

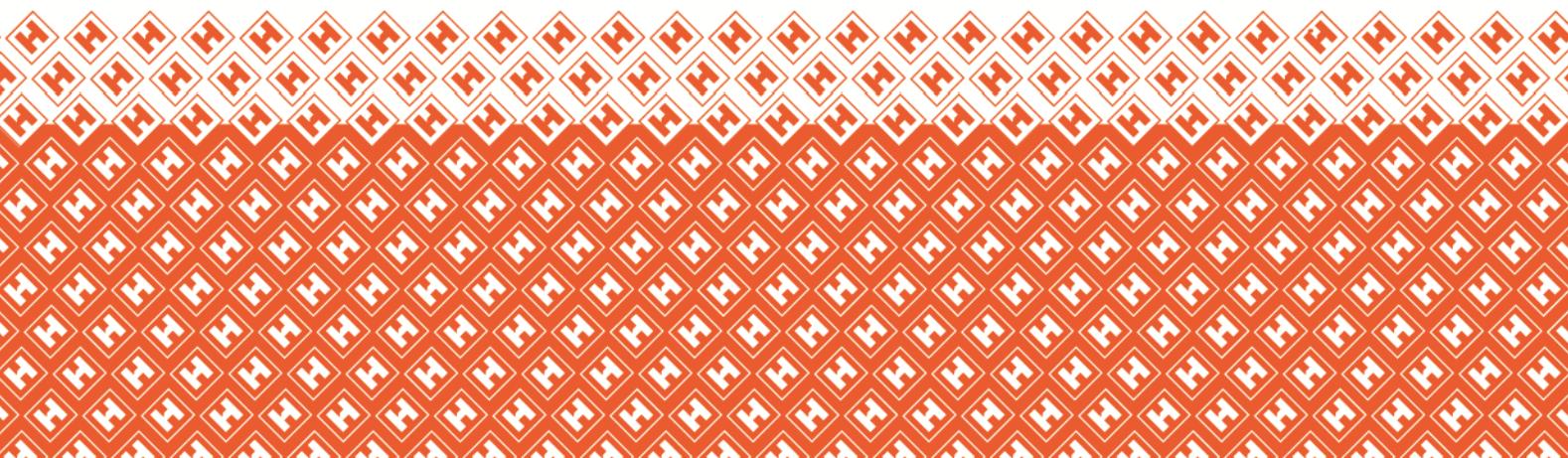


---

ÊNIA FIGUERÊDO NOVAIS

**Reflexões e Possibilidades de uso do Forró Nordestino no Ensino de História**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Maio/2025



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia—UESB  
Mestrado Profissional em Ensino de História.  
ProfHistória/Uesb

**Ênia Figuerêdo Novais**

**Reflexões e Possibilidades de uso do Forró Nordestino no Ensino de História**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide de Lima Chaves.

Vitória Da Conquista - Bahia  
Maio/2025

N821r

Novais, Ênia Figuerêdo.

Reflexões e possibilidades de uso do Forró Nordestino no Ensino de História. / Ênia Figuerêdo Novais, 2025.

145f. : il. color.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Cleide de Lima Chaves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 97 – 101

1. Música. 2. Ensino de História. 3. Forró. I. Chaves, Cleide de Lima. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. III. T.

CDD 907

*Catalogação na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134*

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Ênia Figuerêdo Novais**

### **Reflexões e possibilidades de uso do forró nordestino no ensino de história**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 29 de maio de 2025.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Cleide de Lima Chaves  
(Orientadora)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

Profa. Dra. Edinalva Padre Aguiar  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

Profa. Dra. Janaína Cardoso de Mello  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A todas as mulheres nordestinas, pela incrível capacidade de resistir: “a arte de sorrir cada vez que o mundo diz não.” (Maria Betânia). Ao meu filho Marx e meus sobrinhos: Bento, Enzo e Heitor, o nosso Quarteto Fantástico. E lembrem-se: “Toda caminhada começa no primeiro passo” (Accioly Neto). A educação sempre será o primeiro passo. Um ponto de partida para alcançar objetivos e construir um futuro melhor para nós e para os outros. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

“Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.” (Provérbios 16. 3).

**GRATIDÃO** é uma palavra que exprime um sentimento de reconhecimento. Pois o Mestrado não é uma conquista individual, mas de diversas pessoas que diretamente ou indiretamente contribuiram para que esse sonho se concretizasse.

Gratidão, a Deus que me sustentou, que me capacitou. A Sua presença constante e Seu amor inabalável foram as maiores bênçãos e certezas que eu precisava para saber que eu conseguiria.

Minha imensurável gratidão ao meu filho Marx e ao meu marido Zé Ferreira, que aguentaram firmes o tempo marcado pela minha ausência durante o período das aulas presenciais, que não soltaram minha mão, me apoiando nas minhas angústias, medos, choros, incertezas, não me deixando só e me dando todo o apoio necessário para que essa Dissertação se tornasse uma realidade. Amo vocês!

Às mulheres da minha vida: minha mainha, Lúcia, e minhas irmãs Lucélia e Suele. Vocês são minha base, meu alicerce, minha acolhida, meu respiro. Sabemos que nada foi fácil nas nossas vidas, cada desafio foi enfrentado, cada oportunidade foi celebrada. Graças a essa nossa Fé, insistência, confiança e capacidade de transformar dificuldades em vitórias. Meninas da periferia, que sempre estudaram em escolas públicas, mas que sempre tiveram uma mãe que acreditava e reconhecia a educação como pilar de transformação. Essa conquista é nossa.

Aos meus sobrinhos: Heitor, Enzo e Bento. Vocês são meus amores, por isso, sejam e falem de amor. Porque “as pessoas que espalham amor, não têm tempo e nem disposição para jogar pedras” (Santa Dulce).

Aos meus amigos, amigas e Divas: Nirvana, Sheila, Benelza, Soli e Suele. Obrigada pelo apoio, torcida, orações e cuidado.

À turma do ProfHistória. Levarei todos vocês para a vida. Nossas aulas foram encontros de alegrias, risadas, experiências de vida e de prática docente. Vocês são uma grande inspiração na arte de ensinar. Fica a saudade e a certeza de que será um “até breve”. Obrigada por tudo.

Aos mestres da UESB, nas pessoas das professoras Maria Cristina Dantas Pina, (Tina),

Cleide Chaves, Rita de Cássia Mendes, Grayce Mayre e José Rubens Mascarenhas de Almeida (Rubinho), vocês são exemplos de dedicação e acolhimento. Não foram apenas teorias, leituras, debates, foram diálogos e trocas. Estendo meu carinho e gratidão a todos os professores do programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

À Isnara Pereira Ivo (*in memoriam*), a primeira professora que falei sobre meu objeto de estudo, me apoiou desde início. Fica agora a saudade e a certeza que toda a sua contribuição com a Universidade Pública não morrerá, mas seguirá com cada discente que teve a grata satisfação de aprender com uma das melhores. Isnara tinha uma grande dádiva de nos “provocar” de nos tirar da “zona de conforto”; de nos fazer acreditar em nós mesmos. Isnara foi e será para sempre inspiração. Meu muito obrigado!

À minha querida professora, orientadora, Cleide Chaves. A sua humildade, dedicação e amor pela docência foram percebidos em cada encontro, cada orientação, cada ajuste. Você fez com que essa caminhada fosse mais leve, menos solitária. Serei eternamente grata pelo seu cuidado, ensinamentos, influência, encorajamento. Obrigada por acreditar nesse projeto e embarcar comigo nessa temática.

Ao Programa do Mestrado profissional em História da UESB, nas pessoas de suas coordenadoras Grayce Mayre Bonfim Souza e Avanete Pereira Sousa. Gratidão pelas orientações, apoio e direção. Vocês são um elo essencial no sucesso desse programa.

Gratidão à banca de qualificação e de defesa nas Professoras Dra. Janaína Cardoso de Mello e Dra. Edinalva Padre Aguiar (Tinhinha) pelo carinho, atenção, cuidado e considerações com que encaminharam as sugestões, sugestões estas, que nos levaram um amadurecimento das ideias para a conclusão do trabalho.

Aos colegas, direção, coordenação do Centro Educacional José Marcos Gusmão. Gratidão pelo apoio e incentivo.

Para concluir, um agradecimento especial aos meus alunos/as. A existência desse mestrado também é por vocês, que me motivam a ser uma profissional melhor. Saibam sempre que a nossa mente é um solo fértil, pronto para o conhecimento. E isso, ninguém tira de nós, de vocês. Sou privilegiada por ter vocês na minha vida.

O título não nos define, mas a educação nos transforma, porque grandes conquistas exigem grandes esforços. “É justo que muito custe o que muito vale” (Santa Teresa d’Ávila).

## RESUMO

A música contempla um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental, previstos na BNCC, que é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. Além de trabalhar a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. A presente dissertação tem como objetivo pesquisar e utilizar o forró nordestino, expressão musical brasileira, como uma fonte histórica em sala de aula, apresentando as potencialidades do uso do forró como mediação da aprendizagem histórica. As questões teóricas que envolvem a pesquisa estão baseadas no trinômio ensino de História, música e forró. Por isso, trouxemos uma revisão bibliográfica através dos estudos desenvolvidos por Albuquerque Júnior (2011), Hermeto (2012), Abud (2005), Napolitano (2002), David (2017), Draper III (2014) e outros autores que através de suas escritas e pesquisas mostram possibilidades de se trabalhar essa temática. Também procuramos compreender e analisar de que forma o Forró vem sendo pesquisado e estudado dentro do Profhistória. Para isso, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin como uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico a partir da realização da pesquisa do Estado do Conhecimento (EC), que é um tipo de pesquisa bibliográfica. E como Recurso Educacional Aberto (REA) apresentamos possibilidades de trabalho com aulas-oficinas, refletindo sobre a utilização de algumas letras de músicas de forró, para alunos do Ensino Fundamental II, além da utilização de outras fontes históricas, que trazem elementos da cultura nordestina e que também problematizam as mudanças e permanências dessas tradições que envolvem também os festejos juninos.

**Palavras-Chave:** Música. Ensino de História. Forró.

## ABSTRACT

Music contemplates one of the important objectives of History in Elementary School, provided for in the BNCC, which is to stimulate autonomy of thought and the ability to recognize that individuals act according to the time and place in which they live, in order to preserve or transform their habits and behaviors. In addition to working on the perception that there is a great diversity of subjects and histories, stimulating critical thinking, autonomy and training for citizenship. The present dissertation aims to research and use northeastern forró, a Brazilian musical expression, as a historical source in the classroom, presenting the potentialities of using forró as a historical source and element of mediation of historical learning. The theoretical issues that involve the research are based on the trinomial: teaching of History, music and forró. Therefore, we brought a bibliographic review through the studies developed by Albuquerque Júnior (2011), Hermeto (2012), Abud (2005), Napolitano (2002), David (2017), Draper III (2014) and other authors who, through their writings and research, have been showing us the possibilities of working on this theme. We also seek to understand and analyze how Forró has been researched and studied within Prohistória. To do so, we used Bardin's Content Analysis, which is presented to us by Santos and Morosini (2021) as one of the alternatives to systematically know the reality of the construction of scientific knowledge from the State of Knowledge (CE) research. Which is a type of bibliographic research. And as an Open Educational Resource (OER) we present possibilities of working with classes-workshops, reflecting on the use of some lyrics of forró songs, for students of Elementary School II, in addition to the use of other historical sources, which bring elements of the northeastern culture and that also problematize the changes and permanences of these traditions that involve forró and the June festivities.

**Keywords:** Music. History Teaching. Forró.

## **LISTA DE FIGURAS**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Imagem dos Três Santos Homenageados nas Festas Juninas: Santo Antônio, São João e São Pedro.....       | 34 |
| Figura 2 - Caracterização da indumentária “matuta”. Festejos Juninos do Colégio José Marcos Gusmão (2019) .....   | 37 |
| Figura 3 - Quadrilha Raio de Sol, de Pernambuco, vencedora do Festival de Quadrilhas Juninas da Globo (2024)..... | 38 |
| Figura 4 - Capa com principais músicos do Nordeste.....   | 86 |
| Figura 5 - Banner e panorâmica da festa.....  | 92 |

**LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 01 - Bibliografia Anotada.....       | 46 |
| Tabela 02 - Bibliografia Sistematizada..... | 53 |
| Tabela 03- Bibliografia Categorizada.....   | 58 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b> |
| <br>   |           |
| <b>2. ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DO FORRÓ NO BRASIL.....</b>  | <b>18</b> |
| 2.1 O ENSINAR NA HISTÓRIA.....   | 18        |
| 2.2 FORRÓ: UM PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO.....  | 25        |
| 2.3 FESTAS JUNINAS: UM PASSADO RURAL EM UM PRESENTE URBANO.....  | 32        |
| 2.4 MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA.....   | 39        |
| <br>   |           |
| <b>3 MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO PROFHISTÓRIA: ESTADO DA ARTE.....</b>  | <b>44</b> |
| 3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA... ..   | 44        |
| 3.2 BIBLIOGRAFIA ANOTADA: MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA.....   | 45        |
| 3.3 BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA: UM DIRECIONAMENTO ESPECÍFICO....   | 53        |
| 3.4 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA: REPRESENTAÇÃO DE DADOS.....   | 58        |
| 3.5 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA: UMA RETOMADA CONTÍNUA.....   | 60        |
| 3.6 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....   | 65        |
| <br>   |           |
| <b>4 - RECURSO EDUCACIONAL ABERTO (REA) - FORRÓ: FONTE DE MANIFESTAÇÃO DA CULTURA NACIONAL.....</b>                | <b>69</b> |
| 4.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA.....   | 69        |
| 4.2 AULA-OFICINA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA FORMA DE ENSINAR HISTÓRIA.....                                 | 72        |
| 4.3 AULA -OFICINA: TEM FORRÓ NA AULA DE HISTÓRIA.....  | 76        |
| 4.3.1 Aula-Oficina 01: Como o Nordeste e os Nordestinos são vistos?.....   | 76        |
| 4.3.2. Aula-oficina 2: Pensar Historicamente: Representações do Nordeste em Luiz Gonzaga e Edgar “Mão Branca”..... | 77        |
| 4.3.3 Aula-Oficina 03: O forró: do tradicional ao moderno.....   | 81        |
| 4.3.4 Aula-Oficina 04: Mulheres e o Forró.....   | 85        |
| 4.3.5 Aula-Oficina 05: Festas Juninas: Patrimônio para além de Pedra e Cal.....                                    | 91        |
| <br>   |           |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>95</b> |
| <br>   |           |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>97</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

[...] Sou um forte de alma nordestina  
Obrigado a sair lá do sertão  
Acredito em tudo que eu faço  
Se deixei minha terra  
É porque acho que não sou  
Só um simples cidadão[...]

A apreciação de um dos versos da canção “Cidadão Comum”, que ficou conhecida na voz do cantor forrozeiro Flávio José, mas que tem na sua autoria um município itapetinguense Dom Fontenelli (in memoriam) é oportuna no momento em que queremos trazer a música, o forró e a sua importância como um dos bens culturais imateriais brasileiros e de apresentar, através deles, possibilidades de uso da linguagem musical como fonte e recurso para o ensino de História na Educação Básica. Objetivamos, portanto, pesquisar e utilizar o forró nordestino, expressão musical brasileira, como uma fonte histórica em sala de aula, apresentando as potencialidades do uso do forró como fonte histórica e elemento de mediação da aprendizagem histórica.

Não sou musicista, tampouco cantora, mas ir ao encontro dessa temática é justificado pela memória afetiva que se faz presente, cercada de experiências individuais e coletivas. Meu primeiro contato com a música foi ainda na infância ao participar do grupo de coral na Igreja Católica com a então professora, hoje maestrina Leniza Santos, que posteriormente se tornou minha docente de arte no Colégio Polivalente de Itapetinga no Fundamental II (antigo ginásio), onde tivemos o prazer de continuar com as aulas de canto, coral e aprender a cantar os hinos importantes do Brasil. Hoje a professora Leniza possui a Fundação Movimento de Corais Canto das Artes, em Itapetinga-Bahia, onde adolescentes e jovens, provenientes das escolas públicas, participam dos corais e aprendem a tocar instrumentos musicais.

A música seguiu fazendo parte da minha vida, como cidadã, mulher, professora, mãe, seja cantarolando cantigas de ninar ou cantando músicas infantis para meu filho, elas sempre estiveram lá. Mas por que escrever e falar do forró? Esse tema tem gosto de infância, de saudades, de família. Os festejos juninos sempre foram celebrados na nossa família, desde os meus avós maternos que moraram na Zona Rural e íamos celebrar essa época com eles. Era o tempo da colheita, do preparo das comidas, do cantar nordestino no “terreiro”. Mesma adulta, casada, nunca perdermos essa tradição. Atualmente continuamos celebrando, não mais com os nossos avós vivos; mas com a família e a cada ano vem se tornando uma celebração da vida, dos encontros, dos amigos, da nossa identidade, cultura e tradição.

Na docência, a música está presente de forma especial, trabalhando por vezes com letras de músicas que retratam contextos históricos de conteúdos estudados e mais forte ainda no mês junino, cantamos o forró em cada projeto elaborado, em cada quadrilha ensaiada, na culinária, no traje típico, na ornamentação e na alegria que ainda predomina nas cidades do interior. Antes, porém, quando trabalhamos com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I a música sempre foi mantida nas atividades escolares.

Durante todo o mês de junho a educação básica do município, em especial o Centro Educacional José Marcos Gusmão, escola de Ensino Fundamental II, unidade escolar ao qual leciono, revisita a cultura nordestina, com toda a sua diversidade cultural e sua manifestação nas mais diversas áreas, por meio das artes, da música, da dança, do teatro, da literatura, de sua culinária, entre outras.

A Região Nordeste também é berço de notáveis personalidades, músicos, artistas, humoristas, atores, escritores, políticos, pensadores, esportistas, cientistas. Na música temos Luiz Gonzaga, Elba Ramalho, Flávio José, Targino Gondim, Calcinha Preta, Mastruz com Leite e tantos outros. Mas não se pode esquecer Ariano Suassuna, José de Alencar, Chacrinha, Renato Aragão, Romero Britto, Marta. As personalidades nordestinas são inúmeras; muitas, apesar de não serem famosas, contribuíram para a formação dessa importante região. Sem esquecer-se dos nossos artistas locais como Edigar Mão Branca, Juá da Bahia e tantos outros que em muito contribuem para a nossa cultura. Dessa forma, todo esse trabalho acaba mobilizando toda a comunidade escolar.

Nesses 27 anos de docência percebemos que, durante muito tempo, as manifestações festivas foram ignoradas no ambiente escolar. As comemorações eram restritas às datas cívicas e aquelas que estivessem no calendário escolar. Ao trabalhar essa temática (sem deixar de mencionar o aspecto cristão) pretendemos dar ênfase à cultura popular, regional e municipal.

Mesmo a festa na nossa cidade acontecendo em praça pública, temos uma característica principal que é a participação ativa dos eventos familiares e comunitários que ainda são muito frequentes no município. Isso promove a cultura por meio de tradições regionais, como comidas, danças, músicas, vestimenta e fogueira. A mistura do sagrado e profano continua sendo redesenhada no espaço rural e urbano da nossa cidade. Itapetinga ficou conhecida pela força da sua pecuária, com um slogan de: “Terra Firme e Gado Forte” e tem como uma de suas referências sociais os festejos juninos, evidenciando os vínculos como o turismo, festas (familiares e públicas), geografia, culinária e cultura.

A música é também o nosso patrimônio. E foi justamente ao optar pela disciplina

Educação Patrimonial e o Ensino de História, ministrada pela professora Cleide Chaves que tive a certeza de que minha temática teria a união dessas vertentes: patrimônio, música e ensino. Por vezes, a noção de patrimônio confunde-se com a de propriedade, chamada por Gonçalves (2002) de “patrimônio de pedra e cal”, reconhecimento de edificações, monumentos e centros históricos, ligados normalmente aos períodos colonial e modernista. Pretendemos trazer o termo “imaterial”, que irá se referir ao reconhecimento oficial de manifestações que sempre estiveram alijadas desse processo, como as ligadas a grupos populares e minorias étnicas (Toji, 2009).

A partir da Constituição de 1988 houve o reconhecimento por meio do Estado dos bens de natureza imaterial, que foram definidos no artigo 216:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais.

O site do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) afirma que os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). Recentemente tivemos o forró oficialmente reconhecido como manifestação da cultura nacional com a Lei 14.720, de 2023. Essa iniciativa é fundamental para a preservação e valorização da cultura nordestina e para o fortalecimento do patrimônio musical do Brasil. Mais do que uma forma de entretenimento, o forró é um elemento cultural que representa a história do povo nordestino.

Segundo a plataforma Spotify<sup>1</sup>, o forró eletrônico é a terceira música mais ouvida no Brasil, graças a um complexo sistema de produção, divulgação e distribuição. Usar a música, em especial o Forró, como recurso pedagógico no ensino de História enfatiza a potencialidade deste recurso quanto ao cunho social e cultura do aluno na construção de conhecimento.

O primeiro capítulo da dissertação discute a temática sobre ensino de História e história do Forró no Brasil, que é voltado para as questões teóricas que envolvem todo o trabalho, sempre com base no trinômio: ensino de História, música e forró. Por isso, nesse capítulo trouxemos uma revisão bibliográfica através dos estudos desenvolvidos por Albuquerque Júnior (2011), Hermeto (2012), Abud (2005), Napolitano (2002), David (2017),

---

<sup>1</sup> <https://tangerina.uol.com.br/musica/forro-eletronico-historia-tudo-sobre/>

Draper III (2014) e outros autores que através de suas escritas e pesquisas mostram possibilidades de se trabalhar essa temática. Congruente também em tese de Doutorado, como sa apresentadas por Santos (2014), Azambuja (2017) e dissertações do ProfHistória, como as de Jesus (2022) e Valentim (2017), onde os autores visam nos mostrar que:

A chave do verdadeiro aprendizado está na motivação. E não me refiro aqui àquela motivação provocada por medo do castigo ou por desejo de obter uma recompensa, ou seja, não falo de motivação extrínseca. Refiro-me à motivação intrínseca, aquela que nasce do desejo. Do puro e simples desejo de conhecer, aquela motivação criada pela curiosidade. Mas como motivar um público tão diverso, com desejos tão diferentes? Ainda que muito dessa motivação possa ser conseguida com uma boa dose de carisma por parte do professor, há um tema que me parece praticamente unanimidade no interesse dos alunos: a música (JESUS, 2022, p. 6).

Nesse capítulo também mostramos a importância do ensino de História e seu papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassando por diferentes espaços de produção de saberes históricos. O forró com a sua temática de forte viabilidade social, também é apresentada pela diversificação desse gênero na atualidade, trazendo os festejos juninos como um elemento importante de identidade e memória e apresentando a influência recebida de outros povos, a transformação e preservação desses festejos pelos nordestinos.

No segundo capítulo apresentamos o tema “Música e Ensino de História no ProfHistória: estado da arte”. Procuramos compreender e analisar de que forma o Forró vem sendo pesquisado e estudado dentro do Profhistória. Para isso, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin, apresentada por Santos e Morosini (2021) como uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico a partir da realização da pesquisa do Estado do Conhecimento (EC), que é um tipo de pesquisa bibliográfica.

Estado do Conhecimento é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando períodos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini e Fernandes, 2014). Assim, escolhermos o EC para compor nossa pesquisa, pois possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens que estão sendo utilizadas acerca do Forró no ensino de História. O objetivo foi o de ampliar o nosso conhecimento sobre o tema e uma maneira também de encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas.

Percebemos com as análises das dissertações que, na atualidade, o nosso alunado está inserido em um tempo de tecnologias, de possibilidades, de dinamismo e rapidez. Com isso,

cada vez mais precisamos de aulas que motivem que não fiquem apenas nos conteúdos programados, mas que despertem o prazer em aprender. Nossa grande desafio é tornar a disciplina de História prazerosa, que desperte a atenção e o interesse dos alunos. Portanto, ainda cabem e podem ser ampliadas as temáticas que envolvem a música, o forró, o Nordeste. Mas não somente o Nordeste como uma proposta identitária, regionalista, do passado, da continuidade, mas de rupturas, da mobilidade espacial da população nordestina, com sua força de trabalho, com seus costumes, crenças, com sua arte, sua literatura, sua dança, seu canto.

O terceiro e último capítulo apresenta o Recurso Educacional Aberto (REA) - Forró: Fonte de Manifestação da Cultura Nacional, onde trazemos a construção da nossa proposta pedagógica. Primeiro apresentamos a importância da consciência Histórica do nosso aluno, que começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios (Silva e Fonseca, 2007).

Para se pensar o ensino e nas aulas de História é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da História.

Assim, tem se tornado comum que alguns documentos, como uma imagem, uma canção ou um objeto da cultura material, apareçam com certa frequência nos materiais didáticos e, através do professor, na prática de sala de aula, podem ser utilizados como uma mediação na aprendizagem da História. Devemos considerar que o professor assume uma função também mediadora na sala de aula, uma vez que, ao ensinar História, não reproduz o conhecimento, mas transmite sua própria representação da História sobre determinados conteúdos. Neste sentido, o professor, levando em conta a aprendizagem do aluno, pode transformar essas fontes em ferramentas pedagógicas (Xavier, 2010).

Como proposição para o REA foram apresentadas sugestões de aulas-oficinas, que propõem que o docente considere os conhecimentos adquiridos pelos discentes fora da sala de aula, sabendo que os saberes históricos provêm de múltiplas esferas sociais. Esses conhecimentos prévios, segundo Cainelli e Tomazini (2017), são importantes na variável no processo de aprendizagem, pois o conhecimento resultaria em uma possibilidade de “atenção,

percepção, compreensão e organização da nova informação”.

Neste ponto, buscamos trazer para o debate em sala de aula os outros subgêneros do forró: tradicional, eletrônico e universitário. Percebemos que o nosso aluno está mais apropriado do forró eletrônico, a ênfase lírica desse subgênero do forró dos últimos tempos traz nas letras das suas músicas, romance e sexualidade, representando o que há de mais próximo com a urbanização do forró. Bem desconectado da história da diáspora nordestina, cantada pelos forrós ditos tradicionais. Mas também procuraremos discutir através das letras das músicas de forró estereótipos, preconceitos que ainda são enfrentados pelos nordestinos.

