



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

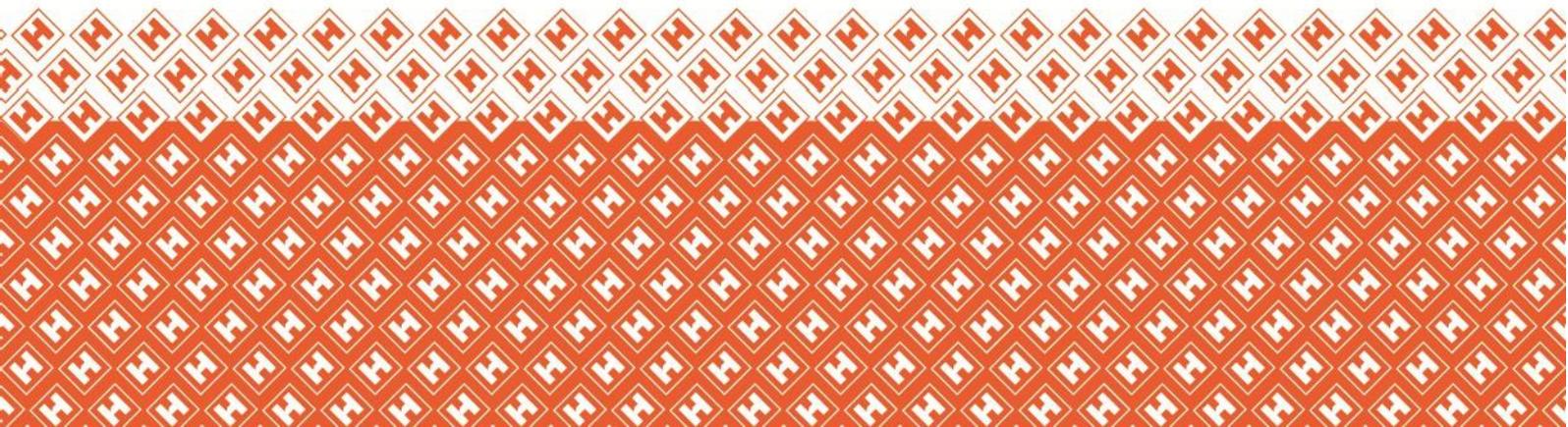
ANTÔNIO WANDERLEY CAL

PASSOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS  
DESAFIOS  
PARA UMA EDUCAÇÃO  
ESTÉTICA ATRAVÉS DA  
ARTE**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

abril / 2023



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

ANTÔNIO WANDERLEY CAL PASSOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS  
PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA ARTE**

SALVADOR

2023

ANTÔNIO WANDERLEY CAL PASSOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO  
ESTÉTICA ATRAVÉS DA ARTE**

Dissertação apresentada como requisito de obtenção do título de Mestre, ao Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientador: Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro.

SALVADOR

2023

**ANTÔNIO WANDERLEY CAL PASSOS**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO  
ESTÉTICA ATRAVÉS DA ARTE**

Dissertação apresentada como requisito de obtenção do título de Mestre, ao Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. JOSÉ GLEDISON ROCHA PINHEIRO  
PROFHISTÓRIA-UNEB**

---

**Profª. Dra. MARILÉCIA OLIVEIRA SANTOS  
PROFHISTÓRIA-UNEB**

---

**Prof. Dr. AZEMAR DOS SANTOS SOARES JUNIOR  
PPGEd/UFRN**

## RESUMO

A proposta de um ensino de História pautado por uma educação estética, além de trazer a arte enquanto registro e fonte histórica, também apresenta a arte enquanto elemento formativo, propondo estabelecer conexões entre o saber racional, que produz um estuário de significados conceituais, alicerçados por um legítimo rigor científico-metodológico, com a Arte, lugar onde somos estimulados a viver nossas experiências com o mundo sensível, sem restringir-se à linearidade da razão. Desta forma, o objeto de estudo desta dissertação começa a ser pensado, tendo o entendimento de que, apesar de já estarmos na terceira década do século XXI, ainda vivenciamos um modelo educacional que, na maioria das vezes, mantém-se preso a uma prática docente que concebe um modelo de aprendizagem homogênea e tecnicista, em que professor e o aluno se configuram como meros reprodutores de um determinado conhecimento escolar. Essa prática educacional, que equivocadamente estabelece uma dicotomia entre Razão e Emoção, entendendo estas duas dimensões humanas como polos antagônicos e irreconciliáveis, ainda hoje estrutura e ordena boa parte das práticas educacionais escolares. Como forma de discutir o lugar da Estética e da Arte na formação humana, esta investigação utiliza como referência, os pensadores Leandro Konder e Adolfo Vázquez, propondo refletir, a partir das premissas que embasam o Materialismo Histórico, as experiências estéticas do Homem e o sentido gnosiológico da Arte, no campo do ensino de História pautado por princípios de uma educação estética, dialogando especialmente com Luiz Giani (2010), Azemar Soares Junior (2019) e Consuelo Schlichta (2006). Como prática metodológica para este trabalho, optamos pelo método de Estudo de Caso, buscando com esta escolha, estabelecer um diálogo com os sujeitos sociais que compõem nosso campo de investigação, propondo produzir colaborativamente novos conhecimentos sobre a educação, em especial sobre as possibilidades de uma educação estética para o ensino de História, pautado pela Arte enquanto linguagem de aprendizado. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo central compreender como professores e professoras de História do Centro Educacional Santo Antônio (CESA) têm se apropriado das diversas linguagens artísticas em suas práticas de ensino, para uma educação estética no âmbito do ensino de História na educação básica.

**Palavras-Chaves:** Arte, Educação Estética, Ensino de História, Estética.

## ABSTRACT

The proposal of a teaching of History guided by an aesthetic education, besides bringing art as an historical record and source, also presents art as a formative element proposing to establish connections between rational knowledge, which produces an estuary of conceptual meanings, supported by a legitimate scientific-methodological rigor, and Art, a place where we are stimulated to live our experiences with the sense-world, without being restricted to the linearity of reason. In this way, the object of study of this dissertation begins to be conceptualized with the understanding that, although we are already in the third decade of the 21st century, we still live out an educational model that generally remains stuck in a teaching practice that conceives of a homogeneous and technicist learning model, in which the teacher and the student are mere reproducers of a particular school knowledge. This educational practice, which mistakenly establishes a dichotomy between Reason and Emotion, understanding these two human dimensions as antagonistic and irreconcilable poles, still structures and orders a good part of the school educational practices. As a way of discussing the place of Aesthetics and Art in human formation, this research references the thinkers Leandro Konder and Adolfo Vázquez, proposing to reflect, from the premises that underlie Historical Materialism, the aesthetic experiences of Man and the gnoseological meaning of Art, in the field of History teaching guided by principles of an aesthetic education, dialoguing especially with Luiz Giani (2010), Azemar Soares Junior (2019) and Consuelo Schlichta (2006). As a methodological practice for this work, we chose the Case Study method, seeking with this choice, to establish a dialogue with the social subjects that make up our field of investigation, proposing to collaboratively produce new knowledge about education, especially about the possibilities of an aesthetic education for the teaching of History, guided by Art as a language of learning. Thus, this research aimed to understand how history teachers from Centro Educacional Santo Antônio (CESA) have appropriated several artistic languages in their teaching practices, for an aesthetic education in the scope of history teaching in basic education.

**Keywords:** Art, Aesthetic Education, History Teaching, Aesthetics.

*“(...) A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!”  
Manuel de Barros*

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado a todas as mães e mulheres de uma forma geral, mas que aqui, estarão representadas por algumas mulheres, quase todas mães, que pontilharam minha vida e a tornaram mais fácil de ser vivida e prazerosa. A primeira mulher a quem dedico esse trabalho é a minha mãe, dona Carlinda, a ela eu dedico cada letra, cada palavra, meus sentimentos e todas as ideias embutidas nesta dissertação. Homenageando essa mulher que me trouxe ao mundo e me amou por toda sua vida, busco também revelar aqui toda minha gratidão pelos ensinamentos e aprendizados obtidos por meio dos seus ditados e provérbios, próprios do recôncavo baiano – lugar onde habitava o seu universo. E foi desta forma, utilizando seus aforismos, que ela me ensinou, e ensinou a todos que a arroteavam, que “pé de galinha não mata pinto, que quem anda com porcos farelo come, que todo mundo é muito bom, mas meu capote sumiu, que quem tem com que me pague, a mim não me deve nada, e que farinha pouca, meu pirão primeiro.” E foi por intermédio desses adágios e de tantos outros prolóquios ditos por essa grande matriarca, que me tornei um ser humanizado e esperto para a vida dura que tinha pela frente. Também me vejo no compromisso de, neste momento de tributos, saudar minhas irmãs, mulheres-mães que me ensinaram o respeito e a dignidade com que todas as mulheres devem ser tratadas, irmãs que me amaram e maltrataram na medida certa, fazendo com que o amor por elas brotasse em mim. Por fim, dedico minhas reverências às minhas filhas, amores incondicionais, Ana Luiza e Helena, mulheres que às vezes ensino e com quem sempre estou a aprender.

## AGRADECIMENTOS

Penso que esse trabalho seria impossível de ser realizado sem o apoio e a compreensão de todas as pessoas que me cercam, visto que, a produção dessa dissertação além de exigir muito esforço e renúncia de minha parte, contou com a ajuda e solidariedade de muita gente que me acompanhou durante quase toda a jornada que me trouxe até esse momento.

Inicio meus agradecimentos, saudando o Centro Educacional Santo Antônio – CESA, pelo acolhimento com que foi recebido pelo seu corpo técnico, como também agradeço aos professores e arte-educadores, que não mediram esforços em compartilhar suas experiências educativas com esta dissertação. Entre as pessoas que merecem meus agradecimentos estão: os colegas de turma, pelos risos, conversas e partilhas; as professoras e professores, pelo arcabouço teórico compartilhado; a Joílma pela simpatia e presteza no atendimento na secretária do curso.

Em especial, quero agradecer ao meu orientador, professor José Gledison Rocha Pinheiro, por toda sua maturidade intelectual, capacidade e generosidade na condução da orientação da pesquisa, pois sempre esteve atendo aos meus desvios e tropeços e receptivo ao diálogo, possibilitando a todo momento aberturas de caminhos teóricos e metodológicos que possibilitassem uma pesquisa livre e criativa.

Também agradeço à professora Marilécia Oliveira Santos e ao professor Azemar dos Santos Soares Junior pelas sugestões apresentadas no momento da qualificação da pesquisa e por aceitarem o convite para fazer parte da banca examinadora.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU UM ENCONTRO COM A ESFINGE.....</b>	<b>20</b>
O início da Jornada .....	20
A Estética e seu Enigma .....	31
<b>3. O CESA: A JORNADA E O ENCONTRO COM A ESFINGE.....</b>	<b>47</b>
<b>4. DIALOGANDO COM MEUS ENIGMAS.....</b>	<b>67</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO I – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DURANTE O REGIME MILITAR (1964-1985) .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO II – FOTOGRAFIAS DO REGIME MILITAR.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO III – FICHA TÉCNICA DAS MÚSICAS .....</b>	<b>99</b>

*A razão não basta para defender a razão.  
Max Horkheimer*

## **1 INTRODUÇÃO**

Penso ser necessário começar esta escrita confidenciando que a primeira relação que experimentei com a arte está no fato de ter nascido no Recôncavo Baiano. Apesar de ter saído desse lugar aos dez anos de idade, a cidade de Cachoeira, na Bahia, sempre trará para mim o sentimento de pertencimento e afeto. As suas ruas e seus casarios, a ponte sobre as águas do rio Paraguaçu, o calor da cidade, a cor da minha gente, a capapina, o samba de roda do Curiachito, tudo isso existe e faz parte de mim. Porém, foi na cidade do Salvador, na capital baiana, que realmente comecei a entender e a experimentar a vida. Posso dizer, com segurança, que a Cidade Baixa foi uma das primeiras escolas que tive e a minha preferida. A praia da Boa Viagem sempre trará a paz que preciso para seguir caminhando. Foi lá que, ainda na meninice, jogando manzuá, aprendi a nadar e mergulhar, gestos livres que contribuíram para a educação do meu corpo e me fazem bem até hoje. Foi também na Boa Viagem, que conclui minha educação infantil na Escola Paroquial da Boa Viagem e fiz toda minha formação do fundamental II no Centro Integrado de Educação Luiz Tarquínio.

No final desse período, fiz algumas descobertas que seguramente mudaram minha vida. Mesmo antes de ingressar na universidade já tinha lido alguns textos de inspiração marxista e descobri o Materialismo Histórico. Além dessa descoberta, no âmbito literário, poderia citar Clarice Lispector com o seu livro *Água Viva*, *O Tao da Física*, de Capra, *Sidarta*, de Hermann Hesse e toda a obra de García Marques. Tais elementos impactaram na minha existência e me fizeram encarar a vida de forma tranquila e sempre prazerosa, mesmo com Nietzsche, graças a Nietzsche e por Nietzsche.

Depois de um longo período afastado do ambiente escolar, resolvi entrar na Universidade. Iniciei meus estudos acadêmicos com um relativo atraso, as questões financeiras sempre se apresentaram como um elemento dificultador para mim e para a vida de milhões de brasileiros - essa realidade objetiva eu não perco de vista. Então, no ano de 1996, ingressei na Universidade Católica do Salvador. Escolhi o curso de Bacharel em Filosofia para iniciar essa caminhada acadêmica, mas ao iniciar o quarto semestre de Filosofia, resolvi prestar vestibular para o curso de História, pois já tinha a convicção de que “a história é um carro alegre cheio de

gente contente...” e eu senti a necessidade de embarcar e me contagiar com o contentamento do mundo.

Devo confessar que continuo embarcado e feliz, convicto que a formação em História se constituiu em um pilar que sustenta e dá forma ao meu Eu.

A primeira experiência que tive com a sala de aula ocorreu na Escola Divino Mestre, uma escola pública ligada à Igreja Católica. Lançar-me na carreira do magistério naquele educandário, posso considerar um presente do destino. Tudo na escola e em seu entorno era motivo de contemplação para mim, a começar pelo nome do bairro onde a escola estava localizada. Ficava na Travessa dos Perdões, paralela à rua dos Ossos e próxima do Largo dos Quinze Mistérios, no bairro do Santo Antônio Além do Carmo - nomes de uma poesia terna. Essa localização, os sobrados e suas pinturas opacas pelo tempo centenário, as casas velhas e bem cuidadas que abrigavam uma gente, que estampavam na pele a força das suas ancestralidades, eram de uma autenticidade desmensurada e me lembrava a heroica Cachoeira: lugares de afetividade.

O estágio de um ano no Colégio Divino Mestre na condição de professor de História abriu as portas para que eu também ingressasse na rede particular de educação, onde trabalhei por mais vinte anos.

Outra experiência enriquecedora que vivenciei profissionalmente foi trabalhar com a modalidade de educação voltada para jovens e adultos, hoje EJA. Neste seguimento, fui seduzido pelos princípios defendidos por Paulo Freire. A partir da leitura de alguns dos seus textos, entre eles, Educação e Mudança, Conscientização e principalmente Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, nasceu em mim a necessidade de pensar a Educação e, especificamente, a docência sob outra ótica: não mais na condição de professor de uma determinada disciplina escolar, mas enquanto educador comprometido com seu ofício e ciente de que a docência e a boniteza devam andar de mãos dadas no ato de educar (FREIRE, 2021).

Nessa perspectiva, comecei gradativamente a mobilizar e experimentar expressões artísticas e vivências estéticas no meu repertório didático. No início, utilizei a Arte em sala de aula como momento de ludicidade, apenas com intuito de buscar descontração e leveza para o árduo processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares da disciplina História. Mas com o passar do tempo, percebi que o cinema, a música, a dança, ao dispararem o gatilho das sensibilidades, não só provocavam a descontração e a leveza pretendida, mas também criavam nos alunos uma relação de afetividade com os conteúdos escolares estudados, suscitando com isto, um maior interesse pelos temas abordados em sala de aula. A partir desta

observação fui percebendo que o uso da Arte não poderia limitar-se a uma ação pontual, de carácter lúdico no meu fazer pedagógico.

De posse dessa percepção, comecei gradativamente a buscar formas de sistematizar a utilização das linguagens artísticas na minha prática pedagógica, objetivando, com esse movimento, inserir as expressões artísticas no ambiente escolar enquanto forma de linguagem sensível e significativa no processo de elaboração do conhecimento histórico produzido pelos alunos, pretendendo com tal ação promover uma ampliação do repertório histórico e cultural dos envolvidos no processo de aprendizagem.

A decisão de utilizar a Arte como um dispositivo didático para uma educação estética no ensino de História representou um desejo que aos poucos foi se depurando e de forma alguma significou algo tranquilo na minha prática pedagógica, os motivos que justificam as dificuldades são muitos, porém alguns valem o registro. No início do meu processo de formação acadêmica, apesar de constar duas ou três disciplinas envolvendo a Arte e a História, as abordagens que dialogavam com essas duas áreas do conhecimento não traziam nenhuma fundamentação didático-pedagógica que orientasse a utilização das linguagens artísticas como um recurso metodológico para o ensino de História. Assim, posso afirmar que essas disciplinas estudadas durante o início da minha formação acadêmica fundamentaram muito pouco a compreensão sobre Arte como recurso didático no ensino de História.

Outra questão que merece destaque para ilustrar dificuldade que tive em utilizar as linguagens artísticas nas aulas de História, constitui-se na própria cultura escolar, a qual, em geral percebe a arte apartada do processo de aprendizagem formal, entendendo o ‘fazer artístico’ apenas como um momento pontual, utilizado em culminâncias de projetos pedagógicos, festas escolares ou conclusão do ano letivo. No cotidiano escolar, observamos que a Arte, quando extrapola os limites das ‘aulas de Artes’, é geralmente entendida como um complemento, um artifício, um adorno de carácter lúdico, muitas vezes utilizada apenas para criar um momento de leveza em sala de aula e não como elemento construtor de saberes e aprendizagens.

A pesquisadora Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, nos diz: “Por essa razão, a arte é vista como um “babado” da cultura, um luxo sem utilidade prática, que só serve para decorar parede” (SCHLICHTA, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, muitos educadores e educadoras que se propõem a utilizar a Arte como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem, ao construir seu plano de trabalho, sentem falta de um arcabouço teórico que fundamente sua prática pedagógica. Essa dificuldade se justifica em razão dos estudos acadêmicos que buscam tratar a arte na sua

dimensão formativa ou mesmo como componente de uma educação estética para o ensino de história, são produções recentes e que, no Brasil, passaram a ganhar alguma musculatura a partir da segunda metade do século XX, conforme Giani (2010, p. 287).

Durante o percurso como professor da educação básica, observei na minha prática docente, que são poucas as experiências de ensino e aprendizagem na disciplina de História nas quais podemos identificar o uso das linguagens artísticas de forma regular, orientada por um arcabouço teórico que conduza a ação do professor na sua práxis pedagógica. Desta forma, a utilização da arte como instrumento didático-pedagógico nas aulas de História ainda se constitui em experiências muitas vezes aleatórias e com pouco embasamento teórico-metodológico que dê suporte ao educador na sua ação pedagógica.

Condensada a todas essas vivências relatadas, uma história que aprendemos através da oralidade do povo baiano, provocou, em mim, o que o mestre Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2021), chamaria de curiosidade epistemológica. O episódio que reverbera no tempo e na boca dos soteropolitanos, fala sobre um menino que levou a poesia para sala de aula como forma de explicar um fenômeno da Física. Trata-se da história de um jovem rebelde baiano, aluno do Ginásio da Bahia, chamado Carlos Marighella, que, no vigor dos seus dezessete anos ficou conhecido na comunidade escolar pela ousadia de responder uma prova de Física, utilizando versos e linguagem poética. O acontecido ocorreu em agosto de 1929, a questão definida pelo professor de Física era sobre o estudo da luz refletida (catóptrica) e, diante do desafio imposto pelo *magíster*, é sabido que o jovem “Carlinhos”, com a sagacidade que iria lhe acompanhar por toda sua vida revolucionária, mirou a questão estabelecida pelo professor e deu a ela centelhas de lirismo e uma amplitude estética sem precedente no badalado ginásio soteropolitano (Sizílio, 2017).

Como resultado dessa atitude tão inspiradora para os corpos de almas sensíveis, o jovem Marighella conquistou a nota Dez e sua resposta ficou exposta e protegida por uma moldura envidraçada, de modo que todos a vissem e igualmente servisse como inspiração para os demais estudantes do prestigiado curso ginásio baiano. Acreditamos ser necessário ressaltar que o ato subversivo do jovem baiano se espalhou na boca do povo e passeou por ruas, becos e vielas da velha São Salvador e até hoje sua façanha é lembrada por muitos que têm uma boa memória e se deixam seduzir por uma boa história.

A notícia deste ato de rebeldia estética, em forma de prova de Física, faz-nos perceber que há várias formas de explicar o mundo, porém, quando utilizamos a arte e a poesia como linguagem, e valorizamos a percepção estética como forma de se relacionar e compreender a realidade, conseqüentemente, não só ampliamos a capacidade de representar o mundo, como

também nos humanizamos com esse movimento. Assim como o jovem Carlinhos subverteu as regras do pensar e do escrever em um mundo preso sob a égide do pensamento cartesiano, podemos também reelaborar outros gestos de aprender e outras formas de ensinar, construindo um espaço no qual a retórica objetiva da razão dialogue com a fluidez dos saberes advindos dos nossos sentidos e emoções.

Partindo deste entendimento, a linguagem artística utilizada pelo rebelde Marighella para responder a prova de Física se configurou em uma forma de representação do mundo, livre do cerceamento estabelecido pelas convenções formuladas pelo pragmatismo árido da razão, que busca tão somente transmitir significados conceituais. Mais que isso, a atitude do aluno respondendo sua prova de Física em forma de poesia nos propõe viver nossas experiências desimpedidos da linearidade da linguagem racional, e nos faz experimentar o contato com a arte enquanto elemento catalisador da nossa consciência individual e coletiva.

Assim observando, podemos estabelecer que a atividade sensorial criadora exercida pelo homem ao produzir arte, também produz uma representação de mundo, que se configura como uma experiência estética, onde podemos nos permitir apreendermos o objeto estudado, na dimensão do sensível e pessoal, ampliando o alcance do que nos propomos a compreender e ensinar. E partindo dessa premissa, começamos a construir a ideia de que a existência humana, quando entendida a partir de uma percepção estética do mundo, passa a adquirir uma maior amplitude e dimensão, pois nos permite experimentar os fenômenos vividos, não apartados do *logos*, mas guiado pelas experiências adquiridas através do mundo sensível e emotivo. Desse modo, é possível vivenciar nossa existência em uma perspectiva de sujeito omnilateral, cuja educação dos sentidos promove a emancipação humana, tal como anunciava Karl Marx.

O homem apropria-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade... (...) A apropriação da realidade humana, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana. (MARX-ENGELS, 1979, p. 21)

Com esse entendimento, foi-se ampliando a necessidade de produzir uma investigação que partisse do pressuposto de que o conhecimento humano se estabelece a partir de um movimento impulsionado através de uma relação de complementaridade entre a existência que experimentamos de forma corpórea, através dos sentidos com o mundo, e a linguagem simbólica que produzimos através do nosso intelecto. Dessa forma, compreendemos que a elaboração do conhecimento humano é um fenômeno resultante de uma relação dialética entre o mundo sensível, aquele que existimos e experimentamos, com as nossas produções intelectuais elaboradas através da Razão.

Não podemos perder de vista, que a primeira relação que o homem estabelece com o seu mundo é uma experiência sensorial, sensível, ou seja, uma experiência estética: primeiro sentimos, experimentamos, e só depois, de forma racional, essa experiência se transforma em uma determinada forma de linguagem. Nessa perspectiva, o experimentado pelo corpo e o simbolizado através linguagem racional não se opõem. Dentro de uma relação de diálogo eles se complementam, produzindo e construindo formas de saberes.

Para justificar a pertinência dos postulados defendidos por esse trabalho, apresentaremos, a partir de agora, alguns trabalhos acadêmicos que analisam experiências desenvolvidas por professores e professoras de História da educação básica que se apropriaram de diversas linguagens artísticas, buscando compor seu repertório didático no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular História. Uma das primeiras experiências exploradas, que contribuiu de forma significativa para esse trabalho, está registrada no livro *Ensino de História e a Arte: Diálogos e Práticas Pedagógicas* (ALUIZE; FONTANA 2017). Este trabalho foi resultado de uma pesquisa denominada *Possibilidades Pedagógicas das Artes Visuais e Cênicas no Ensino de História: Diálogos, Desenho, Fotografia e Teatro como Instrumentos de Escolarização*, chancelada pelo núcleo de pedagogia das faculdades integradas Padre Albino. A proposta da pesquisa tem como motivação central estabelecer uma reflexão sobre as contribuições da Arte nas práticas didáticas relacionadas ao ensino de História na educação básica. O objetivo fulcral diz respeito à inserção das diversas formas de linguagem artística como instrumento mediador na formação da percepção histórica dos alunos. O projeto propôs um descolamento conceitual e uma adaptação pedagógica do componente curricular Artes como ferramenta que possibilitasse novas abordagens relacionadas ao ensino-aprendizagem de História. O referido estudo contribui com o nosso projeto de pesquisa na medida em que, ao propor utilizar a arte como instrumento de aprendizagem, constrói uma possibilidade para o ato de educar, cuja experiência valoriza a sensibilidade e a percepção estética do sujeito através de variadas linguagens artísticas.

Outra experiência educacional pautada pelos princípios de uma educação estética, que teve significativa relevância para esta pesquisa, diz respeito ao trabalho de mestrado desenvolvido pelo professor Alfredo Henrique Macelloni, com o título: *Arte/Educação nas Aulas de História: um espaço na construção da consciência ambiental* (2009), que tem como principal objetivo discutir e fomentar uma consciência ecológica nos alunos do 1º Ano do ensino médio, de uma escola pública da cidade de Bertioga-SP através da Arte. Para desenvolver sua proposta de trabalho, Macelloni (2009) utilizou pinturas artísticas e o recurso da fotografia, como meio de promover a sensibilização dos alunos em relação à questão ambiental. Amparado pelo pensamento da Arte-educadora Ana Mae Barbosa, o autor elabora seus planos aula em torno da ideia de oportunizar que os alunos, no seu processo de

aprendizagem, possam, a partir da tríade: conhecer a arte, apreciar a arte e fazer arte, dialogar com o conhecimento histórico escolar, estabelecido pelo conteúdo programático seguido pelo professor. A experiência do professor Macelloni (2009) se estabelece como um precedente para o nosso projeto, na medida que se constitui em uma experiência significativa em que a apropriação da arte enquanto forma de aprendizagem contribui de maneira robusta, não só para o processo cognitivo dos sujeitos que aprendem, como também permite uma aprendizagem com diferentes modulações de sensibilidades e afetividades produzidas pela linguagem artística, conseqüentemente, ampliando o significado para aquilo que se aprende.

Outro trabalho que ofereceu grande contribuição para esta dissertação, é o artigo do professor Luiz Giani, *Artes, Para a Didática da História* (2010). Diferentemente das experiências relatadas anteriormente, que formulam suas análises a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em sala de aula, em seu trabalho, Giani (2010) se propõe a discutir o entrelaçamento entre o conhecimento histórico escolar, a percepção estética e as artes, tendo como referência um livro didático destinado ao ensino médio da educação pública no estado do Paraná. Dessa forma, o autor elabora um exame de todo o livro didático, buscando identificar em qual perspectiva o material didático concebe a utilização das linguagens artísticas como elementos fomentadores do conhecimento histórico escolar. A partir de análise criteriosa, o texto nos oferece um panorama que revela um descompasso e uma relação fragmentada entre livro didático de História e as linguagens artísticas nele contidas. A discussão apresentada neste artigo científico acrescenta a esta dissertação, no sentido de que desloca o olhar analítico da sala de aula para o material escolar, ampliando o alcance das discussões que envolve um ensino de história mediado pela linguagem artística.

Buscando ampliar o número de experiências envolvendo o ensino de História mediado por uma educação estética, pesquisamos no banco de dissertações do ProfHistória<sup>1</sup>, porém, não encontramos qualquer dissertação relacionando a educação estética ao ensino de História, ou mesmo pesquisas envolvendo o ensino de História pautado pelos princípios da Arte-Educação.

Vale ressaltar que as referidas dissertações encontradas nos repositórios pesquisados tinham em comum a valorização da análise iconográfica como elemento construtor do conhecimento histórico. Assim, o que observamos foi a existência de trabalhos que abordam expressões artísticas específicas, como a fotografia, quadrinhos e as artes plásticas no ensino de História, porém não foi encontrada qualquer dissertação que abordasse a Arte ou a Estética

---

<sup>1</sup> <http://www.profhistoria.uneb.br/index.php/teses-dissertacoes/>

em uma perspectiva gnosiológica, ou seja, a arte e a estética na sua dimensão cognitiva, como forma de aprendizagem para o conhecimento histórico escolar.

Como lócus de pesquisa empírica para nossa investigação, elegemos o Centro Educacional Santo Antônio (CESA), instituição escolar mantida pelas Obras Sociais Irmã Dulce - OSID, em parceria com as Secretarias de Educação do Estado da Bahia e do Município de Simões Filho, que vislumbra no seu projeto pedagógico, a inserção das artes como elementos mediadores de aprendizagem, através da Arte-Educação.

Por conseguinte, esta dissertação tem como objetivo central compreender como professores de história e arte-educadores do CESA têm se apropriado das diversas linguagens artísticas em suas práticas pedagógicas para uma educação estética no âmbito do ensino de História na educação básica, apresentando como objetivos específicos, refletir sobre a concepção de arte-educação expressa na proposta pedagógica do CESA e sua articulação com o ensino de história; analisar o modo como os professores de história do CESA lidam com a arte em suas práticas de ensino; construir uma proposta pedagógica que articule ensino de história e educação estética a partir da música enquanto objeto de estudo, fonte didática e linguagem discursiva.

A partir da pesquisa desenvolvida no CESA, nossa proposta de solução mediadora para o ensino de História se materializa a partir da produção de uma Sequência Didática de Aprendizagem, objetivando apresentar possibilidades para um ensino de história mediado pelos princípios de uma educação estética.

Para a produção deste material didático utilizamos como modelo de referência os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, produzidos por professores e professoras do estado da Bahia, que foram utilizados durante os anos de 2019 e 2020, dentro da rede estadual de educação, em razão da pandemia que se instalou no Brasil naquele período. Apesar da elaboração ter tido como ponto de referência o material didático produzido pela secretaria de Educação do Estado da Bahia, ao criarmos nossa Trilha de Aprendizagem, procuramos apresentar uma relativa autonomia, quanto à concepção de aprendizagem apresentada neste material, buscando valorizar as dimensões cognitivas da experiência estética e as representações de saberes produzidas pela Arte na mediação do ensino de História.

Como forma de construir as bases conceituais que fundamentaram este estudo, o escopo teórico deste trabalho foi elaborado em um contínuo processo de construção. Apresentaremos a seguir alguns autores e autoras que se constituíram lastro das pesquisas e leituras sobre o objeto que nos propomos investigar.

O artigo do professor Luiz Giani (2010) teve uma dupla função nesta pesquisa, visto que, além de se constituir em uma referência na construção da revisão bibliográfica, também compõe as argumentações teóricas sobre as possibilidades de inserção das Artes no campo do

ensino de História, através da estetização da linguagem da História, da utilização da linguagem artística como recurso didático e na condição da Arte como conteúdo estruturante.

---

<sup>2</sup> <https://www.canva.com/>

Como suporte teórico acerca da relevância de uma educação estética para o ensino de História, temos a contribuição da produção acadêmica da pesquisadora Consuelo Schlichta (2011) como suporte teórico de relevância significativa para este trabalho, pois ao levantar uma proposta de um ensino pautado por uma educação estética no ensino formal, ela corrobora e fundamenta a ideia defendida por esta dissertação acerca da importância de uma educação dos sentidos na formação do aluno, enquanto sujeito histórico.

Por motivação similar, também nos aproximamos do pesquisador João Francisco Duarte Jr (2000), quando ele ressalta o caráter lúdico e estético da Educação e também percebe a pertinência da Arte no processo cognitivo de aprendizagem do ser humano, postulando a ideia de que, através da arte, podemos representar nossas experiências e sentimentos, menos dependentes da linearidade da linguagem estabelecida pela razão, alargando assim a capacidade do indivíduo enquanto sujeito histórico, de compreender sua realidade social.

Perseguindo uma maior compreensão em relação a importância da educação do sensível para o ensino de História, também acompanho os postulados acadêmicos elaborados pelo professor Azemar dos Santos Soares Júnior (2019) e pela professora Sandra Pesavento (2004), por oferecerem argumentos que sustentam uma das ideias centrais desta dissertação: a concepção de um ensino de história que, além de fomentar um conhecimento histórico escolar, também entende o processo de ensino-aprendizagem como um gesto capaz de promover a educação dos sentidos e, portanto, da subjetividade.

A leitura do artigo Ensino de História e Sensibilidades: O Ver, o Ouvir e o Imaginar nas Aulas de História, de Soares Júnior (2019) nos trouxe a percepção de que o professor no seu processo de mediação de ensino-aprendizagem deverá se ater à necessidade de reconhecer as experiências de vida dos seus alunos e alunas, valorizando sua capacidade imaginativa e suas sensibilidades como elementos imprescindíveis na busca de dar sentido as aulas de História.

Seguindo essa mesma perspectiva e avançando no entendimento de valorizar a imaginação e a sensibilidade na formação do conhecimento historiográfico, o pensamento de Pesavento (2004) oferece solidez de argumentação em relação à possibilidade de propor um lugar para o sensível e para a subjetividade no ato de construção do conhecimento histórico.

Como referencial teórico para discutir o lugar da Estética e da Arte a partir de conceitos marxistas, este trabalho de pesquisa utiliza como referência os pensadores Leandro Konder (1997) e Adolfo Vázquez (1999) que, além de refletir as premissas de Marx e Engels em relação à Arte e à Estética, formulam também uma qualificada análise crítica, sobre o sentido gnosiológico da Arte, admitindo-a enquanto manifestação humana que promove uma forma de

expressar e entender o mundo através das veredas criadas pela dimensão estética desenvolvida pelo Homem.

Quanto à estrutura, esta dissertação é composta de três capítulos: no primeiro, há uma exposição do madeiramento teórico que sedimentou todo esse trabalho, com o propósito de construir um espaço de explanação conceitual sobre as principais categoriais de análises que a fundamentam, discutindo a partir do conceito de omnilateralidade, as possibilidades de uma educação estética para o ensino de História. O segundo capítulo passa a apresentar os resultados obtidos a partir das investigações e experiências vivenciadas no campo de pesquisa, concentrando um empenho em compreender como professores e professoras de História do Centro Educacional Santo Antônio - CESA têm se apropriado das diversas linguagens artísticas em suas práticas de ensino para uma educação estética no âmbito do ensino de História na educação básica. Como forma de conclusão deste trabalho, a elaboração do terceiro capítulo traz como ponto central de discussão a produção de uma Sequência Didática de Aprendizagem, voltada para o ensino de História na educação básica, que se configura como a dimensão prática proposta por esta dissertação.

Assim sendo, com a intenção de buscar um ensino de História, entremeado pela arte e suas linguagens, esta dissertação aspira planejar um ensino de História pautado pelos princípios de uma educação do sensível, e pretende, com esse movimento, pensar uma prática pedagógica que busca estender o olhar sobre a educação e percebê-la como uma prédica lúdica e estética, que valoriza uma forma de aprendizagem que leva em consideração não apenas os postulados racionalistas e os axiomas científicos, mas também considera formas de saberes e aprendizagens adquiridas pelos indivíduos através das suas experiências com o mundo sensível. Portanto, parte-se do entendimento que dentro de um modelo de escolarização do indivíduo existe a necessidade de buscar uma aproximação dos mundos material e sensível, por entender que ambos são capazes de produzir saberes que vão além das retóricas racionalistas contido nos currículos escolares.

Este trabalho não terá a pretensão de fechar a questão ou ser conclusivo sobre a relevância dos temas por ele abordados. O propósito a ser perseguido, neste momento, é apresentar argumentos e reflexões que contribuam para ampliar saberes relacionados às experiências ligadas ao ensino de História que valoriza a percepção estética como forma de apreensão da realidade objetiva e tem a Arte como linguagem mediadora de ensino-aprendizagem de conhecimentos históricos.

*Nisso está a profunda singularidade da forma estética: ela é a minha atividade orgânico-motriz, valorizante e interpretativa e ao mesmo tempo é a forma do acontecimento que se opõe a mim, e a forma de seu participante (a sua personalidade, a forma do seu corpo e da sua alma).*

(BAKHTIN)

## **2 POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU UM ENCONTRO COM A ESFINGE**

### O início da Jornada

O desejo de formular uma prática pedagógica para um ensino de História que considere os princípios estéticos e a arte como forças cognitivas no processo de ensino-aprendizagem fez surgir uma série de questões, as quais, como um ultimato da esfinge, impunham a necessidade do seu desenlace. A partir da construção desta metáfora, todo o esforço deste trabalho pendeu a não sucumbir à esfinge, ter fôlego para enfrentar seu enigma e apresentar um arcabouço teórico que sustente os postulados que se constituem como arrimo deste trabalho.

Ao iniciar as reflexões a respeito de uma proposta didática para o ensino de História, começamos a vislumbrar a possibilidade de pensar em um modelo de aprendizagem que não se limitasse em preparar a inserção do alunado para o mundo do trabalho, a partir de uma perspectiva de aprendizagem meramente pragmática e desconectada das suas experiências pessoais e existenciais, ou seja, uma prática pedagógica apolítica e alienante.

Em sentido oposto, essa dissertação tenciona sugerir uma prática pedagógica para o ensino de História que tenha o princípio da omnilateralidade como referência para o ensino de História, e seja capaz de provocar as seguintes reflexões: Por que não propor um ensino de História mediado por uma educação estética? Por que não acreditar em uma concepção de educação que entenda as diversas linguagens artísticas como um fenômeno perceptivo e expressivo do sentimento humano? Por que não efetivar um ensino de História que proponha estabelecer condições propícias para uma ação pedagógica que promova a educação dos sentidos e o refinamento da percepção sensorial e cultural do alunado? Ou seja, por que não pensar um modelo de formação para os educadores e educadoras referendado pela consciência da ampla dimensão do ser humano e concebendo o processo pedagógico como um processo que integra a construção intelectual, a formação das sensibilidades e a educação dos sentidos?

Estas questões iniciais formuladas ainda no chão da sala de aula com o desenvolvimento desta pesquisa, gradativamente foram tomando dimensões que exigiram cada vez mais a ampliação do nosso repertório teórico, visto que a nossa vivência, resultado de mais de duas décadas de magistério, somada à base teórica adquirida a partir da nossa formação acadêmica inicial, já não dava conta de fornecer respostas aos enigmas que nosso objeto de estudo a todo momento nos desafiava. Em razão disto, a feitura deste capítulo se constituiu em um grande desafio, pois a sua elaboração foi resultado da necessidade de fortalecer premissas que buscassem responder as problematizações que se apresentam durante o processo de amadurecimento da investigação.

