa Souza. **Bombeiro na escola: formação e prevenção de acidentes no Colégio da Polícia Militar unidade Luiz Tarquínio, Salvador/Bahia**. Orientadora: Celeste Maria Pacheco de Andrade. 2018. Monografia (Especialização em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores.** *Educar em Revista*, v. 17, n. 17, p. 39–52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: [s.d.].

PASSOS, Antonio; PINHEIRO, José Gledson Rocha. **Educando olhares para o sensível: os desafios da educação estética no ensino de História.** In: ANPUH-BA. *Encontro Estadual de Ensino de História – (Re)formas educacionais e itinerários (re)formativos: tempo presente, futuros possíveis e Ensino de História*. Salvador: UFBA, 2023.

PEREIRA, A. de M. **As festividades juninas e as representações culturais: projetos pedagógicos e ensino remoto.** *Revista Galo*, n. 1, p. 165–176, 10 ago. 2020.

PINHEIRO, José Gledson Rocha; RODRIGUES, Stella Santos. **Linguagem & práticas no ensino de História.** Salvador: Quarteto, 2006.

POZENATO, José Clemente. **Algumas considerações sobre região e regionalidade.** In: ZILLES, Urbano (org.). **Filosofia: diálogo de horizontes.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PRIORE, Mary Del. **Festas e utopias no Brasil Colonial.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Festas juninas, festas de São João: origens, tradições e história.** São Paulo: Publishing Solutions, 2008.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIBEIRO, Rodrigo; PINTO, Márcio; LIMA, Maria Edileuza de Oliveira. **Nota introdutória: ressignificações da festa e identidades comunitárias.** *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 6, n. 2, p. 7–14, 2019. DOI: 10.21814/rlec.2365. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/2365>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RODRIGUES CARVALHO, A. P. **Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio.** *Revista História*

Hoje, v. 8, n. 16, p. 209–233, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i16.516. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/516>. Acesso em: 26 set. 2024.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

SAMPAIO, José Luiz Pamponet. **A evolução de uma empresa no contexto da industrialização brasileira: a Companhia Empório Industrial do Norte, 1891–1973**. 1975. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

SANTOS, Darlan; FRAGA, Rodrigo Costa. **Estética e migração: o cotidiano na música de Jackson do Pandeiro**. *Cadernos de Estudos e Pesquisas do Sertão da Feclesc/UECE*, v. 1, n. 1, p. 35–43, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/cadernospesquisadosertao/article/view/9677>.

Acesso em: [s.d.].

SANTOS, Marilécia Oliveira. **O viver na “cidade do bem”: tensões, conflitos e acomodações na Vila Operária de Luiz Tarquínio na Boa Viagem – Bahia (1892–1946/47)**. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2017.

SANTOS, Marilécia Oliveira. **Lugares de memória dos trabalhadores #66: Vila Operária de Luiz Tarquínio, Salvador (BA)**. Disponível em: <https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-66-vila-operaria-de-luiz-tarquinio-salvador-ba-marilecia-oliveira-santos/>. Acesso em: 25 set. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI**. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 9–22, ago. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297–308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Fabiane Santana da; RODRIGUES, Ana Paula. **O lúdico e o ensino de História: novos métodos e possibilidades de aprender**. *Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania*, v. 1, n. 1, p. 14, 2022. Disponível em:

<https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistadireitodesenvolvimento/article/view/23>. Acesso em: 25 set. 2024.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar**. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 5, n. 3, p. 726–743, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n3.a2021-59161. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59161>. Acesso em: 27 jun. 2025.

TORCATE, Johnnys Eliel et al. **Operação historiográfica e ensino de história: a escola como espaço de produção de saberes históricos**. In: COPRECIS – Congresso de Pesquisa em Ciências Sociais. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31339>. Acesso em: 10 out. 2024.

ZARATIM, Samuel Ribeiro. **As performances da cultura junina**. Ponta Grossa: Atena, 2021.