Procuramos enfatizar momentos de como as letras dos forrós contribuem para as representações sociais e as lutas simbólicas que existem por trás de cada uma delas, como machismo, sexism, migração, seca, fome, sertão, memória, as mudanças e permanências na contemporaneidade. Apresentamos possibilidades de trabalho de aulas-oficinas, refletindo sobre a utilização de algumas letras de músicas de forró, além da utilização de outras fontes históricas, que trazem elementos da cultura nordestina e que também problematizam as mudanças e permanências dessas tradições juninas/forró.

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfretamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território. O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença.

A busca das verdadeiras raízes regionais, no campo da cultura, leva à necessidade de inventar uma tradição. Inventando tradições tenta-se estabelecer equilíbrio entre a nova ordem e a anterior; busca-se conciliar a nova territorialidade com antigos territórios sociais e existenciais. A manutenção de tradições é, na verdade, sua invenção para novos fins, ou seja, a garantia da perpetuação de privilégios e lugares sociais ameaçados (Albuquerque Júnior, 2011).

Em se tratando de experiências sociais e educacionais, não vamos romantizar achando que a presente temática será simplista, linear e imutável. A relação professora-aluno/a perpassa por aceitação ou não, estranhamento ou conflito. É um constante mover e modificar. A linguagem musical pode ser utilizada como um recurso para a aprendizagem histórica, repleta de possibilidades pedagógicas, reflexões e de mediação social e cultural na construção do conhecimento histórico.

## **2 ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DO FORRÓ NO BRASIL**

Papai, então me explica para que serve a história.” [...] Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos *doutos* e aos escolares (Marc Bloch).

## 2.1 O ENSINAR NA HISTÓRIA

Paulo Freire afirma que a educação nasce da interação entre as pessoas e o mundo, que são seres de natureza histórico-social. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa (Freire, 2023, p. 142). Portanto, podemos dizer, assim como Paulo Freire, que a educação precisa ser baseada no diálogo. O diálogo é o meio pelo qual se realiza a educação problematizadora. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, por isso:

só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição (Freire apud Jaspers, 2023, p.141).

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 86).

Ao longo do processo educacional, o ensino tradicional de História estava bem distante dessa proposta dialógica apresentada por Freire. O que tínhamos era uma disciplina que visava criar cidadãos e não pessoas pensantes e críticas, com um ensino pautado em decorar datas e personagens ilustres (na sua maioria “heróis” da pátria), o que afligiu, durante muito tempo, nossos alunos que tinham a “obrigação” de decorar, levando-os a ter certa resistência, e porque não dizer, repulsa pela disciplina.

A História não pode ser entendida apenas como uma “ciência do passado”, mas como a ciência dos “homens e mulheres no tempo”. Apesar de se tratar de uma ciência que tem como raízes o estudo do passado, não é uma ciência do passado, mas está em contínua construção, como assinala Bloch (2002). O autor enfatiza também a importância da História como uma ciência em execução, abordando discussões acerca das especificidades do conhecimento histórico. Nesse sentido, além da ideia da continuidade, ele nos traz uma percepção inovadora a respeito do objeto da História.

O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o

conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa. Para quem duvidasse, bastaria lembrar o que, há pouco mais de um século, aconteceu sob nossos olhos. Imensos contingentes da humanidade saíram das brumas (Bloch, 2002, p.75).

Percebe-se que a construção conceitual da História tem se modificado conforme as necessidades da época. A citação de Bloch remete à década de 1940, quando havia a necessidade de romper com a ideia de que apenas as ciências exatas eram consideradas ciência, ou seja, coube aos humanistas justificarem o seu ofício como científico, significando para além da arte. O pensamento de Bloch visava não apenas estudar os fatos isolados, mas compreender, problematizar, contextualizar a discussão. Ele pretendia dar liberdade ao historiador para não se ater apenas aos documentos oficiais, seguindo outras possibilidades de análises de fontes, documentos e escrita, dando apoio a novas etapas metodológicas (Cettolin, 2015, p. 25).

A História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro. Mas algum conhecimento sobre o passado nos dá um alcance sobre o futuro, “campos de experiência” e “horizonte expectativa”. (Koselleck, 2006, p. 306). A primeira é entendida como a permanência do passado no presente e a segunda como o conjunto das manifestações que objetivam o futuro. Experiência e expectativa, portanto, são vistos como elementos inscritos no presente, local onde passado e futuro se comunicam dialeticamente. Koselleck nos coloca o passado como um campo aberto, de incertezas e diversas possibilidades, o presente como espaço de tensão entre passado e futuro - ou melhor, entre campos de experiências e horizonte de expectativas - e o futuro como o domínio do possível (Koselleck, 2006, p. 305-327).

Lee (2011, p. 250-37) complementa ao dizer que uma sociedade com um conhecimento da História estará mais bem situada, não mais que um ser carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento. Não podemos escapar do passado, devemos procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele.

A sociedade passa por mudanças constantes e elas, também, ocorrem no ambiente escolar. Os alunos veem com novos conceitos e valores diferentes dos valores dos seus educadores, causando assim, um toque de descompasso entre a realidade em que tanto o professor quanto o aluno vivem (Santos, 2014, p. 165).

Após quase meio século de renovação, o panorama um tanto monótono oferecido pela história oitocentista (século XIX), tão voltado para questões políticas, foi enriquecido com a incorporação de novos problemas, abordagens, áreas de estudo, formas de trabalho e instrumentos analíticos. Essa abertura de horizontes permitiu que se configurasse uma história mais complexa, que busca oferecer reconstruções que integrem em um único quadro as

diferentes dimensões que compõem a vida – econômica, social, cultural e política. Para operacionalizar essa expansão, a colaboração das ciências sociais vizinhas foi fundamental, pois contribuíram com conceitos e instrumentos que nunca haviam feito parte do pool de recursos do pesquisador (Delaunoy, 2013, p. 42).

Mas as dificuldades colocadas pela "nova História" são também a base para suas possibilidades mais interessantes. A história tradicional, com seus contornos bem delineados, dotou as diversas sociedades do século XIX de um eixo articulador que serviu para alinhá-las. Tratando da história tradicional, Delaunoy (2013, p. 42, tradução nossa) adverte que:

Graças a ela, as pessoas puderam se tornar cidadãos integrados, respeitosos com as instituições que a modernidade precisava; Graças a ela, foi possível ter a base cidadã indispensável para sustentar os Estados-nação, que eram os atores dos processos mais importantes.

O tempo das narrativas tradicionais, suaves com os poderes estatutários, que incentivavam a passividade cidadã que precisava manter o *status quo*, acabou. Esses discursos cumpriam muito bem uma função conservadora, necessária à época, ajudando a perpetuar posições e privilégios conquistados pela elite, certos partidos, sindicatos, gêneros, raças ou culturas.

Embora se refira ao já acontecido e, portanto, tenha uma dimensão de passado, o conhecimento histórico é também um conhecimento do presente. O sujeito que produz o conhecimento histórico (inclusive o escolar) – o historiador, aqui também se inclui o professor de História, os autores de livros didáticos, fazem isso em seu próprio tempo e a partir das questões por ele suscitadas. Nesse sentido, o discurso histórico é um discurso do presente e, em grande medida, sobre o presente. Portanto, coloca em relação temporalidades diferentes: o tempo da ação humana que se analisa e o tempo em que a análise é realizada (Hermeto, 2019, p. 19).

Mas aí nos deparamos com outra questão, os currículos. A despeito da força e do poder diretriz dos currículos prescritos, Silva e Fonseca (2010, p. 29) afirmam que precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas são produtos dos espaços e das culturas escolares. Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação, podendo questionar, criticar e subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados.

Silva e Fonseca (2010, p.30) nos traz uma reflexão sobre o trabalho do professor/a diante de toda essa demanda educacional.

Nessa trama relacional, a valorização do papel, da autonomia, da formação e das condições de trabalho dos docentes é imprescindível. É o professor quem planeja cursos, escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento dos alunos. Se o professor desenvolve uma prática democrática de pensamento e trabalho, partilha tarefas com colegas que lecionam outras disciplinas, além de dialogar sobre elas com os alunos, seus pais e outros setores da sociedade. Mas o papel articulador é dele. Para isto formou-se e continua a se formar profissionalmente, é contratado e pago – para atuar no processo educativo.

Silva e Fonseca (2010, p. 16) afirmam que a História é fruto de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento.

As disciplinas nascem, desenvolvem-se e perduram porque contribuem com algo para as sociedades que elas compõem e conformam. Isso acontece em uma ciência geral, com todas as ciências, mesmo com as mais abstratas e puras, as mais remotas em seus temas da vida cotidiana do homem. Todas elas são constituídas para responder às perguntas que surgem da curiosidade de um ser humano que quer se conhecer melhor e dominar seu ambiente (Delaunoy, 2013, p. 28, tradução nossa).

Vale destacar que a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população. Além disso, ela se mantém como local de convívio multidisciplinar em torno dos saberes. Esse seria um dos fatores e uma das funções sociais também cumpridas pela disciplina, o porquê de se ensinar e aprender História.

Delaunoy (2013, p. 30) cita outra importância da História que seria a de narrar as experiências vividas cotidianamente, com isso as pessoas conseguem organizar simbolicamente seu micromundo pessoal, com resultados que dão o consolo de sentido. Eles obtêm, junto com isso, os melhores meios que existem para uma comunicação significativa.

As histórias, de fato, são um ótimo meio para alcançar a comunicação mais profunda. Quando as pessoas ou grupos sociais querem falar com os outros sobre quem são, sobre o seu lugar no mundo, sobre o tipo de aflições que os afigem, quando querem colocar-se no mapa das relações afetivas ou sociais, constroem histórias, transformam as suas experiências sem forma em histórias destinadas a serem contadas aos outros ou a si próprias; histórias que dão profundidade à vida (Delaunoy, 2013, p. 30 tradução nossa).

Ao ensino de História, Silva e Fonseca (2010, p. 24) afirmam que também cabe um

papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Que outra disciplina poderia contribuir tão ativamente para a constituição do contorno subjetivo que permite a vida social?

Desde que faça sentido falar de pessoas fazendo escolhas, a História supre uma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas e dá pistas das possibilidades que não são exemplificadas no mundo contemporâneo ou as consequências que ainda não foram compreendidas nos termos atuais. Obviamente, isso é de particular significado para os alunos, a quem são constantemente oferecidas ideias individuais demandadas por interesses comerciais de uma sociedade industrial capitalista e por um espectro relativamente estreito de opinião pública (Lee, 2011, p. 40).

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC<sup>2</sup> (2018) afirma que a História não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente.

Ao mesmo tempo, é necessário destacar o peso e a importância das diversas disciplinas e do ensino não escolar, representadas por diferentes linguagens artísticas (Literatura, Teatro, Cinema, Música), publicação, jogos e outros materiais associados à informática, na comunicação, no diálogo e na formação de uma cultura histórica. Não podemos descartar esse universo como mera ideologia. Precisamos reconhecer sua multiplicidade, estabelecer diálogos reflexivos com os conteúdos que esses universos ajudam a explorar. Ainda são pouco explorados pelo ensino escolar de forma sistemática e suas contribuições também consolidam uma consciência histórica (Silva e Fonseca, 2010, p. 30).

Infelizmente não temos uma educação que indaga; o que temos é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de diálogos, de perguntas. Freire (1985) nos diz que uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade

---

<sup>2</sup> Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento.

Diante de tudo isso, fica o questionamento para que serve ensinar e aprender História? Ou melhor, qual o papel da disciplina História diante de tantos desafios?

Talvez um dos maiores desafios da nossa prática pedagógica é que a disciplina de História não seja apenas mais uma no componente curricular. Porque, se queremos formar pessoas críticas, temos que acolher, praticar e desenvolver a participação criativa, crítica e atuante nas nossas próprias salas de aula como espaços de ação social democrática (Gil, 2012).

São nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença e o combate à desigualdade (Silva e Fonseca, 2010, p. 31).

Ensinar História de forma que os alunos tenham interesse pela disciplina e pelo saber oferecido por ela é um grande desafio. O uso de linguagens alternativas para o ensino de História desperta o interesse do aluno, quando mobilizam conceitos e processos de símbolos culturais e sociais mediante a vivência cotidiana dele (Santos, 2014, p.162-165).

A utilização de novas linguagens na prática de ensino tem a preocupação de usar inovações para a assimilação dos conteúdos ministrados em sala de aula. Desta maneira, Bittencout (2005) nos apresenta amplas maneiras de se aprender em História:

Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, aprendizagem de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou interpretação de textos (2005, p. 106).

O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias e atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios (Silva e Fonseca, 2010, p. 31).

O ensino de História na atualidade, com seu caráter multifacetado, como bem lembra Delaunoy (2013, p. 43) deve educar para a liberdade, abre a mente para os problemas reais do tempo passado e presente, fornece as chaves interpretativas para compreender o ambiente e transformá-lo, fornece as atitudes subjacentes necessárias ao cidadão: um cidadão que deve

viver sob a dinâmica de mudança contínua que é característica deste tempo turbulento; um cidadão inovador, cujo principal trunfo é a sua capacidade de enfrentar um futuro aberto, de forma criativa. Lee (2011, p. 40) ainda completa que a experiência vicária,<sup>3</sup> que é adquirida no ensino de História, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser.

Pensando sob o enfoque nas mudanças rápidas e nas transformações diárias desse mundo globalizado, deve-se ponderar sobre a ressignificação dos saberes e as propostas metodológicas instituídas nas escolas, porque os professores e as escolas devem estar orientados, organizados e dispostos a repensar, mudar e oportunizar novas propostas a seus integrantes, para que estes se tornem agentes dessa transformação e não apenas espectadores das mudanças (Freitas e Petersen, 2015, p.34).

Santos (2014, p. 164) nos diz que a utilização de diferentes linguagens ao ensino de História possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, que agrega um conjunto de “representações sociais” praticados por docentes e discentes, fruto da vivência de ambos e provenientes de diversas fontes de informação, sendo que a música é parte dessa vivência.

A música é a arte humana da combinação, sucessão e simultaneidade de sons e sentidos em seus três elementos fundamentais: harmonia, melodia e ritmo, coloridos substancialmente pelo timbre. A música é muito importante, presente e parte fundamental na vida cotidiana dos jovens. A música pode dinamizar as competências da experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro, bem como, as respectivas dimensões cognitivas, estéticas e políticas da consciência juvenil dos alunos. A música estetiza a vida; contrapõe, extrapola e transcende o princípio da realidade da vontade de verdade da ciência e a vontade de poder da política, e instaura o princípio do prazer da vontade de beleza da arte. A música constitui elemento indispensável nas práticas de entretenimento, lazer e diversão, constitutivas das múltiplas culturas e identidades juvenis no duplo processo de socialização da juventude e juvenilização da sociedade (Azambuja, 2017, p.161).

Além disso, sobretudo a chamada “música popular”<sup>4</sup> é, ao menos desde boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Mas além de ser um veículo para uma boa ideia, a música popular, como um todo, também ajuda a

---

<sup>3</sup> Experiência que é usada para indicar alguma coisa pessoal (mas não meramente subjetiva) e alguma coisa acumulada como que se torna mais experienciada (Lee, 2011, p.37).

<sup>4</sup> A música popular urbana reuniu uma série de elementos musicais, da música erudita, da música “folclórica”, músicas religiosas. Sua gênese, no final do século XIX e início do século XX, está intimamente ligada à urbanização e ao surgimento das classes populares e médias urbanas (Napolitano, 2005, p.11-12).

pensar a sociedade e a história. A música não é apenas “boa para ouvir”, mas também “boa para pensar” (Napolitano, 2005, p. 7).

A importância de se trabalhar a música, com um recorte para o Forró, cresce à medida que conseguimos ligá-lo ao mundo externo, deixando de ser mero diletantismo ou exercício de curiosidade para se tornar uma necessidade, algo que precisa ser feito. Pois, o conhecimento histórico é o produto de um lugar social, que se relaciona com os meios socioculturais em que está inserido o sujeito que produz o conhecimento. Mas é também produto de procedimentos de análise específicos, relacionados aos conceitos históricos, às fontes e aos critérios utilizados para analisá-las (Hermeto, 2019, p. 19).

## 2.2 FORRÓ: UM PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

Acredita-se que a palavra forró surgiu a partir do termo forrobodó, nome dado aos eventos onde havia dança e música, geralmente tocada por um sanfoneiro numa sanfona pé-de-bode de oito baixos, executando diversos ritmos locais, como o xaxado<sup>5</sup>, xote<sup>6</sup>, toada<sup>7</sup>, e baião<sup>8</sup>, no início do século XX (Jesus, 2022 apud Albin, 2002). Assim, a palavra forró já aparecia nas músicas muito antes de o gênero ter sido constituído, com o significado de festa ou espaço. Acredita-se que o termo forrobodó remonta ao século XIX ou período anterior. Forrobodó é, inclusive, o título de uma famosa burleta (teatro musicado) de 1912, com libreto de Luís Peixoto e Carlos Bittencourt e música de Chiquinha Gonzaga (Jesus, 2022, p.27).

Dizer apenas que o forró é um gênero musical nordestino é uma definição bastante imprecisa. Ao contrário, dizer que é o gênero musical nordestino significa forçar uma generalização que inclui gêneros independentes. Já afirmar que é um conjunto de músicas rurais nordestinas significa incluir manifestações musicais que nunca foram reconhecidas como forró, excluindo as de origem claramente urbana, como o xote.

Também é discutível chamar o forró de gênero nordestino, já que acabamos rotulando e impedindo seu reconhecimento como música nacional. Assim, o mais adequado seria dizer que forró é um gênero musical de origem nordestina, com diversas variações de origem predominantemente rural, cujas canções foram posteriormente gravadas por artistas do gênero e reconhecidos por seus pares e público como pertencentes a tal gênero (Jesus, 2022, p. 29).

O que chamamos de forró, em grande medida, tem ligação com Luiz Gonzaga do

<sup>5</sup> Acelerada dança de casal abraçado/solto, geralmente narra situações ou atitudes ligadas ao cangaço (Santos, 2014, p. 63).

<sup>6</sup> A mais lenta, das canções podem ser românticas ou picantes (Santos, 2014, p.63).

<sup>7</sup> Designação usada para canções mais lentas, melancólicas e contemplativas, independente da base rítmica (Santos, 2014, p.63).

<sup>8</sup> Narrando variedades temáticas do Sertão (Santos, 2014, p.63).

Nascimento (1912-1989), nascido no sopé do Araripe, nos domínios da Fazenda Caiçara, município de Exu, Sertão de Pernambuco (a 842 km do Recife). Quando menino começou a aprender a tocar o fole de oito baixos (acordeom de botão) com o seu pai, o tocador Januário dos Santos, herdando assim, o ofício do pai e, ainda criança, já animava festas nas redondezas (Santos, 2014, p. 49).

Luiz Gonzaga partiu para Fortaleza, capital do Ceará, aos dezessete anos e ingressou nas Forças Armadas e, após cerca de dez anos no serviço militar, aporta no Rio de Janeiro (1939). De posse de um acordeom de teclado, ele começa a experimentar nos bares a música “lá da terra”. Ao lotar um bar e vencer uma competição no programa de rádio apresentado por Ary Barroso<sup>9</sup> tocando a “música das suas origens”, o sanfoneiro teria comprovado o valor daquela música e adquirido a convicção necessária para começar a traçar novos rumos.

Foi na década de 1940 que surgiu Luiz Gonzaga como o criador da “música nordestina”, já em São Paulo compra uma sanfona e resolveu, em 1943, assumir a identidade de um artista regional, ser um representante do “Nordeste”, criando uma indumentária típica que reunia a roupa do vaqueiro nordestino com o chapéu usado pelos cangaceiros. Segundo Draper III (2014, p. 46), Gonzaga forçou sua entrada no palco nacional não apenas com o ritmo e dança do baião, mas com uma fantasia de bandido semelhante ao do seu herói de infância, Lampião, fazendo um esforço consciente de retratar o Nordeste através de trajes, ritmo e letras.

A música de Gonzaga foi dirigida ao migrante nordestino radicado no Sul do país e ao público das capitais nordestinas que podia consumir discos, particularmente o forró, era uma forma encontrada para “matar” essa saudade do nordeste.

O espaço desenhado por suas canções é quase sempre o Nordeste e, no Nordeste, o do sertão. Este espaço abstrato surge abordado por seus temas e imagens já cristalizados, ligados à própria produção cultural popular: a seca, as retiradas, as experiências de chuva, a devoção aos santos, o cangaço, a valentia popular, a questão da honra (Albuquerque Júnior, 2011, p.181).

O rádio, por ser o veículo de comunicação de massas neste momento, será pensado como o veículo capaz de produzir não só a integração nacional, com o encurtamento das distâncias e diferenças entre suas regiões, mas também como capaz de produzir e divulgar essa cultura nacional. O rádio, ao mesmo tempo em que é estimulado a falar do país, revela a sua diversidade cultural.

Estações de rádio, como a Rádio Nacional no Rio de Janeiro, vão se

---

<sup>9</sup>Ary de Resende Barroso (Ubá, Minas Gerais, 1903 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1964). Compositor, pianista, locutor esportivo e apresentador de programas de rádio e televisão. Fonte: [https://arybarroso.com.br/sec\\_vida.php](https://arybarroso.com.br/sec_vida.php).

constituir em polos de atração para manifestações artísticas e em especial musicais de várias áreas do país. É nelas que nasce, concentra-se e se dispersa o que vai chamar de Música Popular Brasileira. A música que até então se diferenciava da canção, era considerada apenas de caráter erudito. A música que produzida pelas camadas populares, no entanto, adquire nova importância num momento em que a preocupação com o nacional e com o popular passa a redefinir toda a produção cultural e artística (Albuquerque Júnior, 2011, p. 173).

Ainda segundo o autor (p.173) a estrutura de poder que cria e sustenta um determinado sentimento nacionalista investe numa mudança de gosto, não só por parte das camadas populares, mas também por parte das elites e da classe média, num novo conceito de belo para que a produção “nacional e popular” fosse valorizada.

Em seu formato comercial, o forró apareceu como um instrumento de afirmação de uma identidade nordestina. Numa busca intencional de atingir um nicho específico de mercado – migrantes nordestinos no Sudeste – Luiz Gonzaga buscou influências musicais da zona rural nordestina e formatou-as para a audição de um público urbano. Isso permitiu que os mais diversos públicos pudessem apreciar sua música, o que a tornou sucesso nacional. Mas foi essa preocupação em atingir os gostos, desejos e sentimentos do migrante que fez do forró muito mais que um gênero musical, mas também a própria expressão de uma cultura nordestina. O forró fala de saudade, de memórias, costumes, tradições, enfim, de um amplo espectro de ideias que envolvem o Nordeste. E é exatamente por essa complexidade que o forró se apresenta como um rico recurso para as aulas de História (Jesus, 2022, p.28).

O forró, que primeiro foi chamado de Baião, será a “música do Nordeste”, por ser a primeira que fala e canta essa região e atendeu à necessidade de uma música nacional para dançar, que substituisse aquelas de origem estrangeira. Daí sua enorme acolhida num momento de nacionalismo intenso. Usando o rádio como meio e os migrantes nordestinos como público, a identificação do baião com o Nordeste foi uma estratégia de conquista de mercado e, ao mesmo tempo, fruto desse nacionalismo.

Não é só o ritmo que vai instituir uma escuta do Nordeste, mas as letras, o próprio grão da voz de Luiz Gonzaga, sua forma de cantar, as expressões locais que utiliza, os elementos culturais populares e, principalmente, rurais que agencia, a forma de vestir, de dar entrevistas, o sotaque, tudo vai “significar” o Nordeste. O sotaque, a escuta da voz podem ser um som familiar que aproxima as pessoas ou provoca estranhamento, separação. Ele funciona como um dos primeiros índices de identificação e também de estereotipia (Albuquerque Júnior, 2011, p. 176).

Com o êxito do empreendimento e uma forte penetração no rádio, principal meio massivo à época, Luiz Gonzaga intitulou-se Rei do Baião e começou a outorgar títulos a outros artistas. Ele não se incomodou com a entrada de novos elementos em cena. Para

construir uma dinastia do baião, ele tanto coroava artistas nordestinos que seguiam as suas prescrições, a exemplo de Marinês (a quem deu o título de rainha do xaxado), o Trio Nordestino (intitulados Seguidores do Rei) e Dominguinhos (Herdeiro do Rei), desde que esses pudessem agregar valor ao seu reinado (Santos, 2014, p.56).

Apesar de ser consenso que Luiz Gonzaga iniciou a popularização da música de origem nordestina nacionalmente, Santos (2014) diz que foi Jackson do Pandeiro<sup>10</sup> quem firmou o que veio a ser o subgênero forró. Segundo Santos,

O subgênero forró vai sofrer uma grande influência de Jackson do pandeiro [...] Jackson manifestou o desejo de produzir uma batida diferente daquela do baião de Gonzaga, uma batida específica para os seus cocos e rojões. Para desenvolver o seu insight, Jackson deu uma zabumba ao seu irmão, o pandeirista Cícero, designando-o para a missão de criar “a batida”. Escutando o rojão Sebastiana e o acompanhando com o zabumba, Cícero sintetizaria uma nova batida: forró (2013, p. 103).

Jackson do Pandeiro também foi importante para a consolidação do forró como um gênero. Apesar de Gonzaga ter apresentado diversas variações, durante os primeiros anos de sua trajetória musical, o gênero de música popular assinado por Jackson foi o coco, nativo das regiões de plantação de cana-de-açúcar do litoral do Nordeste, entretanto ele também apresentava o baião e outros subgêneros e ritmos variados. De fato, foi durante o apogeu da carreira de Jackson do Pandeiro, entre meados e o fim dos anos 1950 que o forró começou a ser reconhecido como um gênero diversificado, reunindo muitos ritmos e estilos musicais nordestinos como o faz até a atualidade (Draper III, 2014, p. 48).