Antes de iniciar a apresentação dos postulados que se constituem como arrimo desta pesquisa, faz-se necessário anunciar nossa opção pela perspectiva marxista ao discutir as questões relativas à Estética, pois percebemos no pensamento de Marx e de alguns dos seus signatários, a possibilidade de superação das tradicionais visões unilaterais, em que repousam os modelos tradicionais de educação e as situações estéticas que permeiam a vida humana.

Apesar do fato de Marx e Engels não terem produzido nenhum trabalho específico sobre Estética no âmbito da teoria do conhecimento, ou mesmo no campo da Educação, é possível observar que a obra de Karl Marx explicita a significativa importância da Estética e da Arte no processo de compreensão da realidade Humana, tal como afirma Vásquez:

Marx não escreveu um tratado de estética nem se ocupou dos problemas estéticos em trabalhos especiais. Não obstante, como demonstram as antologias que recolhem seus principais textos sobre arte e literatura, revelou sempre profundo interesse pelas questões estéticas em geral, e pela arte e literatura em particular. (VÁZQUEZ, 1979, p. 9).

Por essa razão, o pensamento marxista substancia este trabalho, na medida em que compreende as relações estéticas como um fenômeno inerente à condição humana, construído a partir das relações objetivas do homem com o seu meio social e físico.

Como forma de articular a apresentação das discussões que deram substância a esta pesquisa, suas bases teóricas foram construídas a partir de algumas categorias de análise que fundamentam e tonificam as proposições que norteiam o corpo deste trabalho. A primeira categoria de análise a ser apresentada diz respeito às questões relativas à Estética. Apesar de identificarmos alguns aforismos relacionados à Estética estabelecidos ainda na Antiguidade, sua validação enquanto área do conhecimento moderno, data do século XVIII, tendo como precursor o filósofo de origem germânica, Alexander Von Baumgarten, que a definia como uma teoria do saber sensível. Fazendo alusão ao conceito inicial de Estética, estabelecido por Baumgarten, Vásquez enfatiza que:

Nasce, pois, a Estética como uma disciplina filosófica, destinada a estudar uma forma de conhecimento obscuro, inferior, e não um tipo específico do real, ou seja, nasce sem fundamento empírico, histórico e social e, portanto, com uma esmagadora carga especulativa. No entanto, já no seu próprio nascimento, se destaca algo que até hoje conserva sua validade, mais além dos seus limites especulativos: sua atenção ao sensível (VÁSQUEZ, 1967, p. 8).

E para discutir o lugar da estética e do sensível no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico escolar, iniciaremos nossa exposição argumentando sobre a profunda afinidade entre as reflexões propostas por este projeto de pesquisa, com os postulados defendidos por Vázquez (1999), no que se refere à discussão em torno das relações estéticas que o Homem estabelece com o seu mundo, a partir da apreensão do sensível e da formação dos sentidos. A pertinência em abordar as relações estéticas no ensino de História, a partir de Vázquez (1999), justifica-se pelo fato deste pensador considerar que essas relações estéticas não são inatas, elas não são dadas, ou seja, elas não se originam apenas dos instintos primitivos, mas sim de um processo conduzido a partir do sensível e modulado por dimensões históricas e sociais concretas, contribuindo para a formação da consciência estética do indivíduo, produzindo igualmente um comportamento estético.

O comportamento estético deve ser entendido como a postura que o homem estabelece diante da realidade que o cerca, buscando compreendê-la a partir das suas percepções sensoriais. Neste sentido, o comportamento estético se configura como um fenômeno que brota da condição humana. Porém, essa atitude estética para ser compreendida, faz-se necessário ter o entendimento de que ela é moldado por condições históricas estabelecidas a partir de um tempo e de um lugar. Também devemos perceber que assim como o comportamento estético deve ser historicizado, ele também pode ser educado, ou seja, a nossa capacidade de ver, de sentir, de saborear a vida, pode ser potencializada a partir de uma proposta de educação que valoriza o comportamento estético no ato de educar.

Ao refletir sobre as relações estéticas que o ser humano estabelece com seu mundo, Vázquez (1999) nos faz compreender que o objeto da estética se encontra na relação entre sujeito e objeto, defendendo que essa relação estética é circunscrita em um determinado tempo e mediada por circunstâncias culturais e sociais, dentro de uma realidade concreta.

Acompanhando o pensamento de Vázquez (1999), esse trabalho propõe não abandonar uma compreensão especulativa da Estética, nem negligenciar suas considerações filosóficas de caráter idealista, porém é pretensão desta pesquisa defender a Estética enquanto forma de apreensão da realidade a partir das percepções referendadas pelo Materialismo Histórico, compreendendo que a sensibilidade é construída dentro de uma determinada realidade social,

entendendo assim que essa relação direta e objetiva que o Homem estabelece com seu mundo através do sensível deva ser historicizada.

A aproximação com o pensamento de Vásquez (1999) nos possibilitou compreender a Estética não apenas como uma área do conhecimento humano, mas acima de tudo como uma forma de apropriação de uma determinada realidade a partir do sensível, considerando, nessa compreensão, a dimensão histórica, social e cultural que envolve o sujeito e sua experiência no mundo.

Vásquez (1999) também contribuiu para construção da argumentação em torno da utilização da arte enquanto forma de aprendizagem no ensino de História, na medida em que, para o autor, a capacidade do ser humano sentir e se relacionar com seu mundo fomenta a necessidade de produzir Arte, e esta, por sua vez, torna-se uma possibilidade que o homem encontra de representar seu mundo através de uma linguagem não verbal advinda da sua sensibilidade.

Ainda preso ao desejo de submeter a discussão sobre a Arte e a Estética a partir de uma perspectiva relacionada ao materialismo histórico, acreditamos que o pensamento de Leandro Konder (1967) se constitui em um farol que nos orienta em direção a um entendimento a respeito da função gnosiológica da Arte e da Estética no processo de formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, social e produtor de cultura. Nessa perspectiva, compreende-se a Arte como uma forma própria do indivíduo sentir e interagir com o seu mundo através da sua sensibilidade.

Por este ângulo, a Arte passa ser entendida como uma possibilidade humana de produzir conhecimento através da percepção estética. Consideramos que a contribuição de Konder (1967) para esta pesquisa se relaciona à compreensão referente à capacidade que a Arte e a Estética têm na elaboração do saber humano. O autor advoga a ideia de que a Arte proporciona ao sujeito um saber próprio e específico, intimamente ligado à sua realidade imediata.

Admitindo o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que a arte proporciona um verdadeiro conhecimento particular que não pode ser surpreendido por conhecimento proporcionado por outro modo diverso de apreensão do real. se renunciarmos ao conhecimento que a arte - isso aumenta a arte - pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. E, com a realidade de cuja essência a arte a imagem é basicamente a realidade humana, isto é, a nossa realidade mais imediata, a Renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico (e por conseguinte, a Renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas acarretam a perda de uma admissão essencial da nossa autoconsciência. (KONDER, 1967, p. 10 e 11).

Amparado pelo pensamento de Konder (1967), formulamos a premissa de que não há uma relação antagônica entre o saber advindo do racionalismo conceitual e outras formas de

saberes elaborados a partir da percepção sensorial, aspectos que constituem a natureza humana. Desse modo, dialogamos com o autor na certeza que existe uma necessidade urgente de historicizar os sentidos humanos como processo de humanização do indivíduo e como uma forma de ampliar a capacidade de percepção e apreensão de uma determinada realidade objetiva (KONDER, 1967).

Nossa pesquisa identifica uma forte convergência com o pensamento de Konder (1967) por acreditar que o tecido capilar que forma o conhecimento humano é construído a partir de uma tecedura envolvendo a razão humana e as percepções sensoriais do indivíduo, observando, nesse entrelaçamento, uma relação de complementaridade:

A evolução da percepção sensorial e do modo de intuir dos homens não se fez independentemente do desenvolvimento da razão pensante, não se fez à margem do desenvolvimento das faculdades intelectuais especulativas e do raciocínio abstrato (...). O desenvolvimento da faculdade de pensar por meios de conceitos não acarreta atrofia na faculdade do sentir: o homem se humaniza tanto no raciocínio quanto da sensibilidade. Pensando nas coisas de maneira mais concreta, o homem as compreende melhor e pode senti-las com maior profundidade e desenvolvendo uma sua capacidade de senti-las concreta e claramente, enriquecera a sua reflexão a respeito delas. (KONDER, 1967, p. 28).

Apoiado em pressupostos marxistas, Konder rompe com as especulações idealistas de Hegel, que não reconhece a historicidade dos sentidos e hipervaloriza a Razão, e apoiando-se nas proposições do materialismo, forma a premissa que o Homem não pode ser reduzido a um produto do seu cérebro, defendendo a ideia de que somos corpo e mente. Argumenta-se que não há uma dicotomia nessas duas dimensões humanas e sim um prolongamento e uma relação de complementaridade entre essas duas formas de apreensão da realidade desenvolvida pelo ser humano.

Na intenção de estabelecer uma aproximação entre as discussões filosóficas no campo da Arte e da Estética travadas por Vázquez (1999) e Konder (1967) com o campo da Educação, acreditamos que o cabedal teórico da pesquisadora Consuelo Schlichta (2011) nos oferece a possibilidade de construir essa aproximação, afinal, as premissas levantadas pela autora nos permitem vislumbrar uma prática pedagógica para o ensino de História na educação básica, que tem na arte e na estética a alternativa para superar uma visão unilateral em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Anuncia-se, assim, uma prática pedagógica associada a um projeto de educação que ambiciona a emancipação dos sentidos humanos através da formação do senso estético dos alunos, possibilitando dessa forma uma ação pedagógica alicerçada a partir de uma concepção omnilateral.

Nessa prática pedagógica concebida por Schlichta (2011), o educador passa a ocupar o lugar de mediador, na difícil tarefa de conduzir os alunos no processo de apropriação da sua

realidade humano-social a partir da educação dos sentidos. Este processo de apropriação da realidade a partir da percepção estética, ou seja, a partir da partilha do sensível, só é possível quando sua promulgação é acompanhada da crença que a produção artística se constitui em uma práxis humana social e que produz saberes capazes de representar realidades.

Outro ponto importante das discussões providas por Schlichta (2011) muito caro a essa pesquisa está relacionado à observação que a autora faz em relação a necessidade de se promover uma mudança de paradigma em relação à leitura e à análise das obras de arte nas escolas. Para Schlichta (2011), há urgência de se promover uma alfabetização artístico-visual na escola, ampliando, dessa forma, a capacidade de compreensão das informações embutidas na linguagem artística. A autora, para elaborar sua análise a respeito do processo de leitura das imagens e das obras de arte em sala de aula, constrói sua argumentação partindo do pressuposto de que tanto a percepção estética como a análise iconográfica, não se dão de forma espontânea. Schlichta (2011), foge da perspectiva meramente idealista de que o componente estético embutido na imagem pode ser alcançado apenas pelo ato de contemplação. A autora defende a ideia que a leitura de uma obra de arte requer do leitor um aprendizado, ou seja, a sensibilidade estética não é algo inato à natureza humana e sim resultado de uma práxis social. Desta forma, ao trazer uma imagem para sala de aula, a leitura desta imagem necessita ser acompanhada de mediação pelo professor que possibilite uma maior compreensão do significado que a imagem contém.

Conseqüentemente a leitura da imagem, enquanto práxis mediadas pelo educador em arte requer um campo de conhecimento interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciem ensino-aprendizagem de estratégias de interpretação das imagens. (SCHLICHTA, 2011, p. 5728).

A proposta de trazer para sala de aula a análise iconográfica requer do professor/mediador a capacidade de transportar para essa análise não só a dimensão interdisciplinar da imagem, como também buscar trazer à tona as facetas que revelam a sua transparência e a sua opacidade, ampliando, desse modo, a complexidade do processo analítico. Somado aos estudos da professora Schlichta (2011) os postulados apresentados pelo professor João Francisco Duarte Júnior (2007) também tiveram contribuição significativa para esse trabalho, pois, em sua argumentação, ele defende que o conhecimento humano é resultado de uma relação dialética entre o que experimentamos através dos sentidos com o que apreendemos através do exercício intelectual executado pelo nosso cérebro.

O autor defende a ideia de que o processo de aprendizagem mobiliza não somente um esforço do nosso intelecto, mas também é resultado das nossas experiências sensoriais, das nossas relações sensíveis como o mundo concreto. Com esta compreensão, Duarte Júnior

(2007) formula uma crítica muito bem elaborada sobre a postura tradicional do atual modelo escolar, que se notabiliza por se orientar sob a insígnia do conhecimento objetivo, pautado exclusivamente pela razão. Em seu texto *Sentido dos Sentidos: A educação (do) Sensível*, Duarte Júnior (2007) reforça a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre o mundo racional e o mundo sensível, buscando através destas duas dimensões de saberes fomentar conhecimentos que vão além da obtenção de axiomas meramente racionalistas:

Desta maneira, quer parecer que a nossa civilização ocidental precisa hoje recuperar uma determinada forma de aproximação às coisas do mundo, uma certa atenção para com a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida. Porque, sem dúvida nenhuma, essa insensibilidade presente nos dias que correm deve-se muito à mitificação da ciência moderna, a qual, com sua atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, veio a se tornar a construtora por excelência das verdades de que dispomos. (DUARTE JÚNIOR, 2007, p. 170).