A música de Gonzaga dará uma sonoridade que ainda não possuía ao realizar um trabalho de recriação comercial de uma série de sons, ritmos e temas folclóricos do Nordeste do país. O baião que é um dedilhado da viola ou a marcação rítmica feita em seu bojo pelos cantadores de desafio entre um verso e outro, também conhecido como baiano vai ser difundido com elementos do samba carioca e de outros ritmos urbanos que Gonzaga tocava anteriormente (Albuquerque Júnior, 2011).

Jesus (2022, pp.42-43) afirma que foi a partir do trabalho de Luiz Gonzaga que os ritmos nordestinos passaram a ser formatados em um gênero musical de canção popular (com letra e música e duração de aproximadamente três minutos). Assim, pode-se dizer que antes de Luiz Gonzaga havia um forró rural, produzido, tocado e fruído apenas no âmbito das áreas rurais nordestinas.

---

<sup>10</sup> Músico que utilizava o pandeiro, característico do samba de coco e o próprio fato do coco ser um tipo de samba, bem como sua habilidade de tocar os mais diversos gêneros com a mesma maestria, fez com que Jackson fosse reconhecido no Sudeste como um autêntico sambista nordestino, e recebesse o título generalizante de “rei do ritmo” (Alencar, 1998, p. 205 apud Jesus, 2022, p. 32).

Diante do exposto, podemos concluir que a aparição da música nordestina em âmbito nacional se deu bem antes de Luiz Gonzaga. Mas, foi a partir do seu trabalho que esses ritmos nordestinos passaram a ser formatados em um gênero musical de canção urbana. Podemos considerar a música anterior como forró por três motivos principais: primeiro, nós enquadrados as músicas de Gonzaga e seus seguidores como forró, mesmo muito antes de a palavra ter surgido como gênero, o que nos mostra que não é necessário que o conceito exista naquele período para que algo seja enquadrado nesse conceito; segundo, o conceito guarda-chuva forró é muito amplo e não há definição de quais tipos de música fazem parte dele; terceiro, ainda que Luiz Gonzaga seja considerado uma figura aglutinadora do forró, ele lançou, em 1946, o baião, não o forró (Jesus, 2022, p. 43).

Mas o que marca o diferencial entre o trabalho de Luiz Gonzaga e os demais músicos nordestinos que passaram pelo Sudeste? O que possibilitou que ele conseguisse liderar um movimento? Albuquerque Júnior (2011) argumenta que um dos fatores foi o político. De acordo com a visão populista que predominava a partir da década de 1930, o Estado precisaria saber quais eram os problemas enfrentados pelo povo e a música poderia funcionar como um intermediário entre esse povo distante e desconhecido e o centro político do sul. Além disso, estava em voga a exaltação da nacionalidade, por isso as músicas folclóricas e regionais eram incentivadas pela própria política de Estado, assim como todas as outras produções artísticas tendo como tema o regionalismo.

Nesse processo, as músicas, seja erudita, seja popular, deviam divulgar as noções de civismo, fé, trabalho, hierarquia, noções indispensáveis à “construção de uma nação civilizada”. Não deveria ser atravessada pelos ruídos e dissonâncias do meio urbano, e, por isso, a música nacional seria a música rural, a música regional (Albuquerque Júnior. 2011 p. 173).

Vale lembrar de Heitor Villa-Lobos, um dos artistas e intelectuais que contribuiu com o projeto político do Estado Novo, fez da música um dos mais eficazes meios de desenvolver o sentimento patriótico e um poderoso instrumento ideológico (Caimi, 2001, p. 38).

Santos (2013, p.51) ressalta que a música de Luiz Gonzaga e de seus parceiros, ao vincular-se à referida ideia de “cultura do Nordeste” produz algo mais do que o significado corrente que veio a ter para os migrantes nordestinos que podiam compartilhar certos modos de pensar, agir e sentir de sua região de origem, o Sertão.

Mesmo sofrendo o preconceito de uma parte da população, o baião adquiriu um sentido de distinção para pessoas de classes baixas e médias. Sem esquecer o uso midiático que os gestores do Estado fizeram desse processo identitário no sentido de viabilizar as políticas de unidade nacional e os interesses correlacionados favorecendo assim a música

nordestina que é uma forte expressão cultural, um patrimônio, desempenhando um papel significativo na expressão e conexão de valores e tradições.

A década de 1920 foi a culminância da emergência de um novo regionalismo, que extrapola as fronteiras dos Estados, que busca o agrupamento em torno de um espaço maior, diante de todas as mudanças que estavam destruindo as espacialidades tradicionais. A emergência da formação discursiva nacional-popular, a partir dos anos vinte, provocou o surgimento de uma consciência regional generalizada, difusa no espaço, que consegue ir se ligando às várias existências individuais, mas principalmente à própria vida coletiva. O regionalismo citado pelo autor é muito mais do que uma ideologia de classe dominante de uma dada região, não mascara a verdade, ele a institui.

A importância do regionalismo na vida do nordestino se deve pelo fato do Nordeste ter sido construído como o espaço da saudade, do passado, por filhos de famílias tradicionais e seus descendentes que acabaram entrando em declínio com as transformações históricas ocorridas neste espaço, desde o final do século passado. Como espaço de saudade para milhares de homens pobres, do campo, que foram obrigados a deixar seu local de nascimento, suas terras, para migrar em direção ao Sul (Albuquerque Júnior, 2011, p. 171).

O Nordeste é uma produção imagético-discursiva formada a partir de uma sensibilidade cada vez mais específica, gestada historicamente, em relação a uma dada área do país. É tal a consistência desta formulação discursiva e imagética que dificulta, até hoje, a produção de uma nova configuração de “verdades sobre esse espaço”. Por isso, Albuquerque Júnior (2011, p.62) afirma que o discurso regionalista não pode ser reduzido a enunciação de sujeitos individuais, de sujeitos fundantes, mas sim de sujeitos instituintes. Não podendo ser individual ou de um grupo específico, mas unificados pelas necessidades coletivas.

O medo de não ter espaços numa nova ordem, de perder a memória individual e coletiva, de ver seu mundo se esvair, é que leva a ênfase na tradição, na construção deste Nordeste. A perda é o processo pelo qual estes indivíduos tomam consciência da necessidade de construir algo que está se acabando. O fim do caráter regional da estrutura econômica, política e social do país e a crise dos códigos culturais desse espaço fazem pensar e descobrir a região (Albuquerque Júnior, 2011).

O Nordeste era um espaço de saudade para milhares de pessoas pobres, do campo, que foram obrigados a deixar seu local de nascimento, suas terras, para migrar em direção ao Sul, para onde iam em busca de empregos, na pujante agricultura comercial, mas sobretudo no parque industrial que, a partir da Primeira Guerra, se desenvolve aceleradamente. Não o Nordeste com saudade da escravidão, do engenho, das casas-grandes; mas o Nordeste da

saudade do sertão, de sua terra, de seu lugar. Saudade de seus cheiros, seus ritmos, suas festas, suas alegrias, suas sensações corporais. Saudade de migrante ou de homem de cidade.

De um modo geral, saudade é um desejo por alguma coisa, alguém ou algum lugar que está distante em tempo ou espaço ou que tenha sido irremediavelmente perdido. É um olhar para trás, mas sempre envolve um sangramento do passado no presente, um reviver de alegrias passadas através da memória que se tornou agriadoce. Vários aspectos da saudade têm sido amplamente explorados na poesia, música, literatura, mas o forró em si dá uma contribuição única à expressão artística desse fenômeno. A produção cultural do forró coletiviza efetivamente este desejo ou nostalgia (Draper III, 2014, p. 61).

Um Nordeste do povo sofrido, simples, resignado, devoto, capaz de grandes sacrifícios. Nordeste de pessoas que vivem sujeitas à natureza e seus ciclos, quase animalizados em alguns momentos, mas em outros, capazes de produzir uma rica cultura. As letras das canções do forró trazem elementos históricos que “cantam” a vida do nordestino, suas vivências, chamando a atenção para problemas, sofrimentos, despertando o interesse em suas tradições; retratando a sociedade em que vivemos.

Podemos situar o forró dentro dessa história de migração e política de migração como uma resposta de subalternos ainda relevante às pressões econômicas e políticas que foram exercidas pelos nordestinos em várias regiões do Brasil por pelo menos no século passado. De um modo geral, a perspectiva de forrozeiros que cantam sobre a experiência de migração nordestina tem sido a de concordar com a política da velha elite de manter o homem no campo, contudo com insistência de que essa política só é justificável se o trabalhador rural puder ter uma vida digna no interior do Nordeste (Draper III, 2014, p. 151).

Draper III (2014, p. 60) ainda acrescenta que com a morte de Luiz Gonzaga em 1989, o gênero com o qual ele contribuiu enormemente atingiu um novo estágio de diversificação. É como se a carreira de Gonzaga tivesse oferecido o último vestígio de existência compartilhada para forrozeiros de todo o Brasil, que agora se espalharam e reuniram-se em novos grupos. Eles podem ser agrupados em três subgêneros principais: forró tradicional, forró eletrônico e forró universitário.

Contudo, percebemos que o nosso aluno apropriou-se do forró eletrônico, a ênfase lírica desse subgênero do forró dos últimos tempos traz nas letras das suas músicas, romance e sexualidade, representando o que há de mais próximo com a urbanização do forró. Bem desconectado da história da diáspora nordestina, cantada pelos forrós ditos tradicionais.

O termo diáspora aqui nos remete como migração do sertão para a cidade, onde é retratado como um lugar de grande abstenção e miséria. Draper III (2014, p. 106) nos diz que

onde quer que um forró (no sentido de uma reunião musical, celebração ou dança) possa acontecer, a comunhão diáspórica daqueles que lembram os “bons tempos” no Nordeste serão capazes de diminuir a distância em tempo e espaço entre aquela reunião e o sertão edênico.

Santos (2014, pp. 95 e 112) afirma que a maioria dos críticos tem sido mais incisiva contra as bandas do chamado forró eletrônico, considerado desprovido de qualidade artística e mais afáveis com artistas identificados com os forrós considerados tradicionais. Verificamos, com isso, que com o surgimento e crescimento das bandas de forró, vieram também novos discursos sobre a música, bem como as reações de aceitação/rejeição.

Em meio ao sucesso do forró eletrônico, outro movimento foi crescendo, em resposta a ele, dessa vez na região sudeste: o forró universitário. Surgido a partir de casas de show frequentadas por universitários em São Paulo, o estilo propunha um resgate do gênero que, para eles, estava ameaçado de extinção com o crescimento do eletrônico.

Não se pode negar que o forró é o resultado de uma grande síntese de várias tradições étnicas e musicais do Nordeste. O gênero é uma mistura de vários estilos como xote, maracatu, xaxado, baião e coco e incorpora instrumentos europeus como acordeão e guitarra, percussão africana como a grande zabumba (tambor) (Draper III, 2014, p. 183).

Estamos supervalorizando o “novo” e depreciando o “velho”? Ou percebendo que o forró desenvolveu uma multiplicidade e diversidade de narrativas e sonoridades que extrapolam a bipolaridade: tradicional/moderno? Xavier (2010, p.1099) nos lembra disso ao dizer que as fontes devem ser criticadas e historicizadas. Por isso, precisam estar inseridas, problematizadas e contextualizadas nas aulas de História.

### 2.3 FESTAS JUNINAS: UM PASSADO RURAL EM UM PRESENTE URBANO

Na região Nordeste o forró está relacionado às festas populares do mês de junho, quando se realizam as homenagens aos santos católicos: Santo Antônio, São João e São Pedro, nas tradicionais festas juninas.

Mas o surgimento dessas festividades remotam às antigas tradições pagãs dos povos egípcios relacionadas com simbologias sociais daquela sociedade marcada pela forte ligação com os elementos da natureza e que, na intenção de comemorar o período do tempo marcado pelas colheitas, costumavam tradicionalmente cultuar o sol, a fertilidade e o fogo (Carvalho e Costa p.74). As autoras citam a antropóloga brasileira Rita Amaral (1998) que acredita que:

Estas festas têm origens no século XII, na região da França, com a

celebração dos solstícios de verão (dia mais longo do ano, 22 ou 23 de junho), vésperas do início das colheitas. No hemisfério sul, na mesma época, acontece o solstício de inverno (noite mais longa do ano). Como ocorreu com outras festas de origem pagã, estas também foram adquirindo um sentido religioso introduzido pelo cristianismo, e trazido pela igreja católica ao Novo Mundo. A comemoração das festas juninas é certamente herança portuguesa no Brasil, acrescida ainda dos costumes franceses que se mesclaram na Europa (p. 75).

Ainda segundo França e Souza (2021, p. 70), este evento era comemorado pelos povos antigos (civilizações gregas, egípcias e celtas) com festas regadas de muitas bebidas e sempre ao calor do fogo, e nelas celebrava-se a fertilidade e se rogava aos deuses em prol da fartura nas colheitas. A partir da evangelização da Europa na Idade Média, estas passaram a seguir o calendário litúrgico da Igreja Católica que substituiu os rituais dedicados aos deuses médio-orientais, gregos, romanos e nórdicos por festas dedicadas aos santos católicos.

Um dos principais traços de mudança de caráter universal experimentada pelas festas de São João foram as investidas da igreja católica em dessacralizar os rituais e cultos dedicados à natureza, com forte enraizamento nas culturas populares da época. Diante da dificuldade de torná-las proibidas, a alternativa, então foi incorporar elementos católicos nas festividades realizadas no mês de junho em todos os lugares por onde a igreja católica exercia poder (Carvalho e Costa, p.76-77). Pedir a “bênção”, só que não mais à natureza, mas a Deus e os santos desse mês.

Dessa forma, ainda apontam os autores, ao que já era tradição comemorativa pagã, acrescentou-se a celebração do nascimento de São João Batista no dia 24 de junho. Juntando-se ainda Santo Antônio no dia 13 de junho e São Pedro, no dia 29 de junho. Posteriormente foram adicionadas devoções direcionadas a cada um e para súplicas diferentes: Santo Antônio, identificado na tradição popular como o “santo casamenteiro”; São Pedro é considerado o padroeiro dos pescadores, o protetor das viúvas e o “chaveiro” do céu e São João Batista, considerado o patrono da festa e santo festeiro protetor dos casados e dos enfermos. Portanto, as festas que eram “joaninas”, em homenagem a São João, passaram a ser juninas referendando quase todo o mês de junho. Deixando de ser apenas lúdica e pagã, passando a ser religiosas, diante da prevalência crescente do cristianismo no mundo ocidental.

Outro ponto que nos chama atenção é que a imagem de São João Batista nesse período de festas é apresentada com uma criança/um menino, conforme vemos na imagem 01. Segundo a tradição e os escritos bíblicos, isso ocorre para poder diferenciá-lo de Jesus que é representado como um bebê. São João Batista nasceu seis meses antes de Jesus, para preparar o seu caminho. Ele é representado no estandarte como um menino segurando um carneiro,

referência à doutrina de que ele teria anunciado ao mundo a chegada do cordeiro de Deus.

Figura 1: Imagem dos Três Santos Homenageados nas Festas Juninas: Santo Antônio, São João e São Pedro



Fonte: arquivo pessoal da autora

Desse modo, ao Brasil os portugueses trouxeram sua cultura e a obrigação de propagarem a fé católica. Para tanto, na medida em que as terras iam sendo colonizadas, as estruturas eram montadas, desde a implantação de uma rígida tradição familiar como marca socializadora da formação patriarcal (Novaes e Oliveira, 2019).

O catolicismo tradicional marcou profundamente a população brasileira. Ainda hoje muitas pessoas afirmam ser católicas puramente por tradição familiar; ao mesmo tempo, mantêm-se exigentes com relação aos aspectos exteriores, como a pompa religiosa nos casamentos e nos serviços fúnebres (Azzi, 1978, p. 52 apud Novaes e Oliveira, 2019).

A Igreja Católica conseguiu obter êxito nas festividades juninas. Mantendo, mesmo em tempos atuais, um calendário religioso dentro das festividades profanas. O São João carrega forte apelo popular e, quase sempre, a uma festividade de aspecto rural, certamente devido às suas origens e tradições relacionadas ao mundo do trabalhador do campo e efetivamente agrário. Nesses locais, sobretudo em tempos tão antigos quanto os da era pré-cristã, as populações viviam em localidades pequenas, como aldeias, vilas e povoados longínquos e distanciados dos centros urbanos. Logo, as pessoas que habitavam nesses locais eram geralmente gente simples, de origem humilde, com poucos recursos, muitas vezes vivendo da agricultura e possuindo poucos vizinhos; de modo que quando chegava a época de São João, sobravam motivos, para além de religiosos, para organização de encontros e

festejos coletivos.

Esse certo ar de ruralidade faz parte da realidade junina tanto europeia quanto brasileira. Assim, a composição do São João assimila esse imaginário bucólico de suas origens que aos poucos foi se perdendo com advento das indústrias, das cidades, da vida urbana, das decadências do poder eclesiástico (Carvalho e Costa, p. 79).

As Festas Juninas representam um elemento importante de identidade e memória das comunidades do campo com suas características próprias. As festas contribuem para que a comunidade se empodere da sua identidade social, da sua cultura própria, preservando, desta forma, as tradições culturais (França e Souza, 2021, p. 68).

Com um grande mosaico de heranças e costumes que se forma a cultura brasileira, as festas juninas também receberam influência dos franceses, de onde herdou a dança copiada dos modos cortesãos, algumas expressões e instrumentos. Da cultura chinesa, os fogos de artifício, os foguetes, rojões, busca-pés, espadas. A dança da fita, pau de sebo, adivinhações, jogos, barraquinhas de comércio vieram da Península Ibérica e Espanha. Dos cultivos brasileiros e das populações indígenas surgiram comidas típicas em sua base de milho, mandioca, amendoim e batata-doce, sendo também muito apreciada a distribuição de licores, aguardentes, vinho-quente (“quentão”). Do indígena, do negro e do mestiço caboclo brasileiro, os falares, provérbios, ditados, expressões de linguagem que singularizam identidades sociais e regionais (Novaes e Oliveira, 2019).

França e Souza (2021, p. 70) lembram que os colonizadores portugueses em suas comemorações utilizavam o trigo nas suas comidas, o que não foi possível acontecer no Brasil porque este ingrediente não fazia parte (naquele momento) da agricultura brasileira. Por isso, o milho – como produto local, junto com a farinha de mandioca e a farinha de goma, passaram a ser os elementos incorporados e usados na culinária do Brasil e, consequentemente, nas festas. A estes ingredientes nativos, somaram-se as especiarias trazidas pelos europeus, como a canela, o cravo da Índia e a erva doce que ainda hoje estão presentes em muitos pratos típicos. Dessa maneira é que quase toda festividade junina tem na gastronomia um dos seus pontos fortes, sem falar na criatividade popular que impera na denominação e invenção de tantos outros pratos preparados, como a canjica, a pamonha, o pé de moleque e tantos outros mais.

Podemos citar também mais dois pontos fortes das festas juninas: a fogueira e a quadrilha. Para a fogueira, mencionamos duas versões à sua existência. Uma delas, presente na origem cristã (ou relatos bíblicos), nos diz conta que Isabel, mãe de João Batista, disse a sua prima Maria (mãe de Jesus) que acenderia uma fogueira para comunicar o nascimento de

seu filho, e assim o fez. Esta versão está ligada à sacralidade e que explicaria a prática de acender uma fogueira na noite do dia 23 de junho. Uma segunda versão, segundo França e Souza (2021), é defendida por alguns pesquisadores, que atribuem o ato de acender fogueiras às práticas europeias pagãs, já que alguns povos viam no fogo um elemento mágico para espantar pragas nas lavouras.

Ao lado da fogueira, desenvolve-se outro evento característico no dia de São João que é a quadrilha, uma dança coletiva de vários casais. De acordo aos estudos, a origem é anglo-saxã. Dava-se no momento em que a população camponesa retornava de seus trabalhos na lavoura, principalmente no período de inverno, e dançava uma coreografia herdada dos celtas. Esta sequência ritmada de passos e movimentos foi alterada e modificada a partir da guerra entre França e Inglaterra. Desta forma, passou a estar presente no imaginário dos franceses, ingleses e também portugueses. Segundo Gonçalves e Almeida, a palavra quadrilha é proveniente do francês *quadrille* e:

(...) surgiu em Paris, no século XVIII, denominada como dança de salão; era composta por cavalheiros e damas que formando quatro casais interagiam por meio da dança, e seu nome, traduzido para o português, significa “quadrado”, era prática habitual da elite europeia (2019, p. 2).

Chegando ao Brasil, durante o período Regencial, por volta de 1830, esta dança se instalou no ambiente aristocrático. De acordo com Douglas Amaral (apud França e Souza, 2021, p.71-72), coordenador da Quadrilha Gonzagão, do Rio de Janeiro (RJ) em entrevista ao Programa Brincando no Arraiá da TV Brasil (2015), foi o povo brasileiro que, apropriando-se desta dança aristocrática, colocou elementos de uma realidade denominada “caipira”.

Isto explicaria o motivo pelo qual os passos comandados pela figura do marcador de quadrilha foram adaptados do idioma francês para o português e adquiriram uma pronúncia brasileira. Por isso, tanto vamos encontrar nomes de passos derivados do francês, como Anarriê, Balancê e Retornê – em francês en *arrière* (para trás), *balancier* (balançar-se) e *retourner* (dar a volta, girar) -, quantos outros passos com nomes bem brasileiros, como o “olha a chuva”, “passeio na roça”, “é mentira”, “passeio na cidade”, “olha cobra”, entre outros.

Segundo as pesquisas de alguns folcloristas brasileiros, como Rossini Tavares de Lima (1962), Luís da Câmara Cascudo (1954) apud França e Souza (2021, p. 68), as festas juninas do passado, até meados do século XX, eram eventos familiares ou do entorno imediato das unidades residenciais. Afirmam eles que foi a partir da metade do século XX – principalmente depois da década de 1970, quando se intensificou o processo de urbanização do Brasil, que essa modalidade festiva se ampliou espacialmente e passou a acontecer em áreas públicas

(ruas, praças) concentrando multidões em algumas cidades.

Dessa forma, à medida que o tempo foi passando e a sociedade deixou de ser majoritariamente rural, o habitar passou a ser predominantemente urbano, dominando recursos tecnológicos, inovação e avanço. Consequentemente, segundo os estudos consultados, as manifestações festivas, como a junina, foram se modificando e incorporando novos formatos e modelos.

Para França e Souza (2021, p. 73) um dos elementos mais visíveis desta nova faceta é a mistura de elementos tradicionais, ligados ao passado, e de elementos modernos, como a estilização do matuto.

Desta forma, o matuto que antes usava a roupa de um homem simples do campo (chapéu de palha, camisa quadriculada e calça remendada), conforme nos mostra a figura 2.

Figura 2: Caracterização da indumentária “matuta”. Festejos Juninos do Colégio José Marcos Gusmão (2019)



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A representação com a indumentária, nos dias atuais, vão do boiadeiro ao estilo *country*. Este passou a ser chamado de sertanejo, modificando-se, assim, o sentido original do termo e conferindo a esta palavra uma nova acepção. Já as mulheres, se antes usavam vestidos de chita com excessos de babados e fitas, atualmente se transformaram e adquiriram maior luxo com a incorporação de vários adereços.

Quanto à quadrilha, aos olhos de muitos, até se assemelham a um espetáculo visto “na

avenida”, expressão usada para representar o desfile das escolas de samba no carnaval do Rio de Janeiro. Com a incorporação do urbano e de novos costumes houve mudanças não somente nas roupas, como também nos passos coreografados. O Festival de Quadrilhas que ocorre todos os anos na cidade de Recife - Pernambuco é uma “competição”, que mostra bem essas mudanças, eventos que deixaram de ser apenas apresentações culturais e passaram a ser um espetáculo de cores, luxo e som, conforme a figura 3 nos mostra.

Figura 3: Quadrilha Raio de Sol, de Pernambuco, vencedora do Festival de Quadrilhas Juninas da Globo (2024)



Fonte - imagem da internet: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/sao-joao/2024/noticia/2024/06/23/raio-de-sol-de-olinda-vence-o-festival-de-quadrilhas-juninas-da-globo.ghtml>

Atualmente as festas juninas transcendem os aspectos formais, culturais e religiosos para dar lugar aos anseios da mídia e das instituições comerciais. Os meios de comunicação em massa interferem na natureza das festas, transformando-as em produtos para a sua programação, seja de Tv, rádio, jornal, revista... O turismo também interfere dessa forma. Gestores turísticos, sem compreenderem a grande importância da dimensão sociocultural das festas, as transformam pouco a pouco em meros produtos turísticos. Agregando elementos que terminam por desvirtuar a originalidade do festejo (Marques, 2009, p. 03).

As festas são consideradas eventos significativos para a recuperação da participação dos agentes populares na vida social, da musicalidade produzida e na estruturação do cotidiano. Durante muito tempo as festas não interessaram à historiografia, que tratava da história da classe trabalhadora, do mundo do trabalho, do movimento operário ou dos movimentos sociais, já que a atividade festiva era vista como momento de divertimento, de lazer, quando não de alienação e de cooptação do trabalhador, momentos de distanciamento e de afastamento da luta e dos seus verdadeiros interesses (Albuquerque Júnior, 2011, p. 142).

Diante destas perspectivas, instaurou-se uma discussão que divide opiniões a cerca das festas juninas. Segundo França e Souza (2021, p. 73-74), alguns consideram que a festa de São João deve manter a caracterização do estilo conhecido como tradicional e representativo do meio rural de uma época, e outras aderem às novas mudanças na festa, caracterizando-na como estilizada e defendendo um estilo diferente em muito dista do meio rural. Não queremos adentrar nessa discussão, mas é relevante pensar nas mudanças que a modernidade traz e no impacto que elas promovem nas manifestações culturais.

Independente das Festas Juninas serem realizadas nas práticas passadas, ou como festa massiva, cuja finalidade seja promover o entretenimento e a diversão, elas continuam fazendo parte das importantes festas populares do Brasil, integrando o nosso Patrimônio Imaterial, que ultrapassam as paredes de “pedra e cal”.

## 2.4 MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com a abordagem anterior, percebemos que a música/o forró utilizados como fontes históricas poderão, durante o ensino e a aprendizagem da História, tornar-se uma ferramenta pedagógica capaz de permitir ao aluno fazer diferenciações entre o passado e o presente através da contextualização das fontes na História. Hermeto (2019, p. 20) afirma que as fontes históricas, como tudo o que é humano, também possuem a sua historicidade. Ou seja, têm diferentes significados e usos sociais em tempos diversos.

Ao fazer uso das fontes como ferramenta para a aprendizagem, não se deve, no entanto, descaracterizá-las como documento histórico. O aluno deve perceber de que forma a História é escrita e qual o valor simbólico desses artefatos para determinadas sociedades. Xavier (2010) ainda completa a nos dizer que:

As fontes históricas são, para os historiadores, aquilo que os permitem moldar seu pensamento sobre a História, seria o barro para o artesão, que forja entre seus dedos uma representação daquilo em que ele próprio está envolvido. Quando o historiador trabalha com as fontes históricas, este, como se pode observar, tece determinadas interpretações, influenciado pelo seu presente. No entanto, o historiador, a partir de outros textos, de elementos diversos inscritos em uma historicidade específica, contextualizada, busca a compreensão do significado de tal fonte, busca em qual representação de mundo está inserido o grupo que a forjou (p. 1100-1102).

A música, além de ser uma importante fonte histórica, está diariamente presente na vida de estudantes dos mais diversos níveis. Muitas experiências artísticas podem revelar a possibilidade de se confrontar a História oficial, não contada nos livros didáticos e desprezada

no discurso de muitos professores, contribuindo para a ampliação da visão de mundo. A linguagem musical, em outra perspectiva, ao mesmo tempo em que permite abordar a realidade do aluno, pode possibilitar o entendimento de outros conceitos históricos, transitando por movimentos de ir e vir, passado e presente, rupturas e permanências, semelhanças e diferenças, podendo dinamizar a reflexão do saber histórico (Centolli, 2015 p. 37).

Ter conhecimento historiográfico é fundamental, pois ninguém ensina algo sobre o qual não se tem conhecimento. Mas um ensino de História que desconsidere a realidade vivida e os contextos sociais e históricos dos quais os alunos são sujeitos está fadado ao fracasso, pois não podemos desconsiderar que a maioria de nossos alunos interage com esse cenário contraditório, no qual o passado é socialmente desprestigiado, mas midiaticamente difundido. Portanto, Soares (2017) nos diz que:

é preciso se dedicar aos estudos sobre as metodologias de ensino que, considerando a realidade vivida, viabilizam a produção do conhecimento histórico em ambiente escolar.

Nesse sentido, a análise das relações entre música e ensino de história é fundamental por duas razões básicas: porque as músicas têm importância significativa na cultura cotidiana dos alunos, e porque o professor de história pode encontrar na música um aliado, um recurso didático dos mais importantes, que cria empatia com os alunos (p. 79).

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos, ditos científicos (Abud, 2005, p. 312).

Cettolin (2015, p. 28) afirma que a produção historiográfica é importante para a construção da ideia de Ensino de História, principalmente quando conjugada com as demais reproduções do conhecimento histórico, pois essas estão fundamentadas nas representações sociais e na construção do imaginário popular. Ou seja, a História ensinada, para ser entendida, depende também da ressignificação do sujeito que está construindo o conceito.

Sendo assim, uma nova proposta como a utilização da música em sala de aula pode ser mais uma abordagem instigante a fomentar a criticidade dos alunos. O ensinar deve ser a primeira meta, mas não a única, a educação, que é fruto da interação crítica é que deve objetivar os professores (Freitas; Pertensen, 2015, p. 35). Esses autores afirmam que cabe ao educador utilizar uma metodologia que contribua para a formação do cidadão consciente e

atuante, por meio de propostas que despertem a reflexão, o questionamento, o convívio social e uma concepção de conhecimento histórico, não como algo pronto e acabado, mas passível de questionamento, pesquisa e descoberta.

Até porque a educação não é neutra. Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre pessoas em relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Porque ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (Freire, 1996, p. 111- 118).

A este panorama, acrescentem-se as experiências diversas, locais e regionais que se distinguem pelo encontro ou confronto de etnias, religiões, ideologias, classes sociais e se traduzem na produção artística nacional: música, pintura, poesia, literatura. A caminhada histórica, político-social, econômica e cultural molda acordes de características tais que conferem à música brasileira um espaço privilegiado no acervo documental da História do Brasil (David, 2017, p. 98).

A utilização de diferentes linguagens no ensino de História possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, onde o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador e, nesse processo, agrupa um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, praticados por professores e alunos, frutos da vivência de ambos e provenientes de diversas fontes de informação. Busca-se para o aluno o despertar do senso crítico que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se (David, 2017, p.102).

A música está no meio de várias dessas dimensões, mas cada sujeito interage com ela de modo singular. Todos os alunos podem conhecer uma mesma música, mas a vivência é diferente. A mesma música festiva, independentemente do gênero, pode significar para uns, a festa e boas lembranças, e para outros, dias de tristeza ou momentos de luto. Isso significa que a vivência que temos com a música é qualitativamente diferente da que temos com outros objetos da cultura (Soares, 2017, p. 85).

Existem muitas dificuldades enfrentadas ao planejar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem em História e, portanto, procuramos maneiras de enfrentar esses desafios de forma dinâmica em um processo coletivo, dialógico e partilhado, para melhor ser partilhado. Como o próprio Hermeto nos diz:

A rigor, a canção popular pode (e deve) ser utilizada como recurso didático no ensino de História em qualquer segmento da educação. Como produto cultural popular confeccionado e consumido em larga escala, por todo o Brasil e em diferentes grupos socioculturais, é amplamente acessível e presente na vida dos estudantes. Assim sendo, como tema, objeto de estudo e fonte, ela é, genericamente, adequada a práticas escolares e planejamentos didáticos voltados para alunos de qualquer faixa etária. (Hermeto, 2019, p.06).

Como um produto brasileiro, a canção popular é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia. Produzida pela sociedade e por ela (re)apropriada cotidianamente, objeto multifacetado e polissêmico, é elemento importante na constituição da cultura histórica dos sujeitos. Construtora e veiculadora de representações sociais apresenta um rol enorme de possibilidades de usos e interpretações. Tornando-se um instrumento didático privilegiado no ensino de história (Hermeto, 2019, p.05).

Nesse contexto, a música contempla um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental, previsto na BNCC, que é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. Além de trabalhar a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. Bittencourt (2005 p.380) ainda completa nos dizendo: “ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em ação intelectual. Existe uma enorme diferença entre ouvir música e pensar música”.

Como um produto cultural do século XX, apesar de tratar de diferentes temáticas e temporalidades, a música tem no processo crescente de urbanização e industrialização uma grande referência para a construção das representações sociais que produz, em termos globais, sempre em diálogo com as referências individuais e/ou locais dos sujeitos que a compõem (Hermeto, 2019 p. 28-29).

A autora ainda completa nos afirmando que:

A canção é um produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana nele. Assim, a canção é ela mesma uma representação, pois é uma forma de tratar a realidade: reconhecê-la, falar dela, dialogar com ela e reconstruí-la simultaneamente, atribuindo-lhe sentido (p. 31).

Em outras palavras, o que a autora pretende apontar é a necessidade de se analisar a canção popular brasileira como “fato social”. Para tanto, inicialmente, é preciso pensar na

ampliação do espectro de sujeitos (individuais e coletivos, pessoais e institucionais) diretamente envolvidos na produção da canção popular brasileira, e, a partir disso, na diversidade de problemas históricos que se pode analisar e na pluralidade de fontes que têm condições de ajudar a resolvê-los. Múltiplas são as fontes de estudos, múltiplos são os sujeitos que compõem o circuito de comunicações da canção popular brasileira, assim como são complexas as relações entre eles. Além disso, ao longo do desenvolvimento histórico do fenômeno canção popular no Brasil, transformaram-se os sujeitos e as relações entre eles.

Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida das pessoas (David, 2017, p. 97).

Conforme Napolitano (2005) é fundamental a articulação entre ‘texto’ e ‘contexto’ para que a análise não seja reduzida à própria importância do objeto analisado.

Ao escolher uma canção como fonte de pesquisa ou instrumento didático, o profissional pode correr o risco de achar que sua sensibilidade, seu gosto pessoal e sua acuidade crítica podem dar conta da pertinência da seleção para análise...

Trata-se, antes de mais nada de uma escolha metodológica, cuja única garantia de ‘acerto’ é a sua coerência interna e sua pertinência crítica... A escolha das canções constitui parte de um ‘corpo’ documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão (p. 94-95).

Não é apenas trabalhar música por música. É importante que haja disponibilidade para buscar conhecer as características essenciais da linguagem musical e analisar as canções que se pretende explorar, que estejam de acordo com o planejamento pedagógico a ser executado.

Albuquerque Júnior (2011, pp. 148-149) afirma que as festas e as músicas são históricas e feitas de histórias individuais e coletivas. A história não deveria tomar as festas apenas como objeto de estudo, mas como inspiração, como um modo de ser e fazer. Precisamos que a história escrita, ensinada e vivida seja uma festa, o que não significa que será apenas riso, folia e alegria, mas que em todos os seus dramas, gestos, discursos e clamores prevalecerão a potência da criação, da simulação e da invenção de novos territórios para habitarmos.

A música, portanto, em especial o forró e as suas festividades juninas com todas as suas vertentes, é também um meio de se aprender História, além de ser uma fonte histórica que carrega consigo a história da sua produção, a história da sociedade em que está inserida é de grande importância e viabilidade social.

### **3 MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO PROFHISTÓRIA: ESTADO DA ARTE**

As dúvidas são, acertadamente, uma ponte para o conhecimento (Silva e Aguiar, 2024, p.14).

#### **3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

A incorporação da linguagem musical ao ensino de História conclama do professor e do discente uma percepção mais consciente da canção popular. Trata-se de uma fonte de pesquisa, onde a forma e o conteúdo integram-se como força de expressão, como referencial de manifestação e comunicação. Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, de um determinado povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham coro e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais (David, 2017, p. 102).

Portanto, para potencializarmos o estudo dessa temática, é necessário sabermos como ela vem sendo pesquisada, estudada e aplicada no ensino de História. Para tanto, precisamos reconhecer a pesquisa científica como uma atividade de suma importância para o desenvolvimento, não só da ciência, mas para a formação do professor/a/pesquisador/a.

Nessa perspectiva, utilizaremos a Análise de Conteúdo de Bardin para compreender e analisar de que forma o Forró no Ensino de História vem sendo estudado dentro do Profhistória, para podermos viabilizar e inovar na reinvenção do nosso trabalho científico. Para tal, Santos e Morosini (2021, p. 125) nos apresenta uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico a partir da realização da pesquisa do Estado do Conhecimento (EC). O EC é um tipo de pesquisa bibliográfica.

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando períodos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini e Fernandes, 2014, p. 155).

Devemos considerar que a construção da pesquisa científica está relacionada não só a pessoa/professor/a/pesquisador/a que a produz, mas a influência da instituição na qual está inserida. Nesse sentido, nosso estudo será sobre as produções do Profhistória que segundo as informações disponíveis em seu site oficial, é um programa que visa buscar a formação

continuada de professores/as de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, buscam refletir acerca de questões relevantes sobre usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Tendo em vista que esses docentes precisam responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica é que buscamos refletir e pesquisar como a temática da música está sendo tratada pelos mestrandos do referido programa.

Escolhermos o EC para compor nossa pesquisa, pois possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas acerca do Forró no ensino de História. Visando ampliar nosso pensamento sobre o tema e uma maneira também de encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, ou até mesmo como nos propõe Santos e Morosini (2021, p. 125), “pontos de vistas que não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa”, buscaremos ir além de uma revisão bibliográfica.

Buscamos esse primeiro contato com a bibliografia a ser analisada, utilizando o banco de dissertação do programa<sup>11</sup> na sua plataforma digital. Definimos como descritores as palavras “música” e “música e ensino”, que estavam em consonância com a temática e o objetivo do estudo proposto. E o que seriam esses descritores? Silva e Aguiar (2024, p. 24) nos diz que descritores são palavras indexadas que, por serem padronizadas, servem para facilitar o acesso à determinada informação existente entre as inúmeras produções que compõem as bases de dados.

Cabe salientar que esta pesquisa não tem como prioridade fazer um estudo sobre as dissertações do Profhistória que trazem somente a temática música, entretanto, consideramos pertinente termos uma dimensão de como o tema vem sendo pesquisado. Citando Puglisi e Franco (2005, p. 16), a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Não apenas um dado, uma informação descritiva, mas um conteúdo que esteja em consonância com o tema de estudo proposto, sendo o foco do programa é a sala de aula.

### 3.2 BIBLIOGRAFIA ANOTADA<sup>12</sup>: MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Nessa primeira fase do EC, encontramos 26 Dissertações no ambiente virtual do Profhistória que trazem no seu contexto a temática música e ensino:

---

<sup>11</sup> <https://www.profhistoria.com.br>

<sup>12</sup> Segundo Santos e Morosini apud Silva e Aguiar (2024, p. 25), são a “adequação da publicação ao objetivo do estado do conhecimento proposto”. Uma identificação e seleção, a partir da pesquisa feita pelos descritores.

**Tabela 01 - Bibliografia Anotada**

| Nº   | ANO  | AUTOR                        | TÍTULO  | PALAVRAS-CHAVE   | RESUMO  |
|--|------|------------------------------|---|--|---|
| Silva, Carlos Eduardo Valdez da. E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.                                     |      |                              |   |  |   |
| 01   | 2016 | Silva, Carlos Eduardo Valdez | E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira  | Profhistória; Ensino de História; Música; História da África e cultura afro-brasileira | Neste trabalho são apresentadas possibilidades do uso da música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira através de um blog denominado Orin.  |
| Vieira, Fabiolla Falconi. O samba pede passagem: O uso de sambas-enredo no ensino de história. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.   |      |                              |   |  |   |
| 02   | 2016 | Vieira, Fabiolla Falconi     | O samba pede passagem: O uso de sambas-enredo no ensino de história   | Sambas-enredo; Ensino de História; Metodologia; Fontes Históricas; Narrativa Histórica | Este trabalho apresenta uma proposta metodológica de Ensino de História refletindo sobre o uso de dois sambas-enredo, sendo um que retrata os cem anos da Guerra do Contestado em Santa Catarina, e outro os aspectos históricos da rua Felipe Schmidt e sua relação com o centro da cidade de Florianópolis.   |
| Pinho, Ricardo. O Tempo do Engenho: A modernização recente de Florianópolis vista a partir da trajetória do Grupo Engenho (História e fontes para o ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. |      |                              |   |  |   |
| 03   | 2016 | Pinho, Ricardo               | O Tempo do Engenho: A modernização recente de Florianópolis vista a partir da trajetória do Grupo Engenho (História e fontes para o ensino de História) | Modernização; Florianópolis; Grupo Engenho; Ensino de História                         | Entre as décadas de 1960 e 1980, Florianópolis passou por um período de rápidas transformações, deixando de ser uma pacata e provinciana cidade de aspecto colonial para se tornar uma pequena metrópole moderna. O final desse processo foi vivenciado por um grupo musical que, compôs e interpretou canções que falam do modo de vida e da cultura das comunidades de pescadores-agricultores. |
| Loureiro, Luciano Correa. Teatro Cômico e Musicado: uma abordagem histórico-cultural para oficinas em sala de aula (1910-1930). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.                                |      |                              |   |  |   |
| 04.  | 2016 | Loureiro, Luciano Correa     | Teatro Cômico e Musicado: uma   | Ensino de História; História   | O presente trabalho tem como proposta um estudo   |

|  |      |                               |   |   |   |
|--|------|-------------------------------|---|---|---|
|  |      |                               | abordagem histórico-cultural para oficinas em sala de aula (1910-1930)  | do Teatro   | historiográfico-cultural do teatro cômico e musicado durante as décadas de 10 e 20, do século XX, na cidade do Rio de Janeiro.  |
| MORAES, Michele Valentim. Quais Histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de História. Universidade Federal de Santa Catarina. 2017.                                       |      |                               |   |   |   |
| 05   | 2017 | Morais, Michele Valentim      | Quais Histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de História   | Ensino de História; Música e história; Música e Ensino de história                  | Este trabalho apresenta uma discussão em torno das possibilidades do uso de canções no ensino de história para alunos do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.   |
| Machado, Juliana. Mixando a história: Possibilidades do uso de Canções em oficinas abordando conceitos de Tempo com jovens estudantes do ensino médio. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018. |      |                               |   |   |   |
| 06   | 2018 | Machado, Juliana              | Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio | Ensino de História; Cultura Histórica; Tempo; Música                                | O presente texto é uma dissertação propositiva que apresenta os desafios e as conquistas de uma pesquisa onde canções foram utilizadas como recurso de mobilização e artefato estético provocativo para a discussão acerca das percepções sobre o tempo dos jovens envolvidos na Oficina. |
| Maia, Fábio Mauricio Holzmann. Bandas de Música – tradição, identidade e história em Ponta Grossa: uma possibilidade para o ensino da História Local. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.     |      |                               |   |   |   |
| 07   | 2018 | Maia, Fábio Mauricio Holzmann | Bandas de Música – tradição, identidade e história em Ponta Grossa: uma possibilidade para o ensino da História Local               | Ensino de História; Bandas de Música; História Local                                | O presente estudo tem por objetivo investigar a história local na cidade de Ponta Grossa pensando possibilidades para o ensino da história na educação básica.  |
| Guimarães, Átila Silva Sena. Canto negro: As músicas do bloco Afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar. Universidade do Estado da Bahia, 2018.                  |      |                               |   |   |   |
| 08   | 2018 | Guimarães, Átila Silva Sena   | Canto negro: As músicas do bloco Afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar                    | Ensino de História; Relações Etnoculturais; Educação antirracista; Música; Ilê Aiyê | Esta dissertação tem como objetivo analisar as músicas do Ilê Aiyê (1975-2014), buscando ressaltar a representação de África disseminada pelas letras de suas músicas, visando a possibilidade de inseri-la como centro gerador dos conteúdos sobre a História e a Cultura afro-          |

|  |      |                                   |  |  |   |
|--|------|-----------------------------------|--|--|---|
|  |      |                                   |  |  | brasileiras.  |
| Jesus, Monaquelley Carmo de. Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas: laboratório a partir da prática em turmas de ensino fundamental. Universidade Federal de Sergipe, 2018.                             |      |                                   |  |  |   |
| 09   | 2018 | Jesus,<br>Monaquelley<br>Carmo de | Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas:<br>Laboratório a partir da prática em turmas do Ensino fundamental                                 | Aprendizagem Histórica; Ensino de História; Forró; Memória e Identidade; Música e Ensino de História; Patrimônio | O presente trabalho tem como objetivo analisar o potencial didático da música, especificamente do forró, para a aprendizagem histórica, e apresentar sequências didáticas, utilizando músicas deste gênero.   |
| Videira, Juliana Cintia. Elza Soares na escola: Gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história. Universidade Estadual de Campinas, 2018.  |      |                                   |  |  |   |
| 10   | 2018 | Videira, Juliana<br>Cintia        | Elza Soares na escola: Gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história   | Elza Soares; História-estudo e ensino; gênero; relações raciais; antirracismo                                    | Este trabalho visa analisar e elaborar práticas didáticas sobre a temática gênero e as relações étnico-raciais no ensino de história por meio da produção artística e da biografia da cantora Elza Soares.  |
| Perciliano, Michele. No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida. Universidade Estadual de Paraná, 2018.  |      |                                   |  |  |   |
| 11   | 2018 | Perciliano,<br>Michele            | No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida   | Ensino de História; Cultura Afro-brasileira; Emicida; Rap e hip hop  | Este trabalho discute e apresenta as possibilidades didático-pedagógicas do uso da música como recurso didático no ensino de História tomando como referência a obra do rapper brasileiro Emicida.  |
| Nogueira, Márcia Barbosa. O Ensino de História e as músicas de Chico Buarque de Holanda: da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA. Universidade Federal do Tocantins. |      |                                   |  |  |   |
| 12   | 2018 | Nogueira,<br>Márcia Barbosa       | O Ensino de História e as músicas de Chico Buarque de Holanda: da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA | Ensino de História; prática docente; sensibilidade musical; Chico Buarque  | Este trabalho tem como objetivo desenvolver o senso crítico e a sensibilidade musical dos alunos do 2º ano do Ensino Médio nas aulas de História. Assim sendo, o objeto de estudo é o uso da música, a partir de uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios que essa prática docente apresenta. |
| Montemezzo, Laura Ferrari. Um galho na árvore da música negra: movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica. Universidade Federal do Rio   |      |                                   |  |  |   |

| Grande do Sul, 2018.   |      |                                     |  |   |  |
|--|------|-------------------------------------|--|---|--|
| 13   | 2018 | Montemezzo,<br>Laura Ferrari        | Um galho na árvore da música negra: movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica | Ensino de história; Saberes e práticas no espaço escolar; Cidadania e identidade social; Ensino das relações étnico-raciais; Diáspora; Rap; | A pesquisa pretendeu através do rap, compreender a forma com que os estudantes percebem rupturas e continuidades de resistência do povo negro ao longo da história do Brasil.  |
| Ferreira, Rafael Elias. Da rima à raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do Manifesto. Universidade Federal do Pará, 2019.  |      |                                     |  |   |  |
| 14   | 2019 | Ferreira, Rafael Elias              | Da rima à raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do manifesto   | Ensino de História; Rap; Consciência histórica; Identidade histórica  | Objetiva-se com este estudo dialogar com as poesias narrativas de Pelé do Manifesto, no intento de promover reflexões em espaço escolar acerca das consciências históricas, bem como das identidades históricas.   |
| Celeste, Sandro José. Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras: o rap como possibilidade. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.                                   |      |                                     |  |   |  |
| 15   | 2019 | Celeste, Sandro José                | Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras: o rap como possibilidade  | Ensino de História; Relações Étnico-raciais; Linguagens; Canção; Rap e Identidade afro-brasileira   | O presente trabalho buscou explorar as possibilidades do uso de canções no ensino de história, tendo em vista colocar em evidência de que modo a letra e a musicalidade do gênero musical rap, podem estimular relações identitárias associadas às múltiplas identidades afro-brasileiras. |
| Mesquita, Pedro Henrique Parente de. Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, ensino de História e identificação racial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.   |      |                                     |  |   |  |
| 16   | 2019 | Mesquita, Pedro Henrique Parente de | Nas batidas dos beats e na cadência do flow: hip-hop, ensino de História e identificação racial.                                   | Ensino de História; Hip-hop; Identidade; Cultura afro-brasileira; Profhistória  | Esta pesquisa tem como objetivo trabalhar o ensino da história afro-brasileira dentro do complexo ambiente escolar diante da modernização do currículo no qual, se tem a obrigatoriedade de trabalhar o assunto dentro dos espaços de ensino (Lei 10.639/03).                              |
| Guedes, Rafael Pereira. Negritude e sambas enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de História. |      |                                     |  |   |  |

| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.  |      |                                     |   |   |  |
|--|------|-------------------------------------|---|---|--|
| 17   | 2019 | Guedes, Rafael Pereira              | Negritude e sambas enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de História | Profhistoria; Ensino de História; Samba Enredo; Cultura Popular; Escola de Samba; Caixa de Samba; Consciência Histórica; Beija-Flor; Mangueira; Tradição; | A dissertação tem como objetivo principal discutir a negritude em seus diferentes alcances e abordagens com destaque para as questões étnico-raciais, às interações culturais, ao racismo, às desigualdades sociais e ao preconceito.  |
| Andrade, Fabricio Castilho Nunes de. Samba de escola: o uso dos conceitos de memória e identidade para a educação das relações étnico-raciais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019. |      |                                     |   |   |  |
| 18   | 2019 | Andrade, Fabricio Castilho Nunes de | Samba de escola: o uso dos conceitos de memória e identidade para a educação das relações étnico-raciais  | Ensino de história; relações étnico-raciais; cultura histórica; samba-enredo; interculturalidade crítica; memória e identidade                            | Historicamente marginalizada, em decorrência da forma da sua inserção na modernidade atlântica e luso-brasileira, a população negra do Brasil tem ensejado então, desde o fim da experiência da escravidão uma notável busca por inclusão social. A questão educacional tem sido um ponto central dentro da sua estratégia de luta por ascensão. |
| Martins, Matheus Valduga. “Educação é compromisso, não é viagem”: temáticas para o ensino de história em álbuns musicais nacionais (2017-2019). Universidade Federal de Santa Maria, 2020.         |      |                                     |   |   |  |
| 19   | 2020 | Martins, Matheus Valduga            | “Educação é compromisso, não é viagem”: temáticas para o ensino de história em álbuns musicais nacionais (2017-2019)  | ProfHistória. História do Tempo Presente; Didática. Rap. Rock.  | Esta pesquisa dedicou-se a criar um catálogo de álbuns, singles e EP's musicais brasileiros lançados entre 2017-2019, que debatem temáticas presentes no ensino de História do Brasil desenvolvido para professores de Ensino Médio da educação básica escolar.  |
| Queiroz, Fabrício Rogerio Moreira. Gritos no silêncio: ensino de história e a produção de um olhar cantado sobre a ditadura militar. Universidade Federal do Pará, 2020.                           |      |                                     |   |   |  |

|  |      |                                   |   |  |   |
|--|------|-----------------------------------|---|--|---|
| 20   | 2020 | Queiroz, Fabrício Rogerio Moreira | Gritos no silêncio: ensino de história e a produção de um olhar cantado sobre a ditadura militar.   | Consciência histórica; Ensino de história; música  | O presente trabalho busca revelar a intenção perceber como os estudantes podem, por meio da história, da música e da originalidade composicional, revelar sua consciência histórica e os resultados de pesquisa sobre música e consciência histórica no ensino de História. |
| Nogueira, Ulisses Rodrigues. O Ensino de História e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960. Universidade Estadual de Campinas, 2020.   |      |                                   |   |  |   |
| 21   | 2020 | Nogueira, Ulisses Rodrigues       | O Ensino de História e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960   | Ensino de história; Canções, Relações de gênero; Masculinidade   | Essa pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de Ensino de História a partir do uso de moda de viola. As canções foram produzidas entre as décadas de 1940 e 1960, quando as gravadoras da capital paulista centralizaram a produção e difusão desse gênero musical.      |
| Silva Jr, Lourival Mendonça. Samba-enredo e trajetórias negras: uma proposta de sequência didática para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira .Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.                |      |                                   |   |  |   |
| 22   | 2020 | Silva Lourival Mendonça Jr,       | Samba-enredo e trajetórias negras: uma proposta de sequência didática para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira                               | Ensino de História; Linguagens e Narrativas históricas: produção e difusão; História e Cultura Afrobrasileira; Samba-enredo; Escolas de Samba; | A proposta deste trabalho é apresentar o samba-enredo como objeto de Ensino de História, atuando como componente estruturante para a formulação de questões históricas e percursos de investigação, em sala de aula.  |
| Brum, Letícia Morales. "Maria da Vila Matilde" e "Marido da Orgia" formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. |      |                                   |   |  |   |
| 23   | 2020 | Brum, Leticia Morales             | "Maria da Vila Matilde" e "Marido da orgia" formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no Ensino de História | Ensino de História; Canção Popular Brasileira; Violência contra Mulheres; Aracy de Almeida; Elza Soares  | O presente trabalho busca desenvolver uma reflexão sobre a canção popular brasileira como recurso didático e seu uso como documento ou fonte na sala de aula, por meio de oficina didática para o Ensino Médio.   |

|  |      |   |   |  |   |
|--|------|---|---|--|---|
| Miranda, Igor Paes de. Afasta de mim esse cale-se: Resistência à censura musical através do ensino de História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.  |      |   |   |  |   |
| 24   | 2021 | Miranda, Igor Paes de                   | Afasta de mim esse cale-se: Resistência à censura musical através do ensino de História   | Censura; Cidadania; Ditadura; Música; Ensino de História; Profhistória     | A presente dissertação defende a importância da elaboração de aulas acerca dos perigos e dos usos da censura por parte de governos autoritários junto aos alunos da educação básica como forma de desenvolver valores democráticos e pensamento crítico necessários para uma vida em sociedade. |
| Silva, Thiago Bruno dos Santos Vital da.“Isso é música de velho, professor!” Reflexões sobre música e ensino aprendizagem de história. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2021.   |      |   |   |  |   |
| 25   | 2021 | Silva, Thiago Bruno dos Santos Vital da | “Isso é música de velho, professor!” Reflexões sobre Música e ensino-aprendizagem de História   | ProfHistória; Ensino de História; Música e História; Consciência Histórica | A assertiva discente do título foi a motivação desta investigação, que busca refletir sobre Música e ensino de História por meio de uma abordagem alternativa na qual os elementos sonoros das canções são as fontes históricas a serem estudadas   |
| Gomes, Vinícius Ferreira. Cirandas da Memória: Cantigas de roda e memória coletiva nas aulas de História do Ensino Fundamental II - Escola Municipal Iêda Alves de Oliveira. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. |      |   |   |  |   |
| 26   | 2022 | Gomes, Vinícius Ferreira                | Cirandas da Memória: Cantigas de roda e memória coletiva nas aulas de História do Ensino Fundamental II - Escola Municipal Iêda Alves de Oliveira | Ensino de História. Memória Coletiva. Cantigas de roda. Cultura Popular.   | A presente pesquisa tem por objeto as cantigas de roda como expressão da memória coletiva e tem como objetivo investigar como elas e suas variantes, presentes na memória social dos alunos do 6º ano podem ser utilizadas como instrumentos de mediação nas aulas de História                  |

Fonte: <https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=musica> Acesso em: 03 de mai. 2024.