Essa visão estabelecida pela cultura ocidental contemporânea, de um Homem fragmentado, de um indivíduo marcado pela dicotomia entre sua mente e seu corpo, é a discussão construída por Duarte Júnior (2007) e acompanhada por esse trabalho, por defender a necessidade de se romper com essa visão fragmentada e unilateral do homem.

Com a intenção de trazer a discussão relacionada ao lugar do sensível, no campo do ensino de História, na educação básica, esta pesquisa recorreu ao pensamento de Sandra Jatahy Pesavento (2004), objetivando refletir o legado da dimensão do sensível e da imaginação, na hercúlea tarefa de bordar o tecido que envolve o gesto de ensinar. A partir de Pesavento (2004), e da sua discussão em torno da sensibilidade como mecanismo pelo qual os indivíduos e seus grupos sociais se percebem e constroem suas representações simbólicas nos propomos a refletir sobre a função da sensibilidade humana no processo de apreensão da realidade.

Principiemos pelo entendimento da sensibilidade como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. (PESAVENTO, 2004, p. 2).

As leituras dos trabalhos de Pesavento (2004) nos credenciaram a defender a ideia de que a produção do conhecimento é um ato essencialmente humano, e, como tal, é gestado no entrelaçamento entre as percepções advindas do campo do saber intelectual, com a dimensão do saber intuitivo que ancorado nas emoções humanas produz um saber elaborado a partir da percepção estética do mundo. Vale ressaltar que o estudo das sensibilidades nos remete para o campo da Estética (PESAVENTO, 2004). Portanto, os pressupostos defendidos pela autora se configuram em abrigo para a discussão relacionada a uma prática pedagógica que propõe ao discente não se distanciar de uma compreensão racional da realidade, mas o encoraja, através

da arte e da percepção estética, alcançar o mundo cognitivo a partir de princípios que não estão sujeitos aos ditames de uma lógica racional intransponível.

É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que esta tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos. (PESAVENTO, 2004, p. 2).

Dessa forma, Pesavento (2004) nos oferece uma nova possibilidade de pensar o passado a partir da sensibilidade e, através de um olhar sensível, resgatar o tempo passado a partir do campo do afeto e dos sentidos, procurando saber como sentiam e como agiam os homens do pretérito, e a partir desses indícios, construir um campo de representações simbólicas buscando alcançar “as sensibilidades de um outro tempo e de um outro no tempo” (PESAVENTO, 2004, p.1).

Dando continuidade às discussões relacionadas às sensibilidades humanas como elementos construtores de saberes no ensino de História, trazemos para compor o referencial teórico deste projeto de pesquisa a experiência do professor Azemar dos Santos Soares Junior (2019), que trilhando sobre a mesma perspectiva de Pesavento (2004), busca pensar a sensibilidade nas aulas de História, entendendo os sentidos e as emoções como elementos cognitivos potentes para dar sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem da história. Assim, o autor nos adverte que: para fazer as com que as aulas de história tenham sentido para os alunos, se faz necessário um “exercício contínuo do professor. Para isso, sensibilidade, imaginação e experiência são fundamentais” (SOARES JUNIOR, 2019, p. 173).

Partindo do pressuposto de que a sensibilidade é uma condição humana, trabalhar as sensibilidades em sala de aula se torna uma oportunidade de humanizar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto é pertinente observar que as sensibilidades não derivam da dimensão racional do Homem, mas sim de outras formas de apreensão do mundo, cuja experiência se dá através de uma percepção estética, ou seja, trata-se de uma ação mediada pelos sentidos diante do nosso mundo concreto. Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa comunga com Soares Júnior (2000) quando ele expõe que a sensibilidade exige uma percepção treinada, pois se trata de atividade reflexiva, capaz de estabelecer juízo de valor em relação aos nossos sentimentos.

Trazendo esta reflexão para o ambiente escolar, podemos inferir que os sentimentos podem orientar os alunos a desejarem ou rejeitarem determinadas atividades em sala de aula. Como afirma Soares Junior (2019 p.179) “há uma necessidade de se construir subjetividades treinadas” para que o uso dos nossos sentidos seja potencializado na busca por produzir

significado para as aulas de História, fazendo com que os conteúdos não sejam apenas memorizados.

É preciso fazer com que os alunos vivam a experiência de se posicionar sobre o mundo, que sirva para construir subjetividades treinadas para ver, sentir, pensar, imaginar, para formar sujeitos comprometidos com a sua comunidade, com os problemas de seu bairro, que aprenda a conviver com a alteridade, com as opiniões divergentes, com sensibilidade. É preciso fazer a História “fazer sentido” (SOARES JUNIOR, 2019. p. 179).

Desta forma, a proposta de Soares Junior (2019) nos apresenta a possibilidade de pensar uma experiência relacionada ao ensino de História a partir das sensibilidades, redimensionando a dimensão do sensível no processo cognitivo e de aprendizagem, valorizando a importância das emoções para a condição humana.

Seguindo a perspectiva de uma abordagem relacionada à Arte e à Estética no ensino de História, o artigo Arte, para a Didática da História de Luiz Giani (2010) nos apresenta uma pertinente discussão relacionando às práticas pedagógicas envolvendo o ensino de história e a arte, com o que o autor denominou de Estetização da Barbárie. O ponto de regência para as discussões que envolve o referido texto gira em torno da análise de um livro didático da disciplina História, destinado aos alunos do ensino médio, das escolas públicas do estado do Paraná.

Em seu artigo, Giani (2010) parte de dois pressupostos para iniciar suas argumentações: o primeiro expõe a ideia de que a Arte se constitui em um fenômeno social, produzido pelo homem a partir de uma percepção estética da sua realidade. Trata-se, enfim, de uma necessidade inerente ao espírito humano. O segundo pressuposto defendido pelo autor se refere à ideia da Arte enquanto elemento constitutivo do Homem no seu processo de apreensão e representação do mundo. A partir dessa compreensão e construindo um olhar crítico sobre a nossa contemporaneidade, o autor avalia que o modelo capitalista, impetrado como modelo socioeconômico hegemônico a partir do século XX, tem corrompido a nossa percepção estética e promovendo a estetização da barbárie.

A corrupção deste princípio não foi exclusividade do nazi-fascismo. Sob capitalismo tardio, amplia-se a estetização da barbárie. A humanidade “tornou-se suficientemente estranha a si mesma, a fim de conseguir viver a sua própria destruição, como um gozo estético de primeira ordem. Essa é a estetização da política, tal como a pratica o fascismo (GIANI, 2010, p. 284).

Como forma de enfrentamento a essa degeneração do comportamento estético do homem, o autor nos estimula a politizar a arte e a promover a educação dos sentidos, como meio de emancipação do Homem. Trazendo a discussão para o campo da Educação, compreende Giani (2010) que a inserção da arte no ambiente escolar, bem como a valorização

da percepção estética como elemento cognitivo nas aulas de História, exercem funções bastante significativas no processo de ensino-aprendizagem, na medida que contribuem para a emancipação humana através de uma prática pedagógica pautada por uma educação estética e omnilateral, que visa contribuir para a formação de indivíduos críticos e autônomos, sujeitos que se compreendem protagonistas da sua História.

A partir deste entendimento, o autor busca favorecer a ruptura do modelo de educação unilateral, que se desenvolve a partir de um racionalismo técnico e instrumental, responsável por produzir um conhecimento apolítico e muitas vezes desassociado da realidade. Divergindo deste modelo educacional, Giani (2010) advoga a defesa de uma educação do entendimento, consubstanciada com a educação dos sentidos como uma forma de promover a emancipação do Homem.

Respaldo pelo artigo de Giani (2010) e ambicionando oferecer uma prática educacional para o ensino de História pautada pelos princípios de uma educação estética, este trabalho sugere como forma de utilização da arte nas aulas de História, as seguintes ações: a estetização da escrita da História através da Arte, Arte como conteúdo estruturante, no ensino da História e a Arte como recurso didático no ensino da História. (GIANI, 2010, p. 283).

Com essas possibilidades, o autor nos oferece a oportunidade de trabalhar a Arte na sala de aula, em várias dimensões. Entre elas, podemos utilizá-la enquanto fonte histórica – vale dizer que essa é a principal forma de utilização da arte nas práticas escolares cotidianas. Sobre esta função da arte em sala de aula Giani argumenta:

Considerada a arte como mero apoio, instrumento auxiliar, talvez este seja o prisma pelo qual a arte tenha sido utilizada com maior frequência, como facilitadora da aprendizagem. Trata-se do apoio que o ensino da história procura nas atividades, meios e materiais da arte: letras das músicas, trechos de literatura e poesia, fotografias de obras de artes visuais, filmes, atividades de música, dramatização, dança, etc. (GIANI, 2010, p. 287).

É necessário ressaltar que a utilização das linguagens artísticas na condição de fontes históricas em sala de aula necessita cuidados, pois toda produção artística expressa o olhar do artista diante da sua realidade, constituindo-se em uma versão de um determinado fato ou momento.

A segunda dimensão proposta por Giani (2010), e acatada por esta pesquisa, propõe colocar a Arte na condição de conteúdo estruturante no ensino de História, ou seja, entender a expressão artística como um conhecimento significativo e inserido como conteúdo curricular da disciplina História, ampliando o entendimento sobre a Arte não só como fonte didática, ou registro histórico, mas também na condição de conhecimento construtor de uma consciência histórica.

A história tem ainda muito a aprender com a arte e vice-versa. Falta a todas as artes, nos livros didáticos, valer-se mais dos estudos históricos de conjuntura, para que se entenda a arte como produto social e produtora da sociedade. Por sua vez, a história tem também sérias dificuldades quando entra em domínios em que os historiadores, de um modo geral, não têm familiaridade, como a linguagem musical, o que dificulta e impede a mediação, a construção dos elos explicativos entre arte e história, arte e sociedade (GIANI, 2010, p. 287).

A proposta interdisciplinar que envolve utilizar a História da Arte como área de conhecimento para se compreender o contexto histórico de determinado período da Humanidade não é algo novo nem dentro dos planos de aula dos professores, nem nos programas de curso e planejamentos escolares da disciplina História na educação básica. Como forma de exemplificar tal afirmativa podemos elencar alguns conteúdos ligados a história da arte que ajudam a compor os conteúdos programáticos da disciplina História, tais como – Renascimento Cultural, Iluminismo, Semana de Arte Moderna de 1922, Tropicalismo e tantos outros conteúdos que compõem o componente curricular de História na educação básica.

Mesmo que essa inserção das linguagens artísticas, quando utilizada pelo educador revele uma perspectiva isolada e fragmentada, é notório que muitos conteúdos da História da Arte convivem e compõem o ambiente do ensino de História, não só como um compêndio, mas também como conteúdo estruturante da disciplina.

A contribuição da proposta de Giani (2010) indica uma tentativa de buscar uma maior articulação entre essas duas áreas de conhecimento: Arte e História, propondo que, ao se trabalhar a Arte como conteúdo estruturante, se fomente a possibilidade de relacionar o contexto histórico estudado com a Arte, ensejando perceber aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa produção artística, como também as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades.

A terceira possibilidade sugerida pelo autor para a utilização da arte nas aulas de História se refere à proposta da estetização da linguagem no ensino de História, que tem a finalidade de ampliar as formas de ensinar e aprender o conhecimento histórico escolar, através da estetização do ato pedagógico, dando a ele mais beleza e significado para quem se propõe a ensinar e aprender tal disciplina:

Além da estetização da escrita da história, como exposto acima, variadas formas da arte possibilitam um quadro amplo de estetização da linguagem escrita e falada da história, em criações dos próprios alunos: a história em linguagem teatral, os desenhos, as histórias em quadrinhos e, através da música, as leituras de texto em forma de *rap* e a criação de narrativas cantadas (nos modos de samba-enredo, milonga, embolada, *rap* e, como na cantoria nordestina, o desafio), entre muitas outras formas da arte.(GIANI, 2010, p. 287 e 287).

A partir desta proposta de estetização da linguagem nas aulas de História, vislumbramos a possibilidade de defender um modelo de educação que, para além das normatizações

acadêmicas, estimula a criação de uma cultura escolar que valoriza a dimensão estética e as variadas formas de linguagens dentro do processo de ensino-aprendizagem.

## A Estética e seu Enigma

A fim de apascentar minha Esfinge, que como um espectro sitia e espreita as veredas pelas quais percorre essa investigação, uma pergunta deve tentar ser respondida, sob a pena de sucumbir ao mostro que intimidou Tebas e apavorou o rei Creonte.

- Afinal, o que é Estética?

Diante desta pergunta, não tenho a pretensão de obter a vitória de Édipo, que predisse o enigma da sua esfinge e foi conduzido ao reencontro da sua Jocasta, porém, ao tentar respondê-la, me distanciarei da arrogância das respostas definitivas e buscarei, nas águas tranquilas da sensatez a motivação para responder meu enigma e construir um conceito, seja ele o mais elementar possível, porém, que ao menos possa insinuar qual entendimento relativo à Estética acompanha esse trabalho.