Após a análise da tabela 01, percebemos que os escritos gerados com as palavras música e ensino trazem diversas abordagens. Portanto, a música é uma fonte que facilita o aprendizado, provocando novos questionamentos acerca do que é ensinado. Usá-la como recurso pedagógico no ensino de História enfatiza a potencialidade deste recurso quanto ao

cunho social e cultura do aluno na construção de conhecimento. Mas diante do exposto, precisamos de uma seleção mais direcionada e específica para a temática que o nosso tema de estudo nos traz, que é o uso do forró no ensino de História. Por isso, partimos para a próxima etapa do Estado do Conhecimento denominada de Bibliografia Sistematizada.

### 3.3 BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA: UM DIRECIONAMENTO ESPECÍFICO

Essa etapa busca realizar uma leitura de maneira mais intensa, considerando, além do resumo, os objetivos e também os resultados de cada pesquisa selecionada como nos propõe Silva e Aguiar (2024, p. 26). Por isso, após leitura dos resumos, os trabalhos que não estavam alinhados ao objetivo proposto por este estudo, não foram inseridos na bibliografia sistematizada. Compor a Bibliografia Sistematizada, para Santos e Morosini (2021, p. 127) é elencar os textos que farão parte da análise e escrita do Estado do Conhecimento.

Os critérios de inclusão e exclusão foram de acordo aos que estavam compatíveis com o nosso tema de pesquisa proposto: *Reflexões e Possibilidades de uso do Forró Nordestino no Ensino de História*. Portanto, as temáticas que trazem no seu resumo a História da África, cultura afro-brasileira, questões étnico-raciais, antirracismo, ditadura militar, história do teatro não fizeram parte do nosso estudo. Assim também como os escritos que contemplam outros gêneros musicais como: rap, samba, samba-enredo, hip-hop, rock e cantigas de roda.

Manivemos as temáticas que trazem na sua essência Ensino de História, Música, Forró, Memória, História Local, Consciência Histórica, Gênero, Ensino e Aprendizagem, abordagens importantes e essenciais para o nosso tema de estudo. A numeração segue a tabela anterior. Frisando que todas pertencem ao nível de mestrado do Profhistória.

**Tabela 02 – Bibliografia Sistematizada**

| Nº | Ano  | Autor                          | Título  | Objetivos  | Metodologia  | Resultados  |
|----|------|--------------------------------|---|--|--|---|
| 05 | 2017 | Morais,<br>Michele<br>Valentim | Quais Histórias<br>nos contam<br>essas canções?<br>A utilização de<br>canções no<br>ensino de<br>História | Apresentar uma<br>proposta de<br>trabalho<br>referente às<br>práticas<br>pedagógicas que<br>envolvem o uso<br>de canções como<br>documento<br>histórico. | O trabalho<br>apresenta uma<br>alternativa para<br>o uso de canções<br>no ensino de<br>história partindo<br>das experiências<br>realizadas em<br>sala de aula. | As canções<br>com os alunos<br>permitiram<br>abrir o olhar<br>deles para as<br>possibilidades<br>de<br>compreensão<br>da realidade,<br>da qual eles<br>vivem. |

|    |      |                               |   |  |   |  |
|----|------|-------------------------------|---|--|---|--|
| 06 | 2018 | Machado, Juliana              | Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio | Contribuir na inovação das metodologias de ensino nas práticas escolares.  | A pesquisa foi organizada através da narrativa das canções para desenvolver debates por meio de questões propostas; e da alteração dos ritmos dessas canções via programas de DJ virtual. | Durante as oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos jovens sobre si próprios e sobre a realidade que os cerca. |
| 06 | 2018 | Machado, Juliana              | Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio | Contribuir na inovação das metodologias de ensino nas práticas escolares.  | A pesquisa foi organizada através da narrativa das canções para desenvolver debates por meio de questões propostas; e da alteração dos ritmos dessas canções via programas de DJ virtual. | Durante as oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos jovens sobre si próprios e sobre a realidade que os cerca. |
| 07 | 2018 | Maia, Fábio Mauricio Holzmann | Bandas de Música – tradição, identidade e história em Ponta Grossa: uma possibilidade para o ensino da História Local               | Verificar como o ensino da História Local pode se desenvolver partindo de entidades culturais como as Bandas de Música. Identificando-as como elemento formador de uma identidade local. | Buscou-se estudar a história local tendo como objeto a presença e a trajetória das bandas de música na vida cultural de Ponta Grossa.   | Pode-se levar os alunos da educação básica a conhecer, valorizar e criar uma cultura de preservação patrimonial, através da tradição histórica das bandas.   |
| 09 | 2018 | Jesus, Monaquelley Carmo de   | Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas: Laboratório a partir da prática em turmas do Ensino fundamental   | Analizar o potencial didático da música, especificamente do forró, para a aprendizagem histórica.  | Produção de um conjunto de sequências didáticas utilizando o forró nas aulas de História.   | As atividades, as discussões e as temáticas conseguiram transformar a motivação inicial em participação efetiva, contribuindo para a reflexão e aprendizagem |

|    |      |   |   |   |   |  |
|----|------|---|---|---|---|--|
|    |      |   |   |   |   | dos conceitos e temáticas pretendidas.   |
| 21 | 2020 | Nogueira,<br>Ulisses<br>Rodrigues                   | O Ensino de História e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960   | Destacar a historicidade das masculinidades e das relações de gênero.   | Uso da canção em sala de aula na perspectiva de compreender a historicidade das relações de gênero e das representações de masculinidades.                                    | A discussão da temática leva a necessidade de interrogar uma sociedade patriarcal e, portanto, farta da consequente desigualdade entre os gêneros.               |
| 23 | 2020 | Brum,<br>Leticia<br>Morales                         | "Maria da Vila Matilde" e "Marido da orgia" formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no Ensino de História | Refletir sobre o uso da canção popular como recurso didático no Ensino de História, pois a canção conjuga em si o objeto de estudo e fonte histórica.                         | Desenvolver uma oficina sobre canção popular brasileira tendo como eixo a interpretação de duas mulheres, Aracy de Almeida e Elza Soares, sobre o tema da violência de gênero | A experiência da oficina contribuiu para que os educandos aprendessem a ler/ouvir canções como um documento histórico, que narra experiências humanas.           |
| 25 | 2021 | Silva,<br>Thiago<br>Bruno dos<br>Santos Vital<br>da | Isso é música de velho, professor!"<br>Reflexões sobre Música e ensino-aprendizagem de História   | Potencializar a aprendizagem histórica, ao estabelecer sentido para a História e Música na vida prática juvenil, percebendo o fluxo contínuo entre passado, presente e futuro | Uma proposta de intervenção teórico-metodológica e prática, tendo como concepção a aula como uma construção coletiva.   | História e Música são formas de explicar o hoje, tecer o ontem e conceber o amanhã, variadas formas de se trabalhar canções no ensino de História são possíveis. |
| 06 | 2018 | Machado,<br>Juliana                                 | Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens  | Contribuir na inovação das metodologias de ensino nas práticas escolares.   | A pesquisa foi organizada através da narrativa das canções para desenvolver debates por meio de questões propostas; e da alteração dos ritmos dessas                          | Durante as oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos jovens sobre si próprios e sobre a                             |

|    |      |                               | estudantes do ensino médio  |  | canções via programas de DJ virtual.   | realidade que os cerca.   |
|----|------|-------------------------------|---|--|--|---|
| 07 | 2018 | Maia, Fábio Mauricio Holzmann | Bandas de Música – tradição, identidade e história em Ponta Grossa: uma possibilidade para o ensino da História Local             | Verificar como o ensino da História Local pode se desenvolver partir de entidades culturais como as Bandas de Música. Identificando-as como elemento formador de uma identidade local. | Buscou-se estudar a história local tendo como objeto a presença e a trajetória das bandas de música na vida cultural de Ponta Grossa.      | Pode-se levar os alunos da educação básica a conhecer, valorizar e criar uma cultura de preservação patrimonial, através da tradição histórica das bandas.  |
| 09 | 2018 | Jesus, Monaquelley Carmo de   | Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas: Laboratório a partir da prática em turmas do Ensino fundamental | Analizar o potencial didático da música, especificamente do forró, para a aprendizagem histórica.  | Produção de um conjunto de sequências didáticas utilizando o forró nas aulas de História.  | As atividades, as discussões e as temáticas conseguiram transformar a motivação inicial em participação efetiva, contribuindo para a reflexão e aprendizagem dos conceitos e temáticas pretendidas. |
| 21 | 2020 | Nogueira, Ulisses Rodrigues   | O Ensino de História e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960                       | Destacar a historicidade das masculinidades e das relações de gênero.  | Uso da canção em sala de aula na perspectiva de compreender a historicidade das relações de gênero e das representações de masculinidades. | A discussão da temática leva a necessidade de interrogar uma sociedade patriarcal e, portanto, farta da consequente desigualdade entre os gêneros.  |
| 23 | 2020 | Brum, Leticia Morales         | "Maria da Vila Matilde" e "Marido da orgia" formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular            | Refletir sobre o uso da canção popular como recurso didático no Ensino de História, pois a canção conjuga em si o objeto de estudo e fonte histórica.                                  | Desenvolver uma oficina sobre canção popular brasileira tendo como eixo a interpretação de duas mulheres, Aracy de Almeida e Elza          | A experiência da oficina contribuiu para que os educandos aprendessem a ler/ouvir canções como um documento histórico, que  |

|    |      |   |  |   |   |  |
|----|------|---|--|---|---|--|
|    |      |   | brasileira no Ensino de História   |   | Soares, sobre o tema da violência de gênero   | narra experiências humanas.  |
| 25 | 2021 | Silva, Thiago Bruno dos Santos Vital da | Isso é música de velho, professor!” Reflexões sobre Música e ensino-aprendizagem de História | Potencializar a aprendizagem histórica, ao estabelecer sentido para a História e Música na vida prática juvenil, percebendo o fluxo contínuo entre passado, presente e futuro | Uma proposta de intervenção teórico-metodológica e prática, tendo como concepção a aula como uma construção coletiva. | História e Música são formas de explicar o hoje, tecer o ontem e conceber o amanhã, variadas formas de se trabalhar canções no ensino de História são possíveis. |

Fonte: <https://www.profhistoria.com.br>

Concluímos até aqui as etapas de exploração das dissertações. Observamos, conforme o Programa ProfHistória propõe, que as sete dissertações selecionadas estabelecem a aprendizagem e o ensino de História como eixos principais das suas propostas. Agora passaremos a chamada “Bibliografia Categorizada”.

### 3.4 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA: UMA REPRESENTAÇÃO DE DADOS

Bardin (1977) afirma que nesta fase (que é chamada por ela de Regra da Homogeneidade) os documentos analisados devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. Que não estejam desvirtuados dos critérios e objetivos propostos. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais (1977, p. 98).

Na tabela seguinte, os trabalhos que a compõem foram retirados da Tabela 2 (Bibliografia Sistematizada), mas que agora visa a categorização. Isso porque, conforme Santos e Morosini (2021, p. 136), o estado do conhecimento se propõe a análise qualitativa dos dados, onde se deve criar um campo (coluna ou linha) que expresse, por meio de uma ou duas palavras, o sentido do conteúdo que estará presente nesta categoria.

Puglisi e Franco (2005, p.14) ainda complementa que a Análise de Conteúdo se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem,

aqui entendida como uma expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

**Tabela 03- Bibliografia Categorizada**

| <b>Categoria 01: Canções + Ensino de História + História Local</b>  |      |                               |   |  |   |  |
|---|------|-------------------------------|---|--|---|--|
| Nº  | Ano  | Autor                         | Título  | Objetivos  | Metodologia   | Resultados   |
| 05  | 2017 | Morais, Michele Valentim      | Quais Histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de História   | Apresentar uma proposta de trabalho referente às práticas pedagógicas que envolvem o uso de canções como documento histórico,  | O trabalho apresenta uma alternativa para o uso de canções no ensino de história partindo das experiências realizadas em sala de aula.  | As canções com os alunos permitiram abrir o olhar deles para as possibilidades de compreensão da realidade, da qual eles vivem.                              |
| 06  | 2018 | Machado, Juliana              | Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio | Contribuir na inovação das metodologias de ensino nas práticas escolares.  | A pesquisa foi organizada através da narrativa das canções para desenvolver debates por meio de questões propostas; e da alteração dos ritmos dessas canções via programas de DJ virtual. | Durante as oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos jovens sobre si próprios e sobre a realidade que os cerca. |
| 07  | 2018 | Maia, Fábio Mauricio Holzmann | Bandas de Música – tradição, identidade e história em Ponta Grossa: uma possibilidade para o ensino da História Local               | Verificar como o ensino da História Local pode se desenvolver partir de entidades culturais como as Bandas de Música. Identificando-as como elemento formador de uma identidade local. | Buscou-se estudar a história local tendo como objeto a presença e a trajetória das bandas de música na vida cultural de Ponta Grossa.   | Pode-se levar os alunos da educação básica a conhecer, valorizar e criar uma cultura de preservação patrimonial, através da tradição histórica das bandas.   |
| <b>Categoria 02: Forró + Ensino de História + História e Música</b> |      |                               |   |  |   |  |
| Nº  | Ano  | Autor                         | Título  | Objetivos  | Metodologia   | Resultados   |

|    |      |   |  |   |   |  |
|----|------|---|--|---|---|--|
| 09 | 2018 | Jesus,<br>Monaquelly<br>Carmo de                    | Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas:<br>Laboratório a partir da prática em turmas do Ensino fundamental | Analizar o potencial didático da música, especificamente do forró, para a aprendizagem histórica.   | Produção de um conjunto de sequências didáticas utilizando o forró nas aulas de História.                             | As atividades e as temáticas conseguiram transformar a motivação inicial em participação efetiva, contribuindo para a reflexão e aprendizagem dos conceitos e temáticas. |
| 25 | 2021 | Silva,<br>Thiago<br>Bruno dos<br>Santos<br>Vital da | Isso é música de velho, professor!"<br>Reflexões sobre Música e ensino-aprendizagem de História                                      | Potencializar a aprendizagem histórica, ao estabelecer sentido para a História e Música na vida prática juvenil, percebendo o fluxo contínuo entre passado, presente e futuro | Uma proposta de intervenção teórico-metodológica e prática, tendo como concepção a aula como uma construção coletiva. | História e Música são formas de explicar o hoje, tecer o ontem e conceber o amanhã, variadas formas de se trabalhar canções no ensino de História são possíveis.         |

### Categoria 03: Canção Popular + Gênero

| Nº | Ano  | Autor                             | Título  | Objetivos   | Metodologia   | Resultados   |
|----|------|-----------------------------------|---|---|---|--|
| 21 | 2020 | Nogueira,<br>Ulisses<br>Rodrigues | O Ensino de História e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960   | Destacar a historicidade das masculinidades e das relações de gênero.   | Uso da canção em sala de aula na perspectiva de compreender a historicidade das relações de gênero e das representações de masculinidades.                                    | A discussão da temática leva a necessidade de interrogar uma sociedade patriarcal e, portanto, farta da consequente desigualdade entre os gêneros.     |
| 23 | 2020 | Brum,<br>Leticia<br>Morales       | "Maria da Vila Matilde" e "Marido da orgia" formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no Ensino de História | Refletir sobre o uso da canção popular como recurso didático no Ensino de História, pois a canção conjuga em si o objeto de estudo e fonte histórica. | Desenvolver uma oficina sobre canção popular brasileira tendo como eixo a interpretação de duas mulheres, Aracy de Almeida e Elza Soares, sobre o tema da violência de gênero | A experiência da oficina contribuiu para que os educandos aprendessem a ler/ouvir canções como um documento histórico, que narra experiências humanas. |

Fonte: pesquisa da autora

Ao concluirmos essa etapa da “Tabela Categorizada”, podemos perceber que ela nos traz uma condensação, uma representação simplificada dos dados apresentados nas dissertações. Assim, concluindo a terceira etapa da metodologia do estado do conhecimento passamos para a quarta etapa, chamada de “Bibliografia Propositiva”.

Puglisi e Franco (2005, p. 66) afirmam que um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

### 3.5 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA: UMA RETOMADA CONTÍNUA

Essa é a última etapa metodológica do EC, onde realiza um refinamento da análise nas etapas anteriores, utilizando como base o material organizado na etapa “Bibliografia categorizada”. Nesta etapa, além de constar as informações já inseridas, é necessário compor os “Achados”, que são informações selecionadas para explicar e explicitar as pesquisas; as “Proposições de Estudo”, que são as propostas levantadas e/ou sinalizadas pelos autores das dissertações e as “Proposições Emergentes”, as possíveis propostas para os trabalhos analisados (Santos e Morosini, 2021, p. 138, 139), essas informações, em geral, são encontradas nos resultados e/ou nas considerações finais, propostas pelo/a pesquisador/a, autor/a do estado do conhecimento.

Observa-se aqui uma das etapas mais desafiadoras da nossa análise. O EC demanda tempo, atenção e muita dedicação. Um processo de retomada contínua das análises das dissertações. Contudo, como cita Silva e Aguiar (2024, p. 29) “enriquece e abre novas perspectivas para as produções de pesquisa e refletirá em resultados positivos ao trabalho produzido”. Por ser mais extensa, optamos nessa etapa pela exclusão da tabela, transformando as análises em um texto, ficando mais fácil e comprehensível a leitura e o entendimento.

Conforme prevê o Regimento do Profhistória, cada mestrando ao final do curso deve apresentar um Recurso Educacional, também chamado de Solução Mediadora, que pode ter variados formatos (documentário, sites, blog, guias, sequências didáticas, oficinas...), mas precisa ter conforme apresentam Gil e Pacievitch (2019, p. 287) duas características essenciais: a existência de uma dimensão propositiva (que pode ser de forma aplicável em situações de ensino e aprendizagem) e a realização de uma reflexão teórico-metodológica, incluindo assim, uma escrita reflexiva que dialogue com os referenciais da área.

Diante do exposto, conforme o próprio tópico sugere, optamos em analisar as dimensões propositivas das dissertações e a forma que esses recursos foram aplicados.

Na Categoria “Canções + Ensino de História + História Local”, os Achados apresentados por Moraes (2017, p. 65) trazem uma abordagem da música, que evidenciam como esta linguagem está presente no cotidiano dos alunos e contribui no diálogo entre o universo escolar e a vida cotidiana, pois aborda e circula entre diferentes espaços e por diversos grupos sociais. Em relação à Proposição do Estudo, a proposta inicial deste trabalho foi realizar um debate em torno das possibilidades do uso de canções no ensino de história e para isso foi realizado um levantamento das discussões em torno das relações entre música e história, bem como as perspectivas (com o recorte da ditadura militar do Brasil) para o ensino de história no ensino básico. Constando também relatos de algumas experiências realizadas (p.73), que passaram a perceber as canções como fontes e documentos históricos.

As Proposições Emergentes apresentadas pela autora nos trazem os relatos utilizados ao longo do trabalho que atenderam a algumas das problemáticas, mas não ofereciam suportes necessários para pensar, por exemplo, em como suprir a dificuldade dos alunos em não focar apenas nas letras (Moraes, 2017, p. 73).

A segunda dissertação dessa categoria (“Canções + Ensino de História + História Local”), Machado (2018) nos traz nos seus Achados que durante o processo das oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos (as) jovens sobre si próprios e sobre a realidade que os cerca. Nas rodas de conversa surgiram vários relatos de experiências, conforme escrito pela pesquisadora:

Durante o processo das oficinas foi possível identificar rupturas e permanências históricas nas reflexões dos (as) jovens sobre si próprios e sobre a realidade que os cerca. Trabalhar com o tempo de forma indireta usando as canções como um meio de interpretação histórica e atribuição de significados foi um desafio. As questões históricas apresentadas para debate foram inspiradas nas interpretações dos (as) estudantes do que seria o tema de cada canção. Porém, durante as rodas de conversa os temas foram ampliando-se e surgiram vários relatos de experiências pessoais compartilhados com o grupo (Machado, 2018, p.86).

Na Proposição de Estudo, o objetivo primeiro era compreender como os jovens percebem a passagem e significam o tempo, usando a música como ferramenta. Então, quando as questões que seriam propostas foram pensadas, esperavam-se respostas teóricas. As ideias e percepções acerca do tempo e temporalidades não apareceram de forma explícita vieram por meio da ansiedade, uma urgência dos jovens em expressar seus pontos de vista (p. 84). Já nas Proposições Emergentes coube a sugestão de utilização da metodologia proposta

com estudantes do Ensino Médio por meio de solicitação de canções brasileiras do gosto musical dos pais para discutir diferentes épocas da História do Brasil. Além da possibilidade de se levantar questões acerca do tempo, as canções podem ser utilizadas como fonte para a exploração de conteúdo histórico específico por meio de suas narrativas ou períodos históricos de seu lançamento (Machado, 2018, p. 88).

A terceira dissertação dessa categoria (“Canções + Ensino de História + História Local”) nos apresenta como Achados que, através do presente estudo, foi possível verificar que Ponta Grossa tem tido, desde a segunda metade do século XIX, a presença das Bandas de Música como elemento de fundamental importância em suas festividades, fazendo parte da tradição e da identidade cultural da cidade (Maia, 2018, p. 139). Na Proposição de Estudo, conclui-se que as bandas de música daquele município fazem parte de uma identidade local e do Patrimônio Cultural, o que possibilita uma ferramenta para o ensino da história local no Ensino Fundamental nas Escolas Públicas da cidade (p. 140-141). Nas Proposições Emergentes, destaca-se a necessidade de inserir o tema como conteúdo da disciplina de História na rede municipal de ensino, e reputa-se como relevante a importância de considerar esta tradição como elemento do patrimônio imaterial da cidade, e ainda da necessidade de investimento na Educação Patrimonial. Outra possibilidade de trabalho didático é o da inserção de conteúdos de história local pelo viés da cultura, e da construção de identidades, tendo as bandas de música como agentes culturais da cidade (Maia, 2018, p. 141-142).

Na Categoria “Forró + Ensino de História + História e Música”, Jesus (2018, p. 99) nos apresenta como Achados, o forró como um grande potencial de uso para as aulas de História, seja contribuindo com o desenvolvimento da consciência estética, seja para um trabalho com o uso de fontes históricas, para o exercício das habilidades que permitem um raciocínio histórico, para o estudo da História Cultural e História Social e para a compreensão de novas linguagens. Na Proposição de Estudo, a autora nos apresenta o forró como um objeto de estudo ou como um recurso, essa linguagem pode contribuir sobremaneira para a aprendizagem histórica, ao mesmo tempo em que motiva os/as discentes e lhes traz alegria em aprender (p. 100). Quanto à pesquisa e experiência, mudaram a prática da autora, pois antes ela não conseguia ver como poderia ensinar História além das datas e dos fatos decorados.

Fazer um teatro, mandar fazer um desenho? Até me vinha o como, mas o porquê e o para quê é que me fugiam, e sem eles o como é vazio. Agora, os comos, para quês e porquês estão todos dançando à minha volta, só me faltando colocá-los na ordem e no ritmo, tal qual marcador numa quadrilha junina. Numa grande brincadeira, mas imbuída de muita seriedade (Jesus, 2018, p. 100).

Quanto à efetividade das sequências didáticas, os resultados foram variados, alguns objetivos foram alcançados (como identificação das mudanças e permanências através da História do Forró, nas discussões a respeito de Lampião e do fenômeno do cangaço, que lhes possibilitou expressar opiniões e formular argumentos; e no pensar sobre a migração), mas outros objetivos não foram alcançados, porém a autora não cita quais. Por outro lado, enfatiza que o importante foram as tentativas, “porque não existe acerto sem tentativa” (Jesus, 2018, p.100), foram algumas das Proposições Emergentes.

Na segunda dissertação dessa categoria Forró + Ensino de História + História e Música” foram considerados Achados a música em posição destacada, pois ela pode provocar um despertar de afetos e reações singulares e é ouvida por cada um de modos distintos, de maneira que ela tem enfim um potencial provocador, isto é, pode ser um agente “desestabilizador”, com habilidade de concatenar os conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala, quando promove modificações nas apropriações do saber histórico, tornando-o algo significativo, valoroso para vida prática do jovem (Silva, 2021, p.112). Sobre a Proposição de Estudo, a proposta é completada na busca da adaptação das aulas a temas e questões de nosso tempo, que ganham destaque nas redes sociais e no noticiário. Além das situações que decorrem a partir da vivacidade e dinamismo da sala de aula, apresentando músicas de outras épocas (“música de velho”) mostrando que cada tempo histórico com suas músicas tem a sua sensibilidade, conceitos e contribuições. Diferenciando o antigo de ultrapassado (p.114).

No que tange às Proposições Emergentes, o autor assenta que o uso de Música só será bem-sucedido se os alunos compreenderem os objetivos que o professor tem com essa proposta. Que toda proposição didática pensada se torna extremamente mais dura, pesada e frustrante se os jovens não forem considerados como sujeitos, não só com gostos musicais específicos, mas também com sonhos, práticas, pensamentos sobre a escola, projetos e trajetórias próprias (Silva, 2021, p. 113).

Por fim, nossa última categoria de análise dessa Bibliografia Propositiva é a “Canção Popular + Gênero”, que traz como Achados as modas de viola que foram interpeladas como fonte histórica e objeto de estudo simultaneamente. Para tanto, apresentou-se uma metodologia que propõe a investigação da canção desde a relação entre melodia e letra até a análise do discurso. A compreensão dos símbolos e sentidos da canção ocorreu embasada nos conceitos de gênero e masculinidade (Nogueira, 2020, p. 97). Já na Proposição de Estudo, a sequência didática proposta por essa pesquisa prerroga a mobilização dos/as discentes para o trabalho historiográfico, pretende dar protagonismo às suas experiências de vida e fazer com

que experimentem a condição da produção do conhecimento histórico por meio da pesquisa dirigida (Nogueira, 2020, p. 97). Discutir as relações de gênero e as construções acerca dos ideais de masculinidades corresponde à necessidade de interrogar uma sociedade patriarcal e, portanto, farta (termo usado pelo autor) da desigualdade entre os gêneros. Propor essa reflexão no espaço escolar vem sendo um cenário de disputa contra o silenciamento e, por isso, houve a preocupação de oferecer com clareza a sustentação jurídica para o trato do conceito de gênero (identidade de gênero, masculinidade e feminilidade) apresentada na pesquisa, como as relações de poder como construções históricas, sociais e culturais situadas para desta forma observar com olhar crítico a perspectiva fatalista, que sugere a incapacidade da mudança e sedimenta a naturalização do social.

A incorporação destes conceitos (masculinidade, feminilidade e gênero) nas aulas de história demonstra preocupações do presente com a formação de uma sociedade justa e igualitária. Discutir as relações de gênero é uma pauta política tensionada na atualidade. Por isso, essa pesquisa responde a demandas do presente, configurando-se também como uma resistência aos retrocessos que podem significar o silenciamento desses conceitos no espaço escolar (Nogueira, 2020, p. 17).

Compreendendo os discursos acerca das masculinidades no auge das canções, entre as décadas de 1940 e 1960, época em que o horário nobre no rádio era destinado aos programas de moda de viola, mostrou que nos dias atuais também estamos diante de um processo de produção de saber escolar, como Proposições Emergentes (Nogueira, 2020, p. 97-98).

A última dissertação dessa análise, Brum (2020) nos apresenta como Achados as canções Marido da Orgia de 1937 (Aracy de Almeida) e Maria da Vila Matilde de 2015 (Elza Soares), que são populares e possuem quase oitenta anos de distância temporal uma da outra. São elas que cantam as violências, carregam consigo o desejo da garantia de direitos. E podem cantar/dizer muito sobre a sociedade brasileira: a violência de gênero. Violência que atravessa a sociedade brasileira em suas várias camadas. A pesquisa partiu da ideia de refletir sobre o uso da canção popular brasileira no Ensino de História, propondo aos estudantes a compreensão de que o conhecimento histórico não nasce pronto, que é possível através das fontes históricas problematizarem sobre temas sensíveis, relacionando-os entre o tempo presente e o passado.

As canções como manifestações culturais, da construção social de determinadas temporalidades, foram os disparadores para a oficina, como Proposição de Estudo (Brum, 2020, p. 140). Concluindo as Proposições Emergentes, durante a execução das oficinas, os discentes foram instigados à escuta das canções e ao debate da temática narrada pelas intérpretes. Perceberam, então, as diferenças e aproximações no tratamento dado às mulheres

brasileiras em diferentes tempos. Através disso foi possibilitada a confecção de painéis pelas/os próprias/os discentes onde estabeleceram conceitos sobre conquistas, permanências e avanços com relação ao tema transversal da violência (Brum, 2020, p. 140).

### 3.6 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Realizadas todas as etapas propostas, concluímos que apenas uma Dissertação do ProfHistória, até o momento, contempla o nosso tema de estudo proposto, Forró e Ensino de História: Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas: laboratório a partir da prática em turmas de ensino fundamental, escrita por Monaquelley Carmo de Jesus. Mas várias outras dissertações trazem para a sala de aula, não apenas o conhecimento do ensinar e aprender, mas o “compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar” (Schmidt; Garcia, 2005, p. 299).

Gil e Pacievitch (2019) traz reflexões feitas por Marieta de Moraes Ferreira, que coordenou a criação do ProfHistória. Segundo ela, era necessário superar os distanciamentos entre o ensino escolar de História e as inovações trazidas pelas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação. Além disso, a dicotomia entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa é um dos problemas recorrentes na formação inicial e contínua dos professores de História. A proposta para a solução desse conflito é enfatizar um desses lados, desde que as temáticas abordadas estejam em consonância com a sua prática na sala de aula (Ferreira, 2018 apud Gil e Pacievitch, 2019, p. 283).

Portanto, apresentamos algumas observações das dissertações analisadas que são pertinentes ao nosso estudo, principalmente no que diz respeito ao recurso educacional. Uma vez que buscaremos utilizar algumas das sugestões de atividades, sequências, oficinas aqui apresentadas, que estejam em consonância com o nosso tema de estudo.

Morais (2017) destaca as dificuldades em pesquisar as músicas, por sua unidade escolar não haver rede de internet de qualidade e nem tão pouco equipamentos para tocá-las. Mesmo considerando o número de aulas insuficientes, o autor conseguiu aplicar o seu recurso educacional com as narrativas históricas através de um debate, utilizando a canção como fonte histórica, nas músicas de Chico Buarque do período da Ditadura Militar no Brasil.

Machado (2018) apresenta a realização das oficinas “Mixando a História” no Ensino Médio. A realização de oficinas nos traz um momento de escuta, de diálogo. Daí nos repostamos a Paulo Freire (2023, p. 142): “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma

coisa”. Essa “alguma coisa” pode ser um conteúdo, uma música, uma oficina que nos traz um ensino mais vivo e problematizador; um convite para a autonomia e reflexão, compreensão contextualizada. Vimos neste recurso educacional grandes contribuições que foram utilizadas também no nosso recurso, pois a autora traz músicas que marcaram a infância e juventude dos pais dos alunos, fazendo uma conexão com o passado, presente e futuro.

Maia (2018) apresenta como proposta de recurso um livro ilustrado “Os instrumentos musicais contam a história da música em Ponta Grossa”, com foco na identidade local e Patrimônio Cultural da cidade, porém as atividades propostas do mesmo não constam na dissertação, nem no anexo. Percebemos que o estudo foi realizado pelo autor, sem participação discente.

Luíz Gonzaga, Elba Ramalho, Flávio José, Marinês, Forrós eletrônicos, são alguns dos cantores de forró que têm as letras de suas músicas utilizadas nas sequências didáticas apresentadas por Jesus (2018). A autora nos apresenta o forró como fonte histórica, intercalando conteúdos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, traz conceitos de Educação e Cultura Histórica (conceitos que trago também no próximo capítulo). As letras dos forrós selecionados falam de política, sociedade, cultura e geografia. Toda a sequência foi realizada e mostra o passo a passo da sua execução.

Silva (2021) associa a letra da música ao conhecimento histórico (conteúdo), trazendo sequências metodológicas focadas na história brasileira (Império, Ditadura, Democracia). O autor traz como proposta para serem trabalhados no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental, vários gêneros musicais do século XIX (Modinha, Lundu, Marchinha, Maxixe, Samba) e século XX (MPB, Bossa Nova, pop, rock...). A proposta voltou-se para a história da música; além de nos questionar se haverá tempo hábil para se trabalhar tantos gêneros musicais.

Nogueira e Brum (2020) nos traz uma reflexão sobre as questões de gênero, para serem trabalhadas com os alunos do Ensino Médio. “Pião da Cidade”, “Marido de Orgia” e “Maria da Vila Matilde” foram as músicas selecionadas para essa temática. As oficinas foram trabalhadas como um experimento para a escrita da dissertação (projeto), sendo intercalado com o planejamento anual da disciplina. Além da invisibilidade das mulheres nos livros didáticos apresentados pelos autores, Brum (2020) nos apresenta outra invisibilidade tão presente nas nossas unidades escolares, a dificuldade de inclusão e participação das pessoas com deficiência (PCD). Eis o nosso grande desafio: como de fato transformar as escolas em espaços de inclusão e equidades, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades?

Concluindo as observações, recorremos a Paulo Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O nosso objetivo foi que possamos, a partir dessas observações, ter um breve conhecimento de que forma a “Música” vem sendo trabalhada nas aulas de História, de acordo as dissertações do ProfHistória. Um dos objetivos do EC é ir além do que está escrito, a análise deve levar a inferência sobre a realidade pesquisada e demonstrar, também, o viés epistemológico da pesquisa. Por isso a importância de se realizar recorte dos objetivos, metodologia e resultados na Bibliografia Sistematizada, pois permite ao pesquisador ter maior consciência sobre a delimitação do corpus de análise (Santos e Morosini, 2021, p. 142).

O aporte bibliográfico para a temática do EC ainda é muito escasso. Concordo com Silva e Aguiar (2024, p. 33) que consideram que o processo de desenvolvimento do EC seria muito mais fácil se houvesse um número maior de estudos metodológicos que explicassem as etapas que o compõem.

Percebemos também, com a leitura das dissertações apresentadas, que o professor/a não é o único detentor/a dos saberes; que existe um desejo de colocar o estudante também como protagonista desse aprender. Que a relação da música com o Ensino de História está escrita no lugar social do estudante, no qual eles constroem suas experiências históricas. Fronza e Ribeiro (2014, p. 307) afirmam que o ponto de partida do ensino deve estar sustentado nas carências de orientação contemporânea dos jovens, que devem ser compreendidas tomando como recurso as experiências do passado. Para eles, determinados contextos do passado têm relação existencial remanescente com a vida prática. Portanto, a música aproxima o aluno de História, pois está inserida em seu cotidiano, estreitando a relação professor e aluno.

Outro ponto abordado foi a utilização das músicas como fontes históricas, sem descaracterizá-las como documento histórico. Percebendo o seu valor como ferramenta pedagógica. Xavier (2010, p. 1104) nos diz:

É importante, no processo de significação que o aluno fará das fontes históricas, que este perceba, através de outros textos, da ampliação do sentido dessas fontes, que se trata de artefatos culturais, repletos de historicidade. O professor/a deve considerar que os alunos possuem pré-conceitos (no sentido de não terem conceitos formados) sobre a História, quando se defrontam com o aprendizado em História.

Sabemos que os temas e conceitos arrolados nos currículos, manuais e livros didáticos não são fabricações naturais, desvinculadas dos contextos em que foram pensados e definidos, como lembra Fronza e Ribeiro (2014, p. 310). Esses conteúdos foram forjados de uma tradição seletiva. Com a nossa análise, verificamos um despertar de afetos, inquietações e, porque não dizer, uma provocação sobre a experiência em sala de aula. Gerando debates, extrapolando os limites da imposição das propostas dos currículos, dos livros didáticos. Muitas percepções e interpretações de acordo com as propostas apresentadas na bibliografia.

Portanto, podemos perceber, ao concluir a nossa Análise de Conteúdo através do Estado de Conhecimento, que ainda cabem e podem ser ampliadas as temáticas que tenham como objeto do estudo o forró no ensino de História, não somente como uma proposta identitária, regionalista, do passado, da continuidade, mas de rupturas, da mobilidade espacial da população nordestina, com sua força de trabalho, com seus costumes, crenças, com sua arte, sua literatura, sua dança, seu canto. Das permanências e das mudanças desse forró; mas sem esquecer-se da nossa gente, das nossas alegrias, nossos sonhos e desejos.

#### **4 RECURSO EDUCACIONAL ABERTO (REA) - FORRÓ: FONTE DE MANIFESTAÇÃO DA CULTURA NACIONAL**

Sou um sujeito pacato, nordestino  
Acredito até mesmo no destino  
Posso até ser chamado sonhador” “  
(Dom Fontenelli)

##### **4.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA**

O Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) nos traz a oportunidade de construção de uma proposta didática/pedagógica a partir do tema de ensino pesquisado. Momento importante para confirmar o que afirma Aguiar (2020, p.68), sobre a História ao nos dizer que:

A História é ciência e é também a própria vida – nascemos mergulhados no mar da história e nossa humanização dela depende – e que todos nós herdamos o acúmulo da historicidade legada por nossos antepassados e apreendida por intermédio das relações familiares e sociais amplas, pela cultura material e imaterial e ainda pelos meios de comunicação.

A música carrega consigo diversas possibilidades de serem trabalhadas nas aulas de História. Mas, por outro lado, o Forró ainda tem sido apreendido de maneira tímida, por assim dizer, dentro das pesquisas sobre ensino e aprendizagem, em particular, no ProfHistória como vimos no capítulo anterior.

Independente das tendências na indústria da cultura nacional que populariza o Forró ou o joga no relativo esquecimento, muitos forrozeiros e forrozeiras valorizam os legados culturais do Nordeste e têm procurado reformular esses legados à luz da situação de nordestinos no Brasil (Draper III, 2014, p. 2017). Essas reformulações têm uma grande relevância para a memória, pois também caracteriza um convite à aprendizagem, à autonomia e à cultura.

O conceito de cultura, como diz Schmidt (2020, p. 30), é uma categoria de análise que permite compreender a produção e os usos da História no espaço público, na sociedade atual. Williams (1961) apud Schmidt (2012, p. 92) afirma que a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, mas necessita ser aprendida no e a partir dos processos relacionais. Entendendo a cultura como algo vivido, de um momento e lugar, como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional na história.

Nessa direção, a mobilidade espacial da população do Nordeste com destino a outras regiões do país, com sua força de trabalho, os costumes, as crenças e os cultos religiosos, com

sua arte, sua literatura e sua dança, influenciam a cultura e os hábitos dos locais aonde esse povo chegou (Brandão; Araújo, 2024).

Schmidt (2012, p. 93) afirma que para Rüsen a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência história, a qual dá ao sujeito orientação temporal para a sua práxis vital e lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo. Mas o que vem a ser essa cultura e essa consciência histórica? A própria autora nos apresenta a cultura histórica como uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público e na sociedade escolar (2012, p. 96).

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental (Rüsen apud Schmidt, 2016, p.56).

A consciência histórica, segundo a percepção de Rüsen (1992 apud Schmidt; Garcia, 2005), é uma categoria que perpassa todo o pensamento histórico. Ela relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa do passado, com suas experiências individuais e coletivas, tornando inteligível o seu presente, conferindo uma experiência futura a essa atividade. É o passado sendo experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

O espaço que a consciência histórica ocupa nas relações humanas pode ser percebido por diversos elementos, mas o principal é a identidade coletiva e social, ou seja, tudo aquilo que possibilita que digamos nós e eles/as. E essa identidade é composta pela consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte dos atributos exclusivos ou excludentes (Cerri, 2011, p. 41).

O autor afirma que a consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva. A consciência histórica não é definida como conquista particular, mas como uma aquisição cultural.

Assim, podemos afirmar que esses aspectos fazem uma educação histórica, onde o ensino de História é pautado e construído pelas e nas relações. Schmidt diz que a História e o ensino não podem ser considerados como aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica do conhecimento (2012, p. 101).

Nessa perspectiva,

a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos (Silva; Fonseca, 2007, p. 63-64).

Outra estudiosa no campo da Educação Histórica é a portuguesa Isabel Barca, historiadora e uma das referências nessa área tanto no seu país de origem como aqui no Brasil. Barca (2011) traz para nós professores de História, a necessidade de as aulas atenderem uma discussão mais significativa dos temas contemporâneos mundiais, bem como o fortalecimento de relações conceituais entre o passado nacional e também o internacional.

A compreensão da história sairá reforçada se atender à simultaneidade de conjunturas e a interconexões variadas – nas dimensões culturais, sociais, políticas, científicas e tecnológicas que atravessam a sociedade em qualquer tempo. É essencial captarem-se significados genuínos de convergências, tensões e conflitos entre os seres humanos, não omitindo problemáticas quer de cooperação quer de dominação entre países e regiões do mundo (Barca, 2011, p. 68).

O ensino de História tradicional, pautado na memorização, na aula expositiva que apresenta uma história-verdade, priorizando fatos, nomes e datas, pressupõe que o aluno/a chegue “vazio” de conhecimentos, e em razão disso, o conhecimento seja exposto pelo docente para que ele/a assimile.

A partir das ideias de Lee (2001/2006) Ramos (2013, p. 5); Cainelli; Tomazini (2017, p. 20-21) nos apresenta a compreensão histórica do mundo e de si mesmo, tomando como referencial a Educação Histórica, considerando fundamental: o levantamento do conhecimento prévio do aluno/a; o trabalho com fontes documentais em sala de aula; os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem); a empatia e o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada.

Por conceitos substantivos entendem-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão (Cainelli; Tomazini, 2017, p. 21).

Sabemos que os conceitos históricos substantivos costumam ser mais priorizados nas aulas de História pelos professores, em detrimento dos conceitos estruturais ou de segunda ordem. Seja pela exigência de se cumprir os conteúdos programáticos ou até mesmo pelo medo e incerteza da mudança.

Por isso, Ramos (2013, p.11) ao citar Peter Lee (2003) nos sugere a substituição da palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente “compreensão histórica”, que não é apenas um sentimento, mas perspectivas, noções, ideias de outra pessoa, do passado ou do presente.

Portanto, nossa proposta como Recurso Educacional Aberto (REA) será trabalhar a Aula-oficina, que possibilita aos docentes e discentes experiências coletivas de formação do pensamento histórico.

#### 4.2 AULA-OFICINA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA FORMA DE ENSINAR HISTÓRIA

Marlene Cainelli, (2011) cita em uma entrevista publicada na revista Nova Escola<sup>13</sup>, onde Isabel Barca assim explica o que é a aula-oficina:

É um modo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e conceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (Barca, 2013).

O modelo pedagógico de aula-oficina, parte da premissa de que o/a professor/a esteja empenhado/a em participar de uma educação para o desenvolvimento. Barca afirma que o professor/a de História:

Terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos (Barca, 2004, p. 133).

Neste modelo, o/a aluno/a é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento. Com isso, Cainelli e Tomazini (2017) defendem, ao citarem Barca (2004), que ao planejarem suas aulas, os professores/as devem ter como foco as competências históricas a serem desenvolvidas e não os conteúdos a serem ensinados. Os planejamentos das aulas

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida à revista «Nova Escola», 1º de março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>.

deveriam, portanto, ser feitos de maneira cuidadosa, o que contribuiria para promover uma aprendizagem sistematizada e não apenas comprometida com a aquisição dos conteúdos (Cainelli e Tomazini, 2017, p. 18).

Fronza e Ribeiro (2014, p. 305) nos diz que ao escolhermos as aulas de História como tema de análise, não podemos reduzir as práticas ali desenvolvidas apenas pelos conteúdos e estratégias de ensino definidos pelos currículos oficiais. O currículo pensado e proposto para ensinar e como ensinar História na educação básica efetiva-se no universo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Não estamos falando em “abolir” os temas de aprendizagem de cada série/ano, mas que o conteúdo proposto deva respeitar a proposta de desenvolvimento de competências apresentadas nos documentos legais, sem esquecer/desmerecer o respeito pelos temas programáticos, até porque a abordagem dos conceitos de segunda ordem e o desenvolvimento das competências almejadas, se dão com base nos conceitos substantivos que compõem o conhecimento histórico e historiográfico.

Oficinas são formas de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica. Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas baseadas em sentir, pensar e agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorre apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Machado, 2018 p. 51).

O planejamento das atividades, numa perspectiva de construtivismo social representa um projeto que procura antecipar as vertentes adquiridas numa aula, em termos de competências, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua e, por vezes, formal da aprendizagem (Barca, 2004, p. 136).

Assim, nas aulas-oficinas uma das vertentes desejável de se atender, propõe que o docente considere os conhecimentos adquiridos pelos discentes fora da sala de aula, constatando que os saberes históricos provêm de múltiplas esferas sociais. Esses saberes prévios, segundo Cainelli e Tomazini (2017, p. 20) são importantes na variável no processo de aprendizagem, pois o conhecimento resultaria em uma possibilidade de “atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação”.

O uso das fontes históricas é fundamental para a estruturação do conhecimento histórico, a partir do uso do documento (fonte) o/a discente estabelecerá um “diálogo” com eventos passados, auxiliando no desenvolvimento da História. Além de o contato facilitar as

formas das realidades do passado e presente, tendo como referência o conteúdo trabalhado. “Ler fontes diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas, considerando suas intenções, sua validade, bem como o cruzamento de outras fontes e mensagens” (Barca, 2004, p.133). Através da análise das fontes históricas, o sujeito pode desenvolver a empatia histórica,

já que as fontes mostram modos diferentes de perceber uma realidade, conforme a época, lugar, sexo, geração, classe social, religião, etnia, etc. Enfim, segundo os códigos culturais daquele que produziu o documento histórico. No contraste com fontes diversas, da mesma época e lugar, ou mesma época e lugares diferentes, ou de épocas diferentes e mesmo lugar, o “investigador” pode reconhecer que não existe apenas uma perspectiva, de que a escrita da história como retrato fiel da realidade é impossível (Ramos, 2013, p. 12).

Ao mesmo tempo sabemos que a forma de “ler” o mundo historicamente é plural, pode ser provisória (baseado em senso comum), que a compreensão não significa aceitação ou compartilhamento da cultura, pois o conhecimento possui muitas perspectivas.

As dificuldades que se observam na realidade escolar, em que há professores a queixar-se de que os alunos “não sabem nada” e há alunos a desabafar que a História é disciplina de “decorar datas e fatos”, resultam em parte da falta de consciência entre as teorias e as práticas, como se o fosso entre estas duas componentes do conhecimento estivessem condenado a perpetuar-se (Barca, 2007, p. 53).

No nosso caso, o REA proposto deverá ser executado no Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão, uma escola pública municipal, onde leciono, localizada no Otávio Camões, bairro periférico da cidade de Itapetinga-Bahia. Atende o Ensino Fundamental anos finais no diurno e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) no noturno. O público-alvo dessa proposta serão os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2024, tivemos o seguinte número de alunos matriculados em nossa unidade de ensino, conforme o quadro abaixo:

| VESPERTINO                                     |    |    |    |           |    |        |           |    |    |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|----|----|----|-----------|----|--------|-----------|----|----|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 6º ANO   |    |    |    | 7º ANO    |    | 8º ANO |           |    |    | 9º ANO    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| A  | B  | C  | D  | A         | B  | A      | B         | C  | A  | B         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 27   | 24 | 27 | 18 | 29        | 26 | 35     | 25        | 34 | 32 | 30        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 96 ALUNOS                                      |    |    |    | 55 ALUNOS |    |        | 94 ALUNOS |    |    | 62 ALUNOS |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>TOTAL DE 307 ALUNOS NO TURNO VESPERTINO</b> |    |    |    |           |    |        |           |    |    |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>TOTAL DIURNO = 360 + 307= 667 ALUNOS</b>    |    |    |    |           |    |        |           |    |    |           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Fonte: Dados fornecidos pela unidade escolar, com base no Censo 2024.

Esse quadro traça uma ideia do nosso público-alvo, onde a maioria dos nossos estudantes é adolescente na faixa etária dos 11 aos 17 anos. Idade que traz um enorme desafio para o ensino de História, pois conforme Fronza e Ribeiro (2014, p. 306) “não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender”, pois os estudantes não constroem do nada as suas relações com os saberes. O diálogo é fundamental para se sustentar as metodologias que queremos adotar em classe. Os autores afirmam que a partir dessa relação dialógica entre professor/a e aluno/a na aula de História, pautada pela prática investigativa, é possível a produção de diferentes e enriquecedoras leituras de mundo.

É salutar acrescentar a utilização da linguagem musical no ensino de História, considerando todos os conhecimentos prévios e as experiências de cada discente. Porque a “História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador ‘descobre’ ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber historicamente” (Barca, 2021).