Na busca por expor um conceito que carregue o sentido das experiências estéticas vivenciadas pelos seres humanos durante a sua existência individual ou coletiva no mundo, tomaremos como referência, as palavras de Vázquez (1999) a respeito da origem etimológica do termo Estética e sua legitimação enquanto área do conhecimento:

Embora já na Antiguidade grega encontraremos reflexões sobre problemas estéticos (...), a estética como ramo do saber ou disciplina filosófica especial é relativamente jovem. Nasce em meados do século XVIII, quando o filósofo alemão Alexander Baumgarten constrói a primeira teoria estética sistemática a que dá, também pela primeira vez, o nome de Estética (do grego *aisthesis*, e significa literalmente sensação, percepção sensível. Em consonância com o significado original do termo, Baumgarten entende por Estética uma teoria do sensível ou conhecimento inferior em relação ao saber racional, superior, que é objeto da lógica e a teoria das ações da vontade, objeto da ética (VÁZQUEZ, 1999, p.8).

A partir das palavras de Vázquez (1999), podemos entender a Estética, como a capacidade humana de produzir saberes, constituídos a partir das nossas percepções sensoriais, que se formam, alinhavados por processos históricos e modelos culturais sedimentados ao longo das experiências vividas pelos seres humanos, dentro das suas relações sociais e interação com seu meio físico. A professora Luciana Haddad Ferreira (2020) foi muito feliz, ao recorrer a Sirgado (2006) para afirmar a relevância da concepção estética na constituição do sujeito humano, afirmando que:

Ao abordar a concepção de estética, refiro-me ao conjunto de saberes sensíveis, historicamente construídos, que constituem as experiências humanas. De acordo com Sirgado (2006), a estética remete à apreensão sensória que articula a cultura com as individualidades, de modo a criar representações e desenvolver sentidos que nos são próprios. (FERREIRA, 2020, pp. 21-22)

Fundamentado nesta compreensão, definir um conceito para a Estética, configura-se no primeiro enfrentamento a ser vencido por esse capítulo, visto que não podemos discutir a possibilidade de uma educação estética sem antes estabelecer em quais perspectivas esse trabalho compreende, o que vem a ser a experiência estética e a produção de saberes por ela constituídos. Na intenção de apresentar um conceito relativo à Estética que dê conta do desafio anunciado anteriormente, adoto a definição de Ferreira (2020) como um conceito norteador.

Por isso, ao falar de estética, faço referência à materialidade daquilo que é concretamente vivido, experienciado e sentido. O termo sentido, quando colocado em relação ao entendimento da estética, permite ampla compreensão da questão. É o que mobiliza a recepção de códigos visuais, sonoros, palatáveis, táteis e olfativos, mas não se resume a isso, pois também comporta o entendimento do conjunto de sinais que somos capazes de perceber: entendemos mais do que estímulos fragmentados, reconhecemos o todo de um objeto, uma fala ou acontecimento. Indo além, é a estética que, também, mobiliza um terceiro sentir, aquele referente à resposta do indivíduo diante da realidade: como nos sentimos, o que é suscitado em nós. (FERREIRA, 2020, pp. 21-22)

Utilizando como referência a conceituação acima, podemos compreender que o ser humano, além de se constituir em um ser pensante, é também um ser sensível, e que durante sua existência é capaz de elaborar conhecimentos forjados dentro de um universo estético. Então, esse universo estético deve ser entendido como um campo de vivência formativo e de humanização do indivíduo através dos sentidos. Similarmente, podemos inferir que a experiência estética se constitui em um momento de formação humana que propicia a possibilidade do ser humano entender-se e entender o mundo a partir daquilo que lhe toca e lhe sensibiliza, ou seja, a partir das suas experimentações e vivências nos espaços socioculturais e com o mundo concreto.

Neste sentido, a formação estética do indivíduo, se revela como um processo conduzido a partir das experiências sensoriais vividas pelo sujeito. Esta atividade sensorial deve ser vista como uma atividade complexa, pois, é na perspectiva do sensível, do estético, que estabelecemos nossas primeiras interações com o mundo que nos cerca. Logo, entendemos que a percepção e apreensão da realidade através dos sentidos não se limitam a um espasmo à revelia do corpo e da mente. Os sentidos, dentro de um processo de humanização através da experiência estética, extrapolam o campo delimitado pelo instintivo e pelo corpóreo e expande-se para o campo cognitivo do indivíduo pensante, produzindo saberes e conhecimentos advindos das suas relações sensíveis com o mundo.

A partir deste prisma, podemos fugir da ideia reducionista que restringe e limita a Estética à mera condição de Filosofia do Belo, e passamos a conceber a Estética enquanto área do conhecimento humano, que busca não só produzir um saber objetivo, mas que também estabelece um sentido axiológico para seu objeto de investigação – objeto esse perseguido pela

estética, segundo Vázquez, se constitui em refletir a especificidade das relações humanas com a realidade concreta a partir do sensível (Vázquez 1999). Nesta perspectiva, a Estética é entendida como um campo de vivência formativa para o ser humano, logo, um espaço de Educação em que o sujeito elabora uma consciência estética e uma compreensão de mundo que resulta de uma relação dialética entre o saber racional e a experiência sensível.

A relevância da experiência estética e da produção artística para o ensino de História, pode ser justificada a partir de uma premissa que defende a ideia de que a construção do conhecimento produzido dentro do universo da Estética e da Arte se ancora em uma tríade composta dos seguintes elementos: o sujeito humano, o contexto social e os processos históricos. Por esse ângulo podemos entender que são a partir destes elementos que circulam os processos históricos e brotam o germe da criação artística. O pesquisador Gustavo Cunha Araújo, em seu artigo intitulado, Arte e Estética na educação: uma dimensão epistemológica, inspirado em Vázquez, apregoa que:

Vázquez (1999) leva a compreender que a experiência estética e a produção artística são formas de desenvolvimento humano situado num dado contexto histórico e social. É por isso que a estética produz conhecimento e dialoga com diferentes arcos do conhecimento para que se possa enriquecer de outros aportes teóricos no desenvolvimento de sua teoria. Nessa perspectiva tanto a estética quanto a arte nutrem de teorias históricas que tem como objetos a sociedade e o homem, o abstrato e o concreto, importante para situá-las historicamente na pesquisa em ciência humana. (...) O objeto de estudo da estética que compreende a tríade humano-social-histórico (ARAÚJO, 2021, p.8).

Nesta perspectiva, fica evidenciada a pertinência em buscar para o ensino de História, formas de estimular a construção de saberes, produzidos a partir das experiências estéticas produzidas através da Arte como meio de se ampliar as possibilidades de uma ação pedagógica, que despertem nos sujeitos envolvidos com o processo de aprendizagem, a capacidade de sentir e de se emocionar com o ato de aprender e ensinar, e desta forma vivenciar e experimentar o processo pedagógico, apoiados pela razão, mas tocado pelos sentimentos e emoções que o ato de aprender suscita.

Na tentativa de sustentar as possibilidades de uma educação estética para o ensino de História se faz necessário esclarecer que entre as escoras que alicerçam a compreensão dos postulados defendidos por esta pesquisa está a adoção de um conceito, fruto da literatura marxista, denominado Omnilateralidade<sup>3</sup>, e desta forma, a compreensão omnilateral sobre o

---

<sup>3</sup> A perspectiva desenvolvida por Karl Marx, utilizando o conceito de formação omnilateral, defende a tese que a formação dos seres humanos, seja construída a partir de formulações epistemológicas que produzam conhecimento, que é resultado de uma relação dialética entre o saber conceitual e estético, capaz de constituir um ser humano pleno e total, resultado do entrelaçamento entre as dimensões corpórea, sensível e racional.

processo formação do Homem, passa a configurar-se como uma das categorial de análise que referenda as bases conceituais deste estudo. A filiação aos princípios omnilaterais, como referencial teórico para se discutir uma educação estética para o ensino de história, se justifica por entender que essa concepção de formação humana, seja capaz de constituir seres humanos plenos, capazes de romper com os paradigmas regidos sob a batuta da unilateralidade, que produz uma visão reificada de mundo e uma concepção teleológica da história.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da afetividade humana (MARX, 2004, p 108)

As bases em que se assentam as relações capitalistas, são marcadas por contradições irreconciliáveis e por um intenso processo de alienação e fragmentação do ser humano (Marx 2004), e a partir desta assertiva, entendemos que uma das possibilidades de ruptura com o processo de alienação instaurado dentro das sociedades modernas, se consolida, quando através de uma proposta de formação humana omnilateral, buscamos expurgar o olhar que fragmenta e reduz o homem a uma condição genérica de mercadoria humana e a partir desse expurgo, vislumbrar um caminhar que possibilite a emancipação do Homem e a construção de um ser humano total.

Esta aproximação a conceitos estabelecidos a partir do materialismo histórico, não se constitui em uma escolha aleatória. Ela decorre de motivações produzidas a partir de um processo de investigação sobre a produção de saberes advindo de uma dimensão gnosiológica. Como argumento que valide tal opção, podemos mencionar inicialmente, a necessidade de superar uma visão dogmática e sectária construída pela tradição de estetas marxistas simpatizantes de ideias e concepções relativas à Estética, que brotaram sob a égide do stalinismo, como aponta Vázquez, em seu trabalho *As ideias Estéticas de Marx*:

Os problemas estéticos suscitam cada vez maior interesse entre os investigadores marxistas. Isso deriva de diversos motivos. Um deles é a necessidade geral de superar, neste como em outros campos, as concepções dogmáticas e sectárias que dominaram durante anos de deformações stalinistas - teóricas e práticas - do marxismo. Não se deve esquecer que no terreno da teoria e da prática artística essas deformações adquiriram uma particular gravidade. Outro motivo é a elevação cada vez maior da importância dos problemas estéticos à medida em que se reconhece o conteúdo do marxismo e em que se acentua cada vez mais seu caráter humanista real dentro do qual a relação estética com a realidade é uma relação essencial para o homem (VÁZQUEZ, 1978, p.01).

Com esta compreensão, esse trabalho constrói um diálogo entre as relações estéticas, a Arte e o processo de ensino e aprendizagem de História, se opondo a aspereza da ortodoxia e

buscando ressaltar a compreensão omnilateral que molda o corpo teórico dos postulados marxistas em relação as experiências estéticas vivenciadas pelos seres humanos, entendendo o marxismo como um sistema aberto, movido por relações dialéticas, que refuta o imobilismo das ideias dogmáticas e formula uma compreensão para a realidade humana assentada sob a égide da omnilateralidade, como pensa Della Fonte (2020).

Ao meu ver, Marx inspira, com sua noção de formação omnilateral e de ser humano total, formulações pedagógicas críticas no sentido de afirmarem seu compromisso com a constituição humana ampla e complexa, na qual a dignidade do sensível seja considerada junto com a faculdade racional; e com a compreensão abrangente de conhecimento que unifique (em sua ascensão e complementaridade) o conhecimento conceitual e o estético-artístico. Ao fazer isso, contribui para superação, de um lado, de tendências racionalistas ou cognitivista e de outro de perspectivas estetizantes (DELLA FONTE. 2020, p. 25)

Ainda acompanhamos Della Fonte (2020) na ideia de valorização da concepção omnilateral na proposta pedagógica, pois acreditamos que o conceito de omnilateralidade carrega em si a capacidade de superação da dicotomia construída pelos modelos de educação ocidentais, que estabelecem uma oposição entre o sentir e pensar, entre o corpo e a alma. Contrapondo-se a essa visão fragmentada do Ser Humano, trazemos o desejo de levantar os olhos em direção ao horizonte e buscar a amplitude de um modelo de educação que abarque a compreensão de um ser humano total, não fragmentado, um ser humano omnilateral.

Seguindo no exercício de justificar a adoção de princípios derivados do materialismo histórico como referencial epistemológico que norteou essa investigação, devemos admitir que essa adesão não se constitui em uma tarefa fácil, pois nem Karl Marx nem Friedrich Engels dedicaram-se a qualquer produção teórica que tivesse como tema central a Estética ou a Arte, como observa Leandro Konder.

(...) entre as razões que explicam o fenômeno podemos enumerar as seguintes: 1) o fato de que o marxismo não constitui uma concepção acabada do mundo e não se deixa encerrar em um sistema fechado ortodoxo de ideias definitivas; 2) o fato de que Max e Engels não desenvolveram explicitamente, eles mesmos, em qualquer livro ou ensaio de maneira sistemática a teoria estética do marxismo; 3) o fato de que alguns dos textos básicos dedicados por Max e Engels a uma apreciação circunstancial de questões estéticas só foram tardiamente divulgados e não foram devidamente valorizados em suas indicações mais profundas (KONDER. 1967, p.2).

Como dito, temos a ciência de que nem Marx nem Engels escreveram qualquer tratado relativo à teoria do conhecimento que tivesse como objeto central de reflexão, a Estética e a Arte, porém, com o apoio de alguns pensadores e respaldado por uma análise mais minuciosa da literatura marxista, observaremos que no seu escopo teórico, as questões relativas a Estética e a Arte se constituem em temas recorrentes de reflexão para seus estudos (VÁZQUEZ, 1967).

Chancelado pela corrente materialista, Leandro Konder, se constitui em outro autor, que nos possibilita refletir o lugar dos sentidos e das sensibilidades na práxis humana, sem

estabelecer uma dicotomia entre o raciocínio abstrato e a experiência sensível, formulando nesta perspectiva uma compreensão dialética sobre a produção do conhecimento e uma visão omnilateral do Homem.