Feitas estas considerações, podemos esclarecer que a partir da pesquisa, do nosso tema de estudo, iremos apresentar possibilidades de trabalho de aulas-oficinas (já que as mesmas não foram concretizadas, realizadas), refletindo sobre a utilização de algumas letras de músicas de forró, além da utilização de outras fontes históricas, que trazem elementos da cultura nordestina e que também possam problematizar sobre as mudanças e permanências dessas tradições juninas/forró. Buscar-se-á a participação da família/comunidade nessa produção, pois a educação é formada para uma determinada sociedade, com características e exigências próprias. Para tal, procurará promover o conhecimento nas formas de produção que ela própria valoriza (Barca, 2007).

Algumas das atividades propostas para esse REA foram inspiradas no livro de Hermeto (2019) e nas dissertações de Jesus (2018); Brum (2020); Nogueira (2020) e Machado (2018). As referidas atividades foram adaptadas de acordo com a nossa realidade escolar e do nosso espaço de atuação na docência.

Barca (2004) aponta que o planejamento das atividades é necessário, para que haja uma organização prévia do trabalho. Porém, o formato dos planos e/ou das sequências tem de ser ajustado ao pensamento do/a professor/a e só interessa na medida em que serve para uma boa execução da aula. Portanto, não existe uma “receita”, algo formal, mas é desejável, independente do formato, que assuma os seguintes objetivos:

- Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais dos alunos/as;
- Propor questões orientadoras, que constituam um desafio cognitivo aos discentes;
- Adequar as tarefas ao desenvolvimento das competências, que ultrapassem a compreensão simplista de qualquer versão histórica sobre o passado;
- Integrar as atividades a situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade dos alunos/as trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.
- Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, em vários momentos das aulas/oficinas (BARCA, 2004, p.136-137).

A nossa proposição para as oficinas aponta maneiras sobre como trabalhar com o tema, sugerindo algumas atividades práticas que podem levar os discentes do 6º ao 9º ano ao desenvolvimento de narrativas históricas, de acordo com os conceitos substantivos ou de segunda ordem de cada competência que precisa ser focalizada. Optamos pela apresentação do formato na própria dissertação.

#### **4.3 AULA-OFIGINA: TEM FORRÓ NA AULA DE HISTÓRIA**

##### **4.3.1 Aula-Oficina 01: Como o Nordeste e os Nordestinos são vistos**

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Competência a focalizar            | Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |
| Conceitos ou questões orientadoras | Estereótipos, xenofobia, preconceito, meios de comunicação, fontes históricas.   |
| Atividade proposta                 | Produção de um quadro de representação social sobre o nordestino.  |

➤ **1º momento – Incentivando...**

As oficinas são propostas como trocas dialógicas que permitem a visibilidade, construção e deslocamento de versões sobre a realidade. Por isso, ao iniciarmos propomos trazer essa questão: “O nordestino é visto...”. Após a escuta, buscaremos imagens que traduzam como nós somos vistos: 1) pelos “sulistas”; 2) pelos “nortistas”; 3) por nós mesmos; 4) pelas novelas; 5) pelos humoristas; 6) pelo mercado de trabalho. Orientar os/as alunos/as para a produção desse quadro coletivo sugerindo que utilizem a colagem como técnica para a produção das imagens. Ao analisar com eles as imagens que produziram, solicitamos que observem alguns dos elementos que permitem identificar a atribuição de valores às figuras representadas, tais como: tipo físico; expressão facial; vestuário; presença e caracterização de cenário; uso de palavras associadas às imagens; etc. Por um lado, a produção desse quadro permitirá identificar as concepções prévias dos alunos sobre as representações sociais da figura do nordestino na sociedade brasileira. Por outro lado, auxiliará a identificar o quanto o próprio aluno acredita nos estereótipos sociais em voga, possibilitando problematizar as fronteiras entre as diferentes visões sobre um mesmo sujeito e as práticas discriminatórias no Brasil contemporâneo.

➤ **2º momento:**

Após a discussão inicial sobre o quadro produzido pela turma, iremos fazer uma síntese sobre as representações do nordestino apresentadas pela turma: os estereótipos mais recorrentes; as suas associações com uma cultura regional; os preconceitos vigentes e como eles se relacionam com a posição social de quem “apresenta” o sujeito histórico; etc. Finalmente, explicitar como as representações por eles criadas se inserem em uma rede de relações de poder da sociedade brasileira, ligada às disputas (político-econômicas) entre as diferentes regiões brasileiras.

Após a síntese, construir junto com a classe uma tabela com os estereótipos que mais aparecerem para, em seguida, reformularmos como os nordestinos são realmente; pensando em diversas identidades de acordo com a nossa vivência.

**4.3.2. Aula-oficina 2: Pensar Historicamente: Representações do Nordeste em Luiz Gonzaga e Edgar “Mão Branca”**

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Competência a focalizar            | Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.   |
| Conceitos ou questões orientadoras | Migração Nordestina, pobreza, seca, fome, política, meios de comunicação.   |
| Atividade Proposta                 | Trabalhar as letras dos forrós e suas contribuições para as representações sociais e as lutas simbólicas que existem em cada uma delas. |

➤ **1º momento - Incentivando...**

Nessa aula-oficina, o forró nordestino não será utilizado apenas como tema de estudo, fonte histórica, mas também destacaremos os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais em períodos históricos diferentes: parte-se de uma análise das representações do Nordeste na obra de Luiz Gonzaga e também do regionalismo do cantor e compositor Mão Branca. Pretende-se estimular a reflexão sobre uma questão fundamental para a formação histórica dos estudantes: a conexão entre a produção e a veiculação de representações sociais sobre determinados sujeitos históricos e a construção de uma rede de relações de poder na sociedade. Identificaremos as representações de Nordeste produzidas e veiculadas por suas obras, bem como as variadas formas com que foram apropriadas por diferentes grupos.

➤ **2º momento:**

Baseando nessas considerações, iremos trabalhar a “Migração Nordestina” em diferentes épocas. Apresentaremos primeiramente dois “forrozeiros”: Luiz Gonzaga<sup>14</sup> e Edigar “Mão Branca”<sup>15</sup> e suas histórias, tendo como apoio os textos complementares apresentados nos sites de ambos. No primeiro capítulo desta dissertação trouxemos um pouco sobre a história de Luiz Gonzaga e sua contribuição para o surgimento e crescimento desse ritmo.

Edgar Mão Branca é um artista que, mesmo não sendo itapetinguense nato, traz na sua bagagem histórica uma grande aproximação com essa cidade, por ter ali residido por muitos anos. Sempre fazendo uso de chapéu de couro, veste típica de vaqueiro do sertão baiano. Conforme o seu site informa, no final da década de 1970 foi para São Paulo onde trabalhou como músico em estabelecimentos da noite; de volta a Itapetinga, retorna aos trabalhos

<sup>14</sup> <https://luizluagonzaga.com.br/>

<sup>15</sup> <https://edigarmaobranca.com.br/>

artísticos em rádio, e à música, à qual se dedicou integralmente no chamado "círculo do forró" e de música regional no sertão baiano.

Em termos históricos, sugere-se relacionar as migrações nordestinas entre as décadas de 1940 e 1970 com o processo de industrialização implementada no país e com as concepções de desenvolvimento e nacionalismo que construíam o imaginário e davam a base do planejamento político-econômico do período. Sugere-se, ainda, relacionar os movimentos migratórios do Nordeste para o Centro-Sul com a urbanização e os problemas que as cidades e seus habitantes, de diferentes estratos sociais e profissões, tiveram que enfrentar, em função do crescimento (Hermeto, 2019, p. 165). Consequentemente, o imaginário está presente nas letras de forró como um conceito de representação, como um depósito de memória, imaginação e saudade.

### ➤ 3º momento

O baião “Asa Branca” (1947) é uma das peças mais conhecidas do cantor popular brasileiro, composição de dois migrantes nordestinos que viviam no Sudeste: o pernambucano Luiz Gonzaga e o cearense Humberto Teixeira. O primeiro foi responsável pela composição da melodia e o segundo, pela letra. O tema da canção “Asa branca” é a lembrança que um migrante nordestino tem de sua terra natal – o “meu sertão” –, das condições adversas em que ali viveu e da decisão de deixá-la, além do desejo de retornar, com a possibilidade de vida digna quando “a chuva cair de novo”. Um misto de banzo e esperança é a base do tema deste baião. Em termos literários, as cores regionais do tema ficam acentuadas pela linguagem coloquial nordestina.

Antes de apresentar as músicas seguintes solicitaremos que os discentes analisem as letras, inicialmente sem ouvi-las, identificando quais são os sentimentos dos compositores e que tipos de sensação eles sentiram ao tomar contato com o “poema”.

Nessa perspectiva de fazer História, sabemos que o professor não é a única figura detentora do ensino-aprendizagem. Os nossos saberes se unem com os saberes dos alunos, junto com seus valores, ideias e conhecimentos. Jesus (2018, p. 36) afirma que o objetivo da educação histórica é saber como os alunos pensam historicamente, como estruturam seu raciocínio, para depois criar situações-problema através das quais eles usem esse raciocínio e precisem aumentar a complexidade dele.

**Asa Branca** (interpretação de Luiz Gonzaga e composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, 1947) <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>

Quando olhei a terra ardendo  
 Qual fogueira de São João  
 Eu perguntei a Deus do céu, ai  
 Por que tamanha judiação  
 Eu perguntei a Deus do céu, ai  
 Por que tamanha judiação  
 Que braseiro, que fornalha  
 Nem um pé de plantação  
 Por falta d'água perdi meu gado  
 Morreu de sede meu alazão  
 Por farta d'água perdi meu gado  
 Morreu de sede meu alazão

Quando o verde dos teus olhos  
 Se espalhar na plantação  
 Eu te asseguro não chore não, viu  
 Que eu voltarei, viu

Até mesmo a asa branca  
 Bateu asas do sertão  
 Entonce eu disse, adeus Rosinha  
 Guarda contigo meu coração  
 Entoce eu disse, adeus Rosinha  
 Guarda contigo meu coração  
 Hoje longe, muitas léguas  
 Numa triste solidão  
 Espero a chuva cair de novo  
 Pra mim voltar pro meu sertão  
 Espero a chuva cair de novo  
 Pra mim voltar pro meu sertão

Meu coração  
 Eu te asseguro não chore não, viu  
 Que eu voltarei, viu  
 Meu coração

#### ➤ 4º momento:

A música "Canção da Terra"<sup>16</sup> de Edigar Mão Branca é uma ode à terra e à vida rural, refletindo a profunda conexão entre o ser humano e o solo que o sustenta. Um lamento que simboliza tanto a fertilidade quanto as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores rurais. Termos como "pé de rueira" e "pau de porteira" remetem aos elementos do cotidiano no campo, enquanto "canto de passarim" evoca a presença constante da natureza. Edigar Mão Branca é conhecido por suas composições que exaltam a cultura e a vida no sertão, utiliza essa música para transmitir uma mensagem de respeito e cuidado com a natureza, ao mesmo tempo em que celebra a força e a beleza da vida rural.

**Canção da Terra** (Edigar Mão Branca) Álbum: Farejador de festa, 2002.

<https://www.letras.mus.br/edgar-mao-branca/607114/>

Eis o canto da terra, o lamento do chão  
 O gemido sem sorte, o ganido sem vão  
 Pé de rueira, pau de porteira, palma e capim  
 Capa de cela, tacho e gamela, canto de Passarim  
 Eis o canto da gente, travado em repente  
 No duro batente, na lida da sorte  
 Nosso canto é pereira, é graveto, é poeira,  
 Tatarena, aroeira, esse canto é forte

---

<sup>16</sup> <https://www.letras.mus.br/edgar-mao-branca/607114/significado.html>

Canção da terra mãe, sagrada terra  
 Nascemos terra e então, o mundo é terra  
 Canção da terra mãe, a morte é terra  
 Se o mundo é terra então, salvar a terra

Após a escuta das músicas, iremos discutir quais as semelhanças e as diferenças entre as propostas melódicas que os alunos fizeram para a canção e a composição original, destacando, nesta, o contraste entre a tristeza da narrativa textual e a animação da narrativa melódica. O ritmo acelerado, dançante, traz a mesma conotação que a “poesia”? As mensagens projetadas pelos autores são passadas?

Questões levantadas às fontes são importantes para a compreensão, tais como:

- Quem escreveu os forrós? Com quais intenções?
- Qual período do ano mais ouvimos esses gêneros musicais? Por quê?

➤ **5º momento:**

Como atividade para a próxima oficina, propor um diálogo com a família de como eram as festas juninas no período em que eram jovens e como são agora? Algum forró marcou essa época? Narrativas essas que serão utilizadas na próxima oficina.

Assim, faz-se necessário mostrar aos discentes que diferentes discursos são construídos através dessas representações, visando legitimar ou construir ideias que beneficiam uma parcela da sociedade. Um momento também de mostrar como as letras dos forrós contribuem para as representações sociais e as lutas simbólicas que existem por trás de cada uma delas.

#### 4.3.3 Aula-Oficina 03: O forró: do tradicional ao moderno

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Competência a focalizar            | Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória;<br><br>Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. |
| Conceitos ou questões orientadoras | Manifestação sociocultural; Memória; Sertão; Fontes (oral, visual e escrita)<br><br>Forró (Tradicional e Eletrônico);<br><br>Mudanças e Permanências                                   |
| Atividade proposta                 | Leitura de imagens; Canção como objeto de estudo; pesquisa.  |

➤ **1º momento - Incentivando...**

Por meio de projeção, iremos apresentar imagens que nos remetem às narrativas do sertão nordestino, que veiculam a ideia de passado, memória e a saudade. Como o rádio, a sanfona, o triângulo, a zabumba, o chapéu de couro, as paisagens rurais e a linguagem coloquial para compor o “cenário” das canções. Em seguida, apresentar duas letras de forrós que retratam esse contexto.

**Baião** (Luiz Gonzaga – Humberto Teixeira) - 1946 <https://www.letras.mus.br/humberto-teixeira/448459/>

Eu vou mostrar pra vocês  
Como se dança o baião  
E quem quiser aprender  
É favor prestar atenção  
Morena chega pra cá  
Bem junto ao meu coração  
Agora é só me seguir  
Pois eu vou dançar o baião  
Eu já dancei balançê  
Xamego, samba e xerém  
Mas o baião tem um quê

Que as outras danças não têm  
Oi quem quiser é só dizer  
Pois eu com satisfação  
Vou dançar cantando o baião  
Eu já cantei no Pará  
Toquei sanfona em Belém  
Cantei lá no Ceará  
E sei o que me convém  
Por isso eu quero afirmar  
Com toda convicção  
Que sou doido pelo baião

**Nasci e Vou Morrer Vaqueiro** (Edigar Mão Branca) – Álbum: Tá Rolando Festa, 2005.

<https://www.letras.mus.br/edgar-mao-branca/507994/>

Nasci pra ser vaqueiro  
E vou morrer vaqueiro  
Viver tangendo gado  
É minha devoção  
Ver meu campo zelado  
É meu passo primeiro  
Quem quer ser bom vaqueiro  
Ame a profissão  
Onde tem um cavalo arriado,  
Um cachorro bom de gado,

E um boi brabo corredor.  
Onde se reúne os encourados,  
Um forrozão arrochado,  
Pode me chamar que eu vou.  
Onde tem festa de vaquejada  
Argolinha, cavalgada  
E um cantador aboiando  
Se tiver corrida de mourão,  
Pega de bezerro a mão,  
Me espere que tô chegando

#### ➤ 2º momento:

Após a escuta dos forrós e a análise das letras iremos observar:

- Quais as características dos forrós apresentados acima e os trazidos de casa?
- As letras das canções trazem elementos históricos que “cantam” a vida do

nordestino, chamando a atenção para seus problemas, seus sofrimentos, despertando o interesse em suas tradições, retratando a sociedade em que vivemos?

- As músicas apresentam um “orgulho” do nordeste/nordestino? De que maneira?

➤ **3º momento:**

Iniciar esse momento fazendo a leitura complementar do texto: O “novo” forró pelos discentes; realizando a discussão oral e as ideias prévias sobre a temática.

➤ **Leitura complementar:**

**O “novo” forró**

O forró eletrônico surge com as bandas de forró, a diversidade cultural nordestina. Iniciado na década de 1990, as bandas de forró incorporaram instrumentos musicais como a guitarra, teclado e bateria, enfatizando o romantismo sensual, a sensualidade feminina, as narrativas urbanas, com endereçamento ao público jovem, recodificando dessa maneira o forró (Santos, 2014, p. 86).

A associação dos forrós tradicionais tão marcadamente rural passa por momentos de baixa aceitação, sobretudo para o público urbano e jovem, na atualidade. E assim, nas últimas décadas do século XX, começa a ser fomentada uma espécie de “atualização” do forró, que intencionalmente busca se afastar deste paradigma. A estética do forró eletrônico, inaugurada no início dos anos 1990 pela Banda Mastruz com Leite, organizada pelo empresário Emanoel Gurgel, pretendia revolucionar os padrões do gênero “estilizado e progressista”. A ambição sonora da banda conciliava a sonoridade da sanfona com baixo, guitarra e bateria. As referências ao sertão são substituídas por cenários grandiosos, luzes e figurinos brilhantes, que moldam uma performance dançante e animada; com um sedutor acompanhamento de dançarinas que respondem por um poderoso apelo erótico e sensual nas coreografias das canções (Trotta, 2007, p. 8).

O autor ainda afirma que bandas como Limão com Mel, Cavaleiros do Forró, Caviar com Rapadura, Calcinha Preta, Saia Rodada, Aviões do Forró e tantas outras estruturam atualmente o que pode ser entendido como um novo *mainstream* da música nordestina.

Num mercado cultural globalizado e voltado para o jovem, a ideia de modernização passa a ser uma necessidade latente. O vaqueiro, o peão e o próprio sertão não são mais, necessariamente, exclusividade da identidade nordestina, mas podem se tornar referenciais do universo jovem, mantendo referências ao imaginário rural e modernizado (Trotta, 2012, p. 162).

Como exemplo, no caso do forró, temos a sanfona, ela tinha uma posição mais sólida e não foi descartada, mas progressivamente associada a outras sonoridades que geraram um forró menos “sanfonado”, com a inclusão de outros instrumentos já citados. Trotta afirma que o embate entre o forró baseado na sanfona e um forró mais variado sonoramente não é apenas sobre preferências estéticas, mas sobre estilos de vida e referências culturais profundas: o tradicional e o novo; o consagrado e o recente, o “familiar” e o “jovem”.

Em seguida, apresentar forrós eletrônicos da Banda Mastruz com Leite e Calcinha Preta que apresentam características diferentes das anteriores.

**Meu Cenário de Amor** (Mastruz Com Leite) - Álbum só para Xamegar, 1993.

<https://www.letras.mus.br/mastruz-com-leite/129814/>

Nos braços de uma morena quase morro  
um belo dia  
Ainda me lembro meu cenário de amor  
Um lampião aceso o guarda-roupa  
escancarado  
Vestidinho amassado debaixo de um batom

Um copo de cerveja, uma viola na parede  
E uma rede convidando a balançar  
No cantinho da cama um rádio a meio  
volume

**Cobertor** (Calcinha Preta) – Álbum:  
<https://www.letras.mus.br/calcinha-preta/92041/>

Como é que você foi embora  
Sem dizer pelo menos adeus

Como é que você foi embora  
Sem dizer pelo menos adeus  
E fez sofrer tanto assim  
Um coração apaixonado por você  
Como é que você depois liga  
Pra dizer que está arrependida

O cheiro de amor e de perfume pelo ar  
Numa esteira o meu sapato pisando o  
sapato dela  
Em cima da cadeira, aquela minha bela  
sela  
Ao lado do meu velho alforge de caçador

Que tentação, minha morena me beijando  
feito abelha  
A lua malandrinha pela brechinha da telha  
Fotografando o meu cenário de amor

Sou Seu Amor, vol. 6, 1999.

Que foi embora  
Mas que vai voltar

Pedindo pro meu coração o seu lugar  
Ha ha ha  
Que pena o meu coração não é mais meu  
Mesmo que fosse nunca mais seria seu  
Você se foi nem quis saber se estava frio

Eu achei um cobertor  
 Que me deu tanto amor  
 E que nunca deixa o frio  
 Tomar conta de mim  
 Como é que você foi embora  
 Sem dizer pelo menos adeus

E fez sofrer tanto assim  
 Um coração apaixonado por você  
 Como é que você depois liga  
 Pra dizer que está arrependida

#### ➤ 4º momento:

Após a leitura e a escuta dos forrós, iremos propor em equipes a confecção de um quadro intitulado: Mudanças e Permanências dos forrós.

Observando também que as letras das músicas acima citadas trazem uma visão diferente do chamado forró pé-de-serra, pois apresentam elementos mais “modernizadores”, por assim dizer. Mas essa ideia de “modernidade”, “aceleração” e “efeitos” busca atribuir valor ao ambiente cênico do forró eletrônico.

Ao apresentarem seus “quadros” cada equipe irá observar as mudanças e permanências percebidas.

Ao final dessa oficina, iremos pesquisar novas letras de forrós atuais, principalmente as que falam de como as mulheres são retratadas.

#### 4.3.4 Aula-Oficina 04: Mulheres e o Forró

|                                    |   |   |
|------------------------------------|---|---|
| Competência focalizar              | a | Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. |
| Conceitos ou questões orientadoras |   | Relações de gênero no forró; Mudanças e Permanências  |
| Atividade proposta                 |   | Pesquisa sobre a representação feminina nas músicas/ambiente do Forró   |

#### 1º momento – Incentivando...

Solicitar que os/as alunos/as observem as capas dos discos dos artistas (Figura 1), visando identificar os traços de sua identidade, a partir dos seguintes elementos: vestuário; expressão facial; cenário; títulos dos álbuns; etc. A partir dos estudos realizados até o

momento solicite que os alunos identifiquem representações do Nordeste e do nordestino, dos forrós, das festas juninas apresentadas neles.

Figura 4 – Capas de principais músicos



Fonte: Painel montada pela autora com imagens retiradas dos sites <https://luizungzaga.com.br/> e <https://edigarmaobranca.com.br/>

Em seguida fazer a leitura complementar do texto de Trota sobre o sertanejo-nordestino, explorando os personagens apresentados, levando os discentes a seguinte reflexão: Por que no texto e em outros meios de comunicação os nordestinos são representados apenas pela “figura masculina”?

#### ➤ Leitura complementar:

##### O sertanejo nordestino

Observar que em várias exemplificações do sertanejo-nordestino estereotipado está presente a valorização de seus atributos de coragem e resistência para enfrentar as dezenas de adversidades do sertão contra as quais ele se depara cotidianamente. Mas há um aspecto importante dessa identidade: ela é essencialmente masculina.

Aclimatado na luta pela sobrevivência num ambiente hostil (seca, pobreza, fome, violência), o sertanejo será personagem chave dessa construção, estabelecendo uma espécie de narrativa genérica de “nordestino”, materializada em variantes como o vaqueiro, o retirante, o cangaceiro, o jagunço, o beato, o coronel, o lavrador explorado. Todos esses personagens têm em comum a sua origem geográfica e sua condição de “machos”, que se associa também à própria identidade cultural (Trotta, 2012, p. 156-157).

## 2º momento:

Apresentar três letras de músicas. A primeira: Vida de Vaqueiro retrata o nordestino (típico “macho do sertão”) de Targino Gondim, que é conhecido por suas canções juninas, forró e baião. Natural de Pernambuco, o cantor mudou-se para Juazeiro, na Bahia aos quatro anos de idade. Ele se apresenta como um legítimo sanfoneiro. A segunda música: Olha Pro Céu, de Luiz Gonzaga, evoca a memória de um amor que nasceu ou foi celebrado em uma noite de São João e a terceira: Ô Mulher Você É Linda, de Brasas do Forró; que de acordo a internet é uma banda de forró eletrônico brasileira, formada em Fortaleza, em 1989, sob a liderança do sanfoneiro Ivanildo Façanha Moreira, popularmente conhecido como Didi.

**Vida de Vaqueiro** – (Targino Gondim) Álbum: Dance Forró mais eu, 2001.

Na vida de um vaqueiro  
Cabra macho do sertão  
Tem sempre dentro do peito  
No fundo do coração  
Uma morena faceira  
E uma cavalo alazão  
Ê boi,Ê boi  
Ê boi, boiada  
Ê boi de ouro, no calor da  
vaquejada!  
Roupa chique de vaqueiro  
É perneira e Gibão  
Luvas e chapéu de couro  
Guarda-peito é proteção  
Cavalo é carro de luxo

Nas corridas de montão  
Ê boi,Ê boi ...  
Vaqueiro macho valente  
Derruba o touro no chão  
Bota careta no bicho  
Mas a morena é faceira  
Domina seu coração  
Ê boi,Ê boi ...  
Vaqueiro gosta de farra  
De xote, marcha e baião  
Sendo Targino Gondim  
Animando o forrozão  
Aboia chamando o gado  
No pique da tradição  
Ê boi,Ê boi ...