A práxis humana não é concebível sem atividade dos sentidos. (...) A evolução da percepção sensorial e do modo de intuir dos homens não se fez independentemente do desenvolvimento da razão pensante, não se fez à margem do desenvolvimento das faculdades intelectuais especulativas e do raciocínio abstrato (...) Há na praxis humana, a par do progresso técnico, uma constante mise au point da atividade psíquica do homem, um efetivo desenvolvimento da vida anterior dos seres humanos; o movimento anímico de que participam tanto a racionalização conceitual como os sentimentos, a afetividade e a percepção sensorial (KONDER, 1967, p.28).

Não é aspiração deste trabalho construir um cabedal teórico que esgote as discussões em torno da relação do marxismo com a Estética e a Arte, assim como sabemos que os caminhos por onde percorre nossa investigação não nos levarão a nenhuma resolução perdurável sobre tal questão. Nossa proposta limita-se em colocar de forma concisa que a opção pelo materialismo histórico, como um sistema teórico de relevância para este trabalho, dar-se pelo entendimento que, tanto a Estética quanto a Arte, não se configuram em um Fetiche, resultado do temperamento humano, nem de relações mágicas ou míticas inspiradas no firmamento, muito menos é resultado de questões metafísicas. Esses dois fenômenos estão intimamente ligados por uma interação do Homem com a sua realidade concreta. Sobre essa questão, Konder (1967) nos alerta que:

Mal compreendido, o caráter livre da criação artística serviu para que alguns autores erigissem sobre ele uma autêntica religião da arte, absolutizando e fetichizando a liberdade criadora do artista. E essa fetichização da liberdade criadora do artista, assumindo foros de religião da arte, passou a servir a uma perspectiva ideológica reacionária - a do esteticismo - segundo qual os valores fetichizados da beleza ficavam colocados acima dos valores humanos” (Konder, 1967, p. 10).

Rompendo com a compreensão idealista da Estética e da Arte, entendemos que a produção artística e as relações estéticas produzidas pelos seres humanos, são resultado de processos históricos vivenciados pela humanidade e construídos a partir de suas relações com o mundo concreto, onde, impulsionado por um movimento dialético, o homem intervém e transforma a natureza e na sua ação transformadora também se transforma.

Seguindo no esforço de apresentar argumentos que justifique a filiação ao materialismo histórico como concepção filosófica norteadora deste trabalho, Schlichta (2013) nos adverte a respeito dessa temática que:

Para tratar da temática sob a ótica do materialismo histórico e dialético neste texto, parte-se da concepção de arte como trabalho humano de criação, pelo qual o artista se objetiva no mundo e se humaniza, enquanto coopera com o processo de construção da cultura. (...). Para o materialismo histórico e dialético, uma sólida formação humana assenta-se na construção de uma concepção de homem como aquele que, num processo datado e coletivo de produção da existência (trabalho), constrói a história, a sociedade e a cultura, e, simultaneamente, por elas é constituído. Sobre essa

concepção, estabelecemos o conceito de arte, para, então, formularmos uma concepção de ensino da arte, com vistas a garantir a coerência entre os fundamentos filosóficos norteadores, a finalidade, os objetivos e a metodologia (SCHLICHTA, 2013 p. 25946).

Na defesa deste pensamento, Schlichta (2013) se opõe a uma tradição que advoga a ideia da arte pela arte e nos estimula a refutar uma concepção de arte desvinculada de um escopo social, que fomenta uma visão fragmentada do objeto artístico e produz um seccionamento na relação Arte-Vida. Contrapondo-se a essa visão de Arte, a autora compreende a produção artística, como resultado de um processo datado e coletivo, capaz de refletir uma visão da totalidade humana. Como forma de contestação à essa concepção de arte pela arte, Schlichta (2013) se posiciona da seguinte forma:

Contrapondo-se à arte pela arte, o materialismo histórico e dialético entende – e defende – a arte como trabalho humano de criação livre realizado pelo homem, para o homem, logo, vinculado à vida, e, por esse motivo, fonte de humanização; como tal, não pode estar submetido aos ditames das forças econômicas. Contra a fragmentação do trabalho e do homem no sistema capitalista, nós, materialistas dialéticos, entendemos que, no processo de produção da arte, o artista nele se faz presente com a totalidade de si, de suas dimensões humanas. No processo de criação, pela via estética – e por sua ótica singular – expressa a si mesmo, sua cosmovisão; coloca-se como indivíduo com toda a complexidade e riqueza humanas, ao mesmo tempo em que se posiciona frente à sua contemporaneidade (SCHLICHTA, 2013, p.25949).

Referendado pela análise acima, nos distanciamos da ideia da Arte pela Arte, por entender esta concepção fragmentária, que desvincula a produção artística das relações socioculturais que a forja, e como consequência, nos aproximamos de Schlichta (2013) por defender o ato artístico como um ato de fruição da existência humana, capaz de ampliar sua autoconsciência enquanto sujeito do mundo através da sua sensibilidade. Respalado por esta compreensão, caminhamos pensando nas manifestações e expressões artísticas como instrumentos habilitados em contribuir para um ensino e aprendizagem da História mais significativo, pois através da Arte e das suas formas de expressões estéticas, abre-se a possibilidade de nos tornarmos versados em construir formas de saberes e aprendizagem através da nossa capacidade intelectual, porém formatados por meio das emoções e sensibilidades produzidas pelo corpo.

A partir de uma proposta para um ensino de História ordenado por princípios de uma educação estética, que entende a sensibilidade humana como força motriz da vida, nos sentimos autorizados a pensar e valorizar a dimensão do sensível em sala de aula, ou seja, “(...) pensar a aula de História do Ensino Básico a partir das sensibilidades, daquilo que nos passa, que nos toca, que nos forma a partir daquilo que sentimos” (SOARES JÚNIOR, 2019 p. 184). Com esta proposta em mente, tracejar um alvitre para o ensino de História tem sua legitimidade na

evidência de que o processo de ensinar e aprender não estão desvinculados do sentir e se emocionar com aquilo que se aprende e se ensina. E desta forma, valorizar as sensibilidades no ensino da História, representa o entendimento da importância das emoções e sentimentos como elementos constitutivos da consciência humana sobre sua realidade.

As pesquisas de Pesavento (2004) buscam encontrar o lugar das Sensibilidades nas relações humanas, e a autora afirma que:

As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de representação da realidade através das emoções e dos sentidos. Nesta medida, as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a ser capturado no passado, ou seja, a própria energia da vida, a *enargheia*, de que nos fala Carlo Ginzburg (PESAVENTO, 2004, p. 3).

Em seus estudos, Pesavento (2004), além de discutir a importância do Sensível na constituição do indivíduo e na sua formação enquanto sujeito histórico, também ressalta a contribuição que o estudo das Sensibilidades tem a oferecer à produção historiográfica, enquanto marca individual ou coletiva de historicidade.

Toda a experiência sensível do mundo, partilhada ou não, que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade partilhada, coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, deve se objetivar em um registro que permita a apreensão dos seus significados. O historiador precisa, pois, encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de experiência íntima, individual ou coletiva. Tais marcas de historicidade - imagens, palavras, textos, sons, práticas - seriam o que talvez seja possível nomear como *evidências* do sensível. Mas, para encontrá-las, é preciso uma re-educação do olhar (PESAVENTO, 2004, p. 5).

A proposta de uma Educação Estética para o ensino de História que defendemos, converge com dois postulados concebidos por Pesavento (2004), que neste momento merecem destaque. O primeiro diz respeito a necessidade de “uma re-educação do olhar”, ou seja, compreender que a nossa percepção estética é construída a partir das nossas vivências, logo, se constitui em um processo de formação e aprendizagem. O segundo ponto levantado pela autora refere-se ao argumento que advoga que os sentimentos e emoções humanas, quando historicizados, são capazes de contribuir não só para a produção historiográfica, como também, apresenta a medida capaz de revelar as representações simbólicas que permeiam as relações sociais produzidas pela humanidade ao longo da sua História.

Em busca de trazer as Sensibilidades humanas como elementos de formação no processo de escolarização do indivíduo, elegemos as expressões artísticas como via de acesso para alcançar tal objetivo, pois identificamos a Arte como uma necessidade e um potencial humano, que tem sua gênese na necessidade de expressão própria de um indivíduo (o artista), porém o fenômeno artístico que não se restringe a um ato criador individual, pois a produção artística

configura-se como um objeto catalizador de uma consciência coletiva, e se completa quando partilhada de forma grupal, em razão de que, a produção artística realiza-se dentro de uma teia de relações que envolve aquele que a produz e aqueles que a consomem, sendo esta relação permeada por emoções, sentimentos e imaginários coletivos, sintetizada no objeto artístico. Desta forma o ato artístico só ganha sentido a partir de um encontro, que envolve o artista e o público e tem na obra de arte o elemento mediador deste instante de confluência. Sobre a relação que se estabelece entre o ato de criação do artística e a apreciação da sua obra, Schlichta (2011) nos diz que:

O artista expressa por necessidade e, também por necessidade, sua expressão uma vez objetivada, deve ser compartilhada” (VÁZQUEZ, 1978, p.264). Pela mesma razão, concordando com esse autor, a arte é duplamente social (...) pode-se afirmar, nesse sentido, que a produção e a apreciação da arte não são independentes entre si e só podem ser adequadamente compreendidas dentro de uma perspectiva sociológica; realiza-se num contexto de relação entre quem a produz, sua finalidade humano-social e para quem se destina e seus sentidos pressupõem a interação entre os homens (SCHLICHTA, 2011, p.1).

A partir desta compreensão, passamos a entender a arte como um fenômeno que dialoga com o individual e coletivo, e que é capaz de expressar e concretizar sentimentos e emoções humanas que escapam da linearidade da linguagem conceitual, apresentando novas formas de entendimento do mundo. Porém, essa capacidade atribuída a arte, de produzir significados a partir da sua força de expressão estética, está intimamente ligada a um processo de formação dos sentidos humanos, visto que, a apreciação do objeto artístico, torna-se mais robusta quando as formas de percepção do sujeito, são estimuladas e submetidas a um processo educativo, afinal, as sensibilidades humanas, estão condicionadas dentro de relações históricas e culturais, e como consequência, o sentir, o como sentir e o porquê sentir, não resulta apenas dos estímulos nervosos do nosso corpo físico, ao sentirmos, sentimos com o corpo e com a mente.

Os horrores condensados na *Guernica*<sup>4</sup> são inacessíveis ao olhar instintivo do ser humano. Para alcançar o portal que a genialidade do artista nos oferece, se faz necessário uma compreensão iconológica da obra. Da mesma forma, ao sorver um vinho aveludado, contido em uma taça Bordeaux, necessitamos inicialmente dos receptores gustativos contidos na nossa língua para depurá-lo, porém, para apreciar tal bebida – a sua própria classificação enquanto tipo de bebida, vinho, já se faz necessário um saber que está além das relações meramente corpórea e física. Para vislumbrarmos sua dimensão semiótica, precisamos trazer elementos da cultura e da história, para compreender o seu sentido simbólico e os variados signos que o

---

<sup>4</sup> *Guernica*: obra do pintor espanhol cubista Pablo Picasso, que retrata o bombardeio do exército nazista alemão à cidade de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola.

compõem. Também compreendemos que, ao educar seu paladar, o *sommelier* será capaz de formular uma descrição da bebida, muito distinta de quem a experimenta pela primeira vez. Ao sorver sua taça, o *sommelier*, com os sentidos educados, estará apto a apresentar cheiros, sabores, texturas e tantas outras características decifradas pelo seu paladar educado, mas que também será capaz de revelar os sentimentos, histórias e emoções que marcaram a feitura da bebida. A possibilidade de educar os sentidos, não nos faz apenas serem mais sensíveis, como também altera e aguça a nossa capacidade de apreensão do mundo. Nesta perspectiva, passamos a compreender a necessidade da Arte enquanto elemento integrante nos currículos escolares, atuando como meio de ampliar o nível de sensibilidade estética nos sujeitos envolvidos no ato pedagógico, contribuindo na elaboração de uma consciência humana integral e possibilitando a esses sujeitos relacionarem-se com outros campos de saberes mediados pela dimensão do sensível.

Inspirados nessa compreensão, entendemos que educar os sentidos e educar pelos sentidos através da Arte se constitui em um desafio que essa investigação se propõe a enfrentar. Justifico a proposta como desafiadora pois percebo que a prática tradicional vigente no sistema escolar brasileiro configura-se em um obstáculo para uma proposição educacional que valoriza a experiência estética e as expressões artísticas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o modelo hegemônico ocidental, centrado em paradigmas lógicos-conceituais, consolidados a partir de convenções epistemológicas, esforça-se em hierarquizar saberes e fragmentar o ser humano, desunindo o corpo da alma, o sentir e do pensar, o inteligível do sensível.

Formulando uma crítica sobre essa perspectiva educacional vigente, em boa parte do sistema escolar brasileiro, Duarte Júnior (2001) nos adverte que:

O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações. No entanto, em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade. (...) dada a crescente fragmentação do conhecimento em nossa civilização, os sistemas de ensino passaram mais e mais a investir não na formação básica do ser humano, com todas as implicações sensoriais e sensíveis que isto acarreta, mas estritamente num tipo de profissional que, além de ser incentivado a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, ainda a utiliza na estreita forma de uma razão operacional, restrita e restritivamente (DUARTE JÚNIOR, 2001. p.169, 171 e172).

A partir das palavras do autor, nos sentimos encorajados a propor uma alternativa a essa tradição escolar que posterga as Sensibilidades humanas e reduz o processo de aprendizagem a um sistema racional, pragmático e utilitarista. Contrapondo-se a esse modelo educacional, nos solidarizamos com a proposta de uma educação estética para o ensino de História, por

entendermos ser esta uma alternativa para potencializar a ação humanizadora contida no gesto de ensinar, através da valorização da dimensão do sensível e das experiências estéticas que acompanha a existência humana.

Corroborando com a crítica aos modelos educacionalmente vigente, o professor Luiz Giani (2010), em seu artigo, *Artes, para a didática da História*, expõe uma análise crítica sobre os fundamentos em que se assentam a maioria dos modelos educacionais atuais, e de forma específica a realidade brasileira.

A departamentalização do conhecimento e da arte separa os conteúdos em verdadeiros currículos, desarticulados entre si. Assim, a literatura consegue ser mais estranha aos livros didáticos de arte do que aos livros didáticos de história. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte” e enorme quantidade de livros didáticos de arte restringem a arte a quatro troncos: artes visuais, teatro, música e dança. Fica reservado para a literatura um departamento exclusivo, em disciplina isolada, geralmente, língua portuguesa (Giani, 2010, P. 187).

No intuito de superar essa compreensão fragmentada, que caracteriza boa parte dos modelos educacionais vigentes, nos apoiamos em Giani (2010) para alvitrar a possibilidade para um ensino de História que, guiado por saberes advindos da Estética, utilize as expressões artísticas como forma de linguagem de aprendizagem. Vale ressaltar que a adoção da Arte como referencial de aprendizagem faz com que o gesto pedagógico se torne aberto, dado que, apesar da arte se constituir em uma forma de expressão de determinada realidade, ela se configura em um fenômeno desatado para as interpretações de quem a vivencia, instaurando uma relação de complementariedade entre a obra de Arte e o público que a consome, não cabendo neste espaço, respostas definitivas e saberes absolutos. Em sala de aula essa perspectiva reverbera, fazendo com que o ato pedagógico seja uma ação aberta, permeada por relações de trocas de saberes e partilha de sensibilidades e afeto.

Considerando a importância do Sensível, do Estético e da Arte, para o ato pedagógico, como também, buscando vencer os desafios reconhecidos na construção deste texto, e inspirado nas ideias de Giani (2010), propomos a inserção de um modelo de educação estética para o ensino de História, que preconiza a possibilidade de se construir um movimento didático, mediado pelo educador, que se efetiva a partir de três ações. A primeira ação se constitui na adição da Arte como conteúdo estruturante no ensino da História, a segunda ação propõe a estetização da linguagem no ato educar e a última ação, recomenda a utilização da Arte como fonte didática nas aulas de história. Essas três ações, que podem ser efetivadas de forma simultânea ou apartada, tem por objetivo, produzir uma prática educacional para o ensino de História, que percebe na Arte e na Estética os atalhos para se atingir a sensibilidade humana,

provocando novas perspectivas de compreensão relacionadas aos processos históricos estudados e contribuindo para uma formação omnilateral dos educandos.

Vale ressaltar que a estetização da linguagem nas aulas de História, o entendimento da Arte como conteúdo estruturante e a utilização das expressões artísticas, como recursos didáticos, não traz consigo nenhum ineditismo, visto que são práticas já conhecidas e utilizadas no cotidiano escolar e nas aulas de História. Para exemplificar situações em que podemos verificar a utilização da Arte como conteúdo estruturante nos currículos escolares da disciplina História, podemos citar movimentos artísticos como o Modernismo de 1922 e o Tropicalismo, como conteúdo que compõem as grades curriculares e os livros didáticos de História, na condição de elemento explicativo de determinados períodos históricos que marcaram a realidade brasileira no século XX, também poderíamos citar os movimentos artísticos europeus como o Renascimento e o Iluminismo, como conteúdos estruturantes da História, utilizados para se recuperar os momentos que marcaram a transição do tempo medieval e a aurora da contemporaneidade<sup>5</sup>

A proposta de trazer para o campo do ensino da História conteúdos ligados às artes, na condição de conteúdo estruturante, tem a intenção de utilizar formas de representação dos acontecimentos históricos, que não estejam regidos pelo compasso linear de uma razão instrumental<sup>6</sup>. Em sentido oposto a essa compreensão cartesiana do saber histórico, ao utilizarmos o conteúdo das Artes no ensino de História, se instaura a viabilidade de expor representações dos acontecimentos históricos, a partir de outras formas de expressões, que não sejam derivadas unicamente da linguagem verbal e positivista, mas inaugurando uma nova perspectiva de reconstituição da História, fazendo com que através da arte e da sua extensão estética, o caminhar didático apresente os elementos significativos e significantes dos processos históricos abordados.

Porém as instruções normativas institucionais que norteiam o sistema educacional brasileiro, segundo Giani (2010), apresentam alguns paradoxos que comprometem um diálogo mais fecundo entre essas áreas do conhecimento, dificultando as práticas pedagógicas interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem. No caso das Artes, Giani (2010) aponta que:

Não são apenas os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte” que negam a interdisciplinaridade que dizem incentivar. Se a literatura está alijada dos PCN/Arte, o mesmo acontece com as artes em geral, quando tornadas secundárias em cursos de formação de professores excessivamente confinados em conteúdos de artes visuais,

---

<sup>5</sup> Existe farta bibliografia sobre livros didáticos que utilizam os conteúdos mencionados.

<sup>6</sup> Utilizamos o termo Razão Instrumental na perspectiva de Max Horkheimer no contexto de sua teoria crítica, para designar o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados

mesmo quando a nomenclatura do curso seja universal: Educação Artística. As histórias de cada arte são férteis, quando abordadas em suas histórias específicas, livros separados: “história da arte” (é assim que se chama a história das artes visuais, em tratados, compêndios e livros didáticos!), história da literatura, história da música... Nos cursos de graduação em história, há currículos em que a história da arte não está incluída ou, se anteriormente incluída, foi eliminada. (Giani, 2010. P.287).

O descompasso entre a História e a Arte identificado por Giani (2010) no documento normativo voltado para a educação básica não se restringe aos muros das escolas, como também é perceptível sua presença, dentro das grades que cercam as universidades, comprometendo desta maneira, o processo de formação acadêmica do educador. Assim entendemos que a possibilidade de diálogo entre essas duas áreas do conhecimento é real e necessária para que haja uma ampliação do repertório didático utilizado pelo professor de História, quando se propuser a redimensionar o sentido do fenômeno artístico em sala de aula, passando a compreender a arte como forma de expressão da vida e meio de se recriar realidades.

Assim diz Cunha de Araújo (2021) a respeito da contribuição da Arte na educação:

Na educação, a arte pode desempenhar importante papel ao proporcionar ao estudante o desenvolvimento de sua capacidade criadora e, conseqüentemente, que possa potencializar a sua percepção de mundo. Por meio da arte o estudante jovem ou adulto objetiva a sua realidade na criação estética, uma vez que essa criação, entendida como trabalho humano, carrega uma consciência crítica da vida desse sujeito. Em outras palavras, a arte humaniza e transforma não apenas o real, retratada no objeto artístico, mas proporciona ao estudante a compreender melhor o seu meio cultural, importante para questionar a sua própria realidade (CUNHA DE ARAÚJO, 2021 p.20).

Bafejado pela ideia da capacidade de se humanizar a vida através da arte, percebemos ser a sala de aula, um espaço profícuo para que esse ato de humanização aconteça, pois, ao trazer a linguagem artística para o processo educacional, as expressões artísticas passam a se configurar como possibilidades de expressar e recriar realidades e mundos. Oferecemos ao ato pedagógico ferramentas que possibilitam construir saberes, referendados por elementos simbólicos e representações sociais relacionadas com realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

O segundo movimento que este trabalho propõe, diz respeito a estetização da linguagem, ou seja, buscar novas formas de exercitar a difícil tarefa de reconstrução da História, utilizando-se de outras formas de comunicação e expressão, desprendidas do rigor imposto pela linguagem lógica conceitual.

A ficcionalização da história é uma questão que vem incomodando a ciência da história devido, especialmente, às transformações sociais, no capitalismo tardio, que colocam em cheque antigos valores do cientificismo. Quando se argumenta que a história é um domínio dos fatos, contra a fantasia e a ficção, a questão não termina aí. A própria escrita da história vem recorrendo, nos textos científicos e nos livros didáticos, a uma espécie de estetização da sua linguagem (Giani, 2010, p. 285).

A proposta de discutir novas formas de linguagens para o ensino de História resulta da necessidade de se produzir outros modelos de representações do conteúdo da História, que vislumbre uma configuração estética mais atrativa e poética para o ato pedagógico, com o intuito de gerar um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais instigante e significativo para os seus partícipes, ou seja, apresentar uma linguagem marcada pela leveza e elegância, sem desconsiderar no entanto, o rigor e o encorpamento que os saberes advindos do campo das ciências necessitam. Fazendo uma crítica aos modelos educacionais presos aos limites da linguagem verbal, Freire (1967) nos ensina que:

Educação que se perca no estéril bacharelismo, ôco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra “fácil”. Do discurso verboso. Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude (FREIRE, 1967, p. 93-94).

Como forma de se opor ao verbalismo identificado por Freire (1967) em nosso sistema educacional, esta pesquisa caminha em direção a modelos de educação que proponham outros meios de comunicação e linguagens que estimulem e potencializem, não só a capacidade do educando de compreender os conteúdos estudados, mas que também contribuam com o alargamento do repertório didático-metodológico do educador na sua prática pedagógica. De acordo com esta perspectiva, Giani (2010) nos apresenta alguns exemplos de estetização da linguagem que podem ser aplicados no ensino de História:

Quanto mais se utilizam os tropos, mais estetizada fica a escrita da história. O tropo, palavra proveniente do grego, *tropo*, pelo latim *tropus*, significa giro, desvio, volta. Trata-se do emprego da palavra ou uma expressão em sentido figurado. (...) Além da estetização da escrita da história, como exposto acima, variadas formas da arte possibilitam um quadro amplo de estetização da linguagem escrita e falada da história, em criações dos próprios alunos: a história em linguagem teatral, os desenhos, as histórias em quadrinhos e, através da música, as leituras de texto em forma de *rap* e a criação de narrativas cantadas (nos modos de samba-enredo, milonga, embolada, *rap* e, como na cantoria nordestina, o desafio), entre muitas outras formas da arte (GIANI, 2010, p. 285-287).

A estetização da linguagem e a utilização das expressões artísticas como metodologia de ensino no Brasil não se constitui em uma prática pedagógica desconhecida do ambiente escolar. Se formos recuar no tempo, podemos observar que no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, surgiram modelos de educação inspirados na Nova Escola, que influenciados principalmente pelas ideias de John Dewey, trouxeram a arte para o ambiente

escolar, na qualidade de instrumento didático, capaz de contribuir para o processo cognitivo dos educandos através de estímulos estéticos produzidos pela arte. Inclusive o movimento escolanovista, foi responsável pela criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), fundada na cidade do Rio de Janeiro em 1948, uma instituição que se tornaria um marco na Arte-Educação no Brasil e que logo depois se tornaria responsável pelo Movimento Escolinha de Arte (MEA).

A Educação através da Arte, expressão que traduz a proposta educacional, filosofia e metodologia da EAB e também do MEA, representou a fundamentação que permeou a Arte-Educação e, até hoje influencia os arte-educadores do Brasil. O MEA propôs como princípio norteador os mesmos postulados da escola nova europeia e norte-americana, do início do século XX e adaptou os princípios de Dewey e Read, a saber, o respeito para com a expressão livre da criança, seu gesto-traço, suas brincadeiras de faz-de-conta, sua espontaneidade. A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da pedagogia (História do movimento de Arte-Educação no Brasil. p.3).

Como podemos auferir, a utilização da Arte como linguagem de aprendizagem e meio de se ensinar, não se constitui em uma metodologia inédita nas práticas pedagógicas dos educadores brasileiros. Assim, ao discutir a possibilidade da estetização da linguagem para o ensino de História, trazemos a soma de experiências que entende que o elemento artístico dentro da prática pedagógica, contribui de forma significativa para o desenvolvimento de uma consciência estética e criativa do educando, potencializando uma compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico e da sua dimensão histórico-cultural.

O último movimento proposto por este trabalho diz respeito a utilização da Arte como fonte histórica e elemento facilitador para a aprendizagem nas aulas de História. Essa metodologia se constitui como a forma mais usual que as expressões artísticas têm sido usadas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Durante as investigações realizadas a partir da análise dos questionários e entrevistas com os educadores que participaram desta pesquisa, constatamos que na prática docente desses profissionais, a utilização das variadas formas de linguagens artísticas, na condição de recurso didático acontecia durante todo o percurso letivo. Neste contexto Giani (2010) acrescenta que:

Considerada a arte como mero apoio, instrumento auxiliar, talvez este seja o prisma pelo qual a arte tenha sido utilizada com maior frequência, como facilitadora da aprendizagem. Trata-se do apoio que o ensino