**Olha pro Céu** – (José Fernandes / Luiz Gonzaga/1951) Álbum: São João Na Roça, 1962.

Olha pro céu, meu amor  
Vê como ele está lindo  
Olha pra aquele balão multicor  
Como no céu vai sumindo  
Olha pro céu, meu amor  
Vê como ele está lindo  
Olha pra aquele balão multicor  
Como no céu vai sumindo  
  
Foi numa noite igual a esta  
Que tu me deste o coração  
O céu estava assim, em festa

Porque era noite de São João  
Havia balões no ar  
Xote e baião no salão  
E, no terreiro, o teu olhar  
Que incendiou meu coração  
  
Olha pro céu, meu amor  
Vê como ele está lindo  
Olha pra aquele balão multicor  
Como no céu vai sumindo

**Ô Mulher Você É Linda – (Brasas do Forró) Álbum: A linda das mais lindas, 2018.**

Ô, mulher, você é linda  
 És a linda das mais lindas  
 Igual a você não tem  
 És a flor que solta o cheiro  
 Rainha desse vaqueiro  
 Você só me faz o bem  
 Meu coração é só teu  
 Já reconheci que eu  
 Sem você não sou ninguém

Teu abraço me esquenta  
 Teu cheiro me alimenta  
 Ô, mulher querida amada  
 Você é minha paixão  
 A rainha dessa canção  
 Estrela da minha estrada  
 Valeu eu te conhecer  
 O que eu sinto por você  
 Nem a mão do tempo apaga

Quando você me abraça sorrindo  
 Diz em voz baixa  
 As coisas boas que faz  
 Lá no quarto ou no banheiro  
 Tento olhar seu corpo inteiro  
 Tem perfil lindo demais  
 Só faz a paixão crescer  
 Que mulher como você  
 Todo homem anda atrás

Eu vou falar para os seus pais  
 Que eu te amo demais  
 E não quero nem saber  
 Se eles não concordar  
 For contra nós se casar  
 Eu vou carregar você  
 Nem que o céu caia em pedaços  
 Mas pra lhe ter em meus braços  
 Não tenho medo de morrer

Mulher, tu és o encanto  
 De todos filmes românticos  
 Tu és a mais linda cena  
 Foi Deus e a natureza que te deu  
 Essa beleza, tão deslumbrante e serena  
 És uma tremenda gata

Daquelas que a morte mata  
 Depois vai chorar com pena  
 Sou vaqueiro apaixonado  
 Quero sempre estar ao seu lado  
 Te amar constantemente  
 Tudo em você me atrai  
 Amor é lindo demais  
 Esse romance da gente  
 Você é minha paixão  
 Vem, amor, me dê a mão  
 E vamos ser feliz pra sempre

### 3º Momento:

Após a leitura e a escuta, fazer indagações sobre a canção como objeto de estudo, comparando-as com as capas do LP e CD, tais como:

1. Quais são as representações de masculinidades nas canções e nas capas?
2. Como essas representações de masculinidades se relacionam com a época e o lugar em que foram veiculadas?
3. Como tais representações de masculinidades afetavam/afetam as relações de gênero?
4. De que maneira a mulher é apresentada nas músicas? Quais semelhanças e diferenças?
5. Identifique e explique mudanças e permanências em relação às expectativas de masculinidades na década de 1970 e na atualidade?

Em seguida iremos pedir que apresentem as músicas trazidas de casa e analisar.

- Há diferenças na maneira que as mulheres são retratadas?
- Existe algum apelo erótico, sensual? Acredita ser necessário?
- Conhecem mulheres que sejam vocalistas/compositoras/cantoras de forró?

Como atividade proposta, fazer uma pesquisa<sup>17</sup>, apresentando e/ou conhecendo algumas mulheres que fazem parte e/ou contribuem/contribuíram para a história do forró. Dividir a turma em grupos e cada um deverá escolher uma dessas mulheres ou grupos apresentados a seguir. Pesquisar sobre a suas carreiras artísticas, bem como algum forró que sejam de suas autorias ou cantados por elas, analisando a efetiva participação delas no forró e nos festejos juninos.

Após a pesquisa os grupos podem se apresentar da maneira que acharem melhor: painel, dramatização, jogral, slides...

**MULHERES NO FORRÓ:**

---

Marinês e Carmélia Alves foram as primeiras mulheres no forró, nomeadas como rainhas do Xaxado e do Baião por Luiz Gonzaga.



ao longo da manifestação cultural nacional desde 2022, o festejo junino envolvendo pessoas de todas as idades. No entanto, quando se trata de mulheres no forró, não é raro encontrar referências ao gênero.

**Marinês** e **Carmélia Alves**

apresenta

<sup>17</sup> <https://www.ibahia.com/mundobahiafm/conheca-5-mulheres-que-fizeram-parte-da-historia-do-forro-320933>  
<https://nosmulheresdaperiferia.com.br/mulheres-no-forro-5-bandas-femininas-para-conhecer/>

## MULHERES NO FORRÓ

**Carmélia Alves**



Mulheres no forró: conheça cinco forrozeiras que fizeram história Foto: Reprodução / Capa de álbum

**Amelinha**



Mulheres no forró: conheça cinco forrozeiras que fizeram história Foto: Reprodução / Capa de álbum

Mulheres no forró: conheça cinco forrozeiras que fizeram história Foto: Reprodução / Capa de álbum

## MULHERES NO FORRÓ

**Hermelinda Lopes**



Mulheres no forró: conheça cinco forrozeiras que fizeram história Foto: Reprodução / Capa de álbum

**Elba Ramalho**



Mulheres no forró: conheça cinco forrozeiras que fizeram história Foto: Reprodução

A cantora e **compositora paulista**, Elba Ramalho, se interessou pela música depois de ouvir seu pai cantar samba. Formada em Administração de Empresas na Faculdade de Economia e Sociologia na Universidade Federal da Paraíba e formou o grupo musical "Aos Brasões", se apresentando como baterista e encantou o público pelo mundo da música.

## MULHERES NO FORRÓ

**As Januárias**

Originárias de Pernambuco, As Januárias é uma girlband de forró composta por Mayara Sávio, Mayra Barbosa e Sidiária Cavalcanti. Criado em 2017, o grupo se impôs na música "Resposta Januário" de Luiz Gonzaga e defende a presença feminina no forró.



As Januárias é uma girlband de forró Foto: Instagram (@asjanuarias)

**As Fulô do Cerrado**

Da Bahia, As Fulô do Cerrado é uma banda que gosta antigas canções do gênero folclórico brasileiro. Com o objetivo de dar visibilidade às mulheres em espaços artísticos, as forrozeiras usam os instrumentos pífanos, rebeca e carquejados.



As Fulô do Cerrado é uma banda que gosta antigas canções do gênero folclórico brasileiro Foto: Instagram (@asfulodocerrado)

## MULHERES NO FORRÓ

**Pilar de Inhala**

Originais de São Paulo, Pilar de Inhala é formada por Letícia Lima, Lúcia Aguiar, Débora Borba e Thássia Ribeiro. Formou elas posteriormente para atuar no show de desfile da Unidos da Tijuca, carnaval, arrastão, aniversário e folguedo. O grupo se apresenta em shows, festas, aniversários, festas, arrastões e eventos.



**Chitãozinho e Chiclete com Banana**

Criado em 2002 por bairrismo brasiliense, a banda Chitãozinho e Chiclete com Banana é formada por quatro ex-paisões: compositor do samba-brasileiro, baxista, violonista, cantor, arranjador e instrumentista.





#### 4.3.5 Aula-Oficina 05: Festas Juninas: Patrimônio para além de Pedra e Cal

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| Competência focalizar              | a | Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |
| Conceitos ou questões orientadoras |   | História e Tempo;<br>Patrimônio Cultural: Material e Imaterial;<br>Festas Juninas: dimensão política, cultural, social econômica e religiosa;  |
| Atividade proposta                 |   | Uma “feira”/arraial/exposição junina; painel dos patrimônios da cidade.  |

#### 1º momento – Incentivando...

A última oficina inicia-se com uma indagação: o que vem a ser Patrimônio? Patrimônio, em nosso cotidiano, surge como os bens de valor, aquilo que temos ou possuímos. Pode ser um patrimônio cultural ou monetário, afetivo ou simbólico (Pelegrini; Funari, 2013). Em seguida exibição do vídeo: O QUE É PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL?

<https://www.youtube.com/watch?v=CLpBg8x-gdY>.

O vídeo faz parte de uma web-série "E SE ESSA CIDADE FOSSE MINHA?!", possui três episódios independentes que discutem os patrimônios das cidades, da periferia, a segregação espacial e o direito à cidade. Iremos explorar os conceitos apresentados no vídeo.

► SINOPSE: O que é Patrimônio Material e Imaterial? Sua cidade é ou possui algum patrimônio? O que é necessário para definir algo ou alguma manifestação como um patrimônio? Como você pode participar desta discussão? Conheça o papel do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e alguns patrimônios nacionais e internacionais.

### **2º momento:**

Depois de assistir o vídeo, continuar o diálogo e levantar questionamentos sobre: Herança Coletiva, Reconhecimento Social e o que seriam esses “Saberdes e práticas que passam de geração para geração”? As festas juninas podem ser consideradas um patrimônio imaterial? Por quê? Quais seriam os patrimônios materiais e imateriais da nossa cidade?

Continuando a oficina, solicitaremos aos estudantes que pensem em palavras que nos remetem às festividades juninas. Pode ser a partir de suas próprias ideias ou de acordo com o diálogo ocorrido em casa ou até mesmo representações e o imaginário contido nas músicas de forró ou das festas de São João observados por eles. Depois, dizem as palavras que pensaram e o/a professor/a lista no quadro, para que a turma possa ter uma visão geral do imaginário do grupo a respeito da região.

Em seguida, lançar uma discussão a partir das seguintes questões norteadoras: Nós vivemos no Nordeste. Você consegue perceber essas palavras como uma forte característica do lugar onde vivemos? Por que essas palavras foram as que vieram à mente de vocês?

### **3º momento:**

Em seguida iremos apresentar imagens que remontam o São João de 2024 da nossa cidade, Itapetinga, Bahia organizado pela Prefeitura Municipal (Figura 5) e fazer a leitura de texto complementar sobre o São João 2024, texto esse retirado do site oficial da prefeitura.

Figura 5 – Banner e panorâmica da festa



Fonte: Cartaz montado pela autora com imagens retiradas da internet

➤ Leitura complementar:

**São João de Itapetinga -2024**

A festividade junina ultrapassa os muros das unidades escolares e passa a ser uma festa com grande potencial econômico e turístico para a cidade. De acordo com a publicação do site da Prefeitura Municipal de Itapetinga<sup>18</sup> do dia primeiro de julho de dois e vinte e quatro, a realização das festas juninas em Itapetinga representa maior desenvolvimento e fomento à economia. Ao final do São João (2024) foi somado mais de R\$20 milhões de reais injetados na economia local durante os dias de festa. Nos restaurantes, o horário de funcionamento foi estendido até às 5h da manhã, gerando mais movimento e maior lucratividade. Nos hotéis, ocupação completa nos mais de 600 leitos disponíveis.

No Parque da Lagoa (lugar onde acontecem os festejos juninos da cidade), cerca de vinte atrações animaram um público total de mais de 60 mil pessoas. E para atender essa gente toda, mais de 30 barracas foram montadas com comida e bebida à vontade e 40 ambulantes trabalharam em todo o circuito, gerando emprego para mais de 150 pessoas diretamente, isso sem falar em todo pessoal da estrutura de som, palco, luz, toldos, banheiros, fechamento, segurança e transmissão.

Como verdadeiros eventos populares já institucionalizados, estas festas estão incluídas no calendário oficial como feriados e são comemoradas nas escolas, nos clubes, no trabalho, nas ruas como lugar de excelência de reunião comunitária.

O trabalho com imagens junto aos estudantes serve para que eles possam indagar, observando o máximo de elementos sobre esse período.

- Qual objetivo? Para quem? Qual a finalidade? Que músicas foram tocadas? Acreditam serem as mesmas ouvidas pelos seus pais/avós/familiares? Todos celebram essa data? De que forma a religiosidade se faz presente nesses festejos? De que forma, atualmente, a economia, a política e o turismo se fazem presente nessas festividades?
- Ao final da oficina propor uma produção de texto/relatório criado pelos discentes sobre os vários pontos abordados no decorrer da oficina: Patrimônio Material e Imaterial, Herança cultural, São João...

---

<sup>18</sup> <https://itapetinga.ba.gov.br/ao-final-do-mes-dos-santos-festeiros-itapetinga-soma-mais-de-r-20-milhoes-injetados-na-economia-local/>

#### **4º momento – Avaliando...**

A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental, no que concerne à evolução das ideias dos alunos/as entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco (Barca, 2004, p. 141). Cada discente é único, com o seu tempo de aprender, de discordar, de refletir. Até porque nunca teremos um percentual máximo de aceitação dessa temática, e precisamos respeitar e aceitar.

As festas juninas ocorrem com uma forte participação popular, imperando um espírito comunitário, rememorando o espírito do campo e da cidade (pois também é tempo de celebrar a colheita). Por isso, como culminância e avaliação das nossas oficinas iremos propor uma atividade coletiva (que já ocorre em muitas unidades escolares do Nordeste), que desenvolvem ações prévias de ensaiar quadrilhas, enfeitar o local, cozinhar as comidas típicas, ações essas que muitas vezes ficam a cargo somente da gestão/coordenação e corpo docente.

Ao sugerir um Arraiá, uma exposição e uma feira (não importa o nome) propõe-se o envolvimento do corpo discente nessa programação, saindo da situação de coadjuvantes para protagonistas, discutindo com os alunos, segundo França e Souza (2012), aspectos envolvidos nessa celebração, tais como a época da colheita, os santos homenageados, a literatura de cordel, as canções, os contos, promovendo assim a interdisciplinaridade. Da mesma forma, os alunos/as precisam ser orientados a não reproduzir estereótipos sobre o caipira e nem outras formas de preconceito. O “caipira” nos é apresentado como um “homem do campo”, considerado atrasado, mal vestido e de fala tosca. Outro estereótipo é o casamento matuto ou caipira, que acaba sendo uma paródia dos casamentos ditos clássicos ou tradicionais.

O conceito de representação, segundo Silva e Silva (2009 apud Jesus 2022), refere-se à forma pela qual determinada imagem ou elemento da cultura ou sociedade é vista por um indivíduo ou um grupo. A representação não é o elemento em si, mas a forma como determinado grupo social o explica. Deve-se atentar a essas representações, para evitar o entendimento errôneo de que as ideias e imagens que evocam são a verdade absoluta com relação ao fato ou elemento histórico a que se referem. Que o “arraíá” junino seja de fato um espaço de celebração e pertencimento. E que, ao avaliarmos, possamos perceber que a informação adquirida possa de fato ter se tornado conhecimento histórico.

Gonçalves (2002) chama de “patrimônio de pedra e cal”. Ao final das oficinas almejamos que as aulas de História possam ser espaços de diálogo, problematização, rompendo preconceitos, estereótipos; aprendendo, ensinando, partilhando e promovendo, ao invés de apenas aulas, sejam encontros de conhecimento com prazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, com sinceridade  
 acordei com uma vontade  
 de cuidar de mim...  
 me levar para um passeio  
 sem pisar o pé no freio  
 sem pensar no fim  
 arrumar minhas gavetas  
 botar tinta na caneta  
 do meu coração  
 escrever um eu me amo  
 cada vez que a voz do mundo  
 me disser que não  
 ler um livro, colher flores  
 pra te dar quando tu fores  
 flor no meu jardim  
 animar essa pessoa  
 que andou vagando à toa  
 mas que mora em mim  
 [...] (Flávio Leandro/Elmo Oliveira)

O forró 'Mudança', do cantor e compositor Flávio Leandro, traz o eu lírico que expressa um despertar, promovendo mudanças internas que refletem o mundo ao seu redor. Há necessidade de se cuidar, de se amar e de se valorizar, mesmo quando o mundo diz o contrário. A metáfora utilizada nessa música tem esse “poder” de nos levar a refletir sobre os desafios enfrentados durante esse percurso do Mestrado. “Arrumamos as gavetas”, colocamos “tinta na caneta”, “lemos livros”, “colhemos flores”, superamos os desafios e chegamos a essa conclusão, com muita força e superação.

Mas os “nãos”, não nos tiram o prazer e a gratificação, pois a educação tem esse poder de transformar dificuldades em aprendizagem. O Mestrado Profissional em Ensino de História nos permitiu voltar à Academia e articular o ensino e a pesquisa com nossas práticas e experiências pedagógicas. Experiências estas que transformam o nosso olhar diante da docência e nos levaram a uma reflexão do nosso ensino, enquanto professora de História. Pesquisar e falar sobre o ensino de História será sempre gratificante, pois os discentes precisam exercitar um pensamento crítico, aprender e selecionar respostas mais adequadas sobre o real passado e presente (Barca, 2001).

Os diálogos com os textos acadêmicos nos levaram ao pressuposto de que a consciência histórica é lugar de aprendizagem, o ponto de partida e de chegada da relação com o conhecimento histórico. E nessas relações humanas, encaixa-se também a cultura,

como algo vivido de um momento e um lugar; como produto histórico de determinado período e sociedade, não somente como artefatos, mas também como ideias, signos e símbolos, às linguagens, as relações sociais, onde as pessoas são produtos e produtores de cultura (Schmidt, 2020).

Esses diálogos nos levaram a falar da linguagem do nordestino, através das letras do forró. Durante um período o forró representou o campesinato originado de uma economia rural que precisou situar-se no contexto da cidade, e manteve essa narrativa dos exilados que sonhavam em voltar. Na atualidade, o forró incorpora o “estilo” das cidades acompanhando suas inovações (Draper III, 2014), reconhecendo que a participação das mulheres neste gênero ainda é muito pequena, percebemos ainda um ambiente amplamente masculino.

Verificamos que ainda lidamos com as rotulações de “forró tradicional” (pé de serra) e o “forró eletrônico” (contemporâneo/actual) que estão ligadas às questões de forças musicais do mercado, mercadológicas e até ideológicas. Forró é música, música é cultura e como cultura não se pode pensá-lo como algo estático, imutável. Cultura é um processo de construção social, pois a sociedade é dinâmica, por isso o ato de festejar se modifica ao longo do tempo. França e Souza (2021) dizem que devemos visibilizar o forró, as festas juninas e a importância que elas adquiriram no imaginário cultural, levando em conta os fatores que contribuem para sua preservação ao longo do tempo.

Pretendemos com a proposta de o Recurso Educacional aberto colocar o aluno/a como protagonista desse conhecimento histórico, através de experiências e conhecimentos prévios. Mas não foi possível a aplicação da proposta, motivo pelo qual não fizemos uma avaliação das atividades. Dessa maneira, ressalto como um ponto negativo da minha pesquisa a não concretização das aulas-oficinas. Como docente de escola pública e da educação básica, sabemos que há uma grande lacuna entre o ideal e o real, apresentamos atividades possíveis de serem realizadas, para não ser mais um documento de gaveta. As possibilidades levantadas nas oficinas podem ser ampliadas, revistas ou alteradas de acordo com a necessidade ou objetivo de cada professor/a.

O forró não é propriedade de um grupo, não possui “herdeiros”, não são de agentes da grande mídia ou os que controlam os shows no Nordeste, principalmente na época dos festejos juninos. O forró é do povo e de todos que se identificam com esse gênero. Ele é único e diverso, porque ele é arte, festividade, História e cultura, que se consagrou como ritmo musical, e como um estilo de dança. Com amplas possibilidades para serem trabalhadas no ensino de História. O forró é genuinamente nordestino.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia M. **Registro e Representação do Cotidiano: A Música Popular na Aula de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes.** 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Festas para que te quero: por uma historiografia do festejar.** Patrimônio e Memória. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.7, n.1, p. 134-150, jun. 2011.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira.** Revista Opus, v. 12, 2006.
- ANUNCIAÇÃO, Ana Paula; Sperandio, Amábile. **Aula-oficina: Uma Proposta de Utilização de Documentos Históricos em sala de aula.** História & Ensino, Londrina, v.18, p. 131-156. Especial, 2012.
- AZAMBUJA, Luciano. Canção, ensino e aprendizagem histórica. **Revista Hoje**, v. 6, nº11, p. 31-35-2017.
- \_\_\_\_\_. Jovens alunos e aprendizagens históricas: perspectivas a partir da canção popular. 2013. 550f. **Tese** (doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.
- BARCA, Isabel. **Aula oficina: do projeto à avaliação.** In BARCA, Isabel (Org.). Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia. Universidade de Minho, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educação histórica:** vontades de mudança. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 571, out./dez. 2011. Editora UFPR.
- \_\_\_\_\_. **Educação histórica:** desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2021. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/135510>>. Acesso em 12 set. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Investigar em educação Histórica:** da epistemologia às implicações para a prática de ensino. Revista Portuguesa de História, vol. XXXIX, p. 53-66. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa edições, 70, 1977.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes; ARAÚJO, Rejane Maria de. **Para além do Nordeste:** a difusão da Literatura de Cordel e do Forró no Território Brasileiro. Geografia,

Literatura e Arte, v.4, n.2, p.51-68, jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BRASIL. **Lei oficializa o Forró como manifestação da Cultura Nacional**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/> Acesso em 14 de maio de 24. Patrimônio Cultural. Disponível em:<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRUM, Letícia Morales. "**Maria da Vila Matilde**" e "**Marido da Orgia**" formas de dizer/cantar sobre a violência contra mulheres: a canção popular brasileira no Ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. **A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história: um estudo sobre o PIBID/História/UEL**. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CARVALHO, Bruna Franco Castelo Branco; COSTA, Claudiene dos Santos. **Festas de São João**: das origens à atualidade. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.73.6>>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CASTRO, Janio Roque Barros Castro. **As manifestações culturais no contexto das festas juninas espetacularizadas da cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano**. Visões do Brasil, Salvador: EDUFBA: Edições L'Harmattan, 2012, p. 113 – 125.

CENTTOLI, Franciele. **Musicando a história e historiando a música em escolas de Caxias do sul 2008-2014**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós Graduação em História, 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DAVID, Célia Maria. **A música e ensino de história**: uma proposta. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189>>. Acesso em 20 ago. 2024.

DRAPPER III, Jack A. **Forró e o regionalismo redentor do Nordeste Brasileiro**: Música Popular em uma Cultura de Migração. São Paulo: Intermeios, 2014.

DELAUNOY, Ignacio Muñoz. **La Historia y sus funciones**. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago, Chile, 2013.

FRANÇA, Maria de Fátima Nunes de; SOUZA, Rosanne Maria Nascimento de. **Festa Junina, tradição representativa da cultura popular do Brasil**. Cultura, arte y sociedad: Argentina y Brasil: siglos XX y XXI. Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación/UNLP. Mai, 2021/p.64-78.

FREIRE, Paulo, 1921- **Por uma pedagogia da pergunta** / Paulo Freire, Antônio Faundez. –

Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 55<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Vânia Maria Oliveira de e PETERSEN, Graciane Trindade. **Música e o ensino de história.** Revista Di@logus. Vol.4, nº 4, 2015. Universidade de Cruz Alta, RS.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

FRONZA, Marcelo; Ribeiro, Renilson Rosa. **Aulas de história:** a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. Espaço Pedagógico, v.21, n. 2, Passo Fundo, p. 304-317, jul./dez. 2014.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. **A docência em história:** reflexões e propostas para ações. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Investigação em educação patrimonial e ensino de história (2015 -2017).** Clio: Revista de Pesquisa Histórica – CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol.38, Jan-Jun, 2020.

\_\_\_\_\_; PACIEVITCH Caroline. **Patrimônio e ensino no Profhistória:** discussões teórico-metodológicas. Revista Eletrônica Documento, vol.26, nº1, ago/2019 p. 281-299. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História:** palavras, sons e tantos sentidos (Portuguese Edition). Autêntica. Edição do Kindle.

JESUS, Monaquelle Carmo. **Forró e ensino de história** – São Cristóvão, SE: UFS 2022.

\_\_\_\_\_. **Desvendando a história por meio do forró em sequências didáticas:** laboratório a partir da prática em turmas de ensino fundamental. – São Cristóvão, 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista. Curitiba, n.42, p.19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

MACHADO, Juliana. **Mixando a história:** possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do Ensino Médio. Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2018.

MARQUES, Priscilla Leite. **Que Festa é essa? Analisando as Festas Juninas de Caruaru e Campina.** Grande das Revistas de Turismo. VI Seminário ANPTUR. Set.2009 – UAM, SP.

MORAES, Michele Valentim. **Quais histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de história.** Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Formação de Ciencias em Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NOGUEIRA, Ulisses Rodrigues. **O ensino de história e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960.** Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual de Campinas, instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2020.

NOVAES, Maris Stella Schiavo; Oliveira, José Cláudio Alves de. **Foi numa noite igual a essa: cultura popular e tropeirismo na festa junina.** XV Encontro de Estudos multidisciplinares em cultura (enecult). Salvador, Agost. 2019.

PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo A. **O que é patrimônio cultural imaterial.** Coleção Primeiros Passos. Tatuapé – SP: Brasiliense, 2013.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise do conhecimento.** Brasília, 2<sup>a</sup> edição: Liber Livro, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o Museu no Ensino de História.** Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Márcia Elisa Teté (2013). **Educação histórica: articulação orgânica entre investigação e ação.** XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da História como ciência.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

SANTOS, Climério de Oliveira. **Forró desordeiro:** para além da bipolarização ‘pé de serra versus eletrônico’. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Priscila Kohls-Santos; MOROSINI, Marília Costa. **O revisit da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica.** Revista Panorâmica, v.33, p. 123-144, maio/ago.2021.

SANTOS, Rosana de Menezes. **O uso da música na prática de ensino de história.** Caderno de Graduação: Ciências Humanas e Sociais Unit. Aracaju. V.2. n.2. p. 161-171. Out.2014.

SCHMIDT. Maria Auxiliadora. **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em educação histórica.** MÉTIS – história & cultura v.19, n.38, p. 23-47, jul./dez. 2020.

- \_\_\_\_\_. **Cultura histórica e cultura escolar:** diálogos a partir de uma Educação Histórica. Hist. R., Goiânia, v.17, p.91-104, jan./jun. 2012.
- \_\_\_\_\_; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SILVA, Emiliane Maria Holanda; MENDES, Marcia Cristiane Ferreira. **Educação e pesquisa:** a música como suporte pedagógico na disciplina de História na Escola Estadual Professor Paulo Pinheiro Viveiros. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” [on line]
- SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de história hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.31, nºv60, p. 13-33 – 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas-SP: Papirus, 2007.
- SILVA, Narjara Kelly B.B. Farias; Aguiar, Edinalva Padre. **Estado da Arte ou do Conhecimento:** o quê, para quê e como. Educação. Revisões Bibliográficas e de Literatura, v. 1, cap. 1, p. 13-37, Vitória da Conquista, 2024.
- SOARES, Olavo Pereira. **A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino.** Revista História Hoje, v.6, nº 11, p.78-99 – 2017.
- TROTTA, Felipe. **Música popular, valor e identidade no forró eletrônico do Nordeste do Brasil.** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Brasil); 2007.
- TROTTA, Felipe. **Som de cabra-macho:** sonoridade, nordestinidade e masculinidades no forró. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, ano 9, vol.9,n.26, p. 151-172. Nov. 2012.
- XAVIER, Erica da Silva. **O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico:** a canção como mediador. Antiteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em 13 set. 2024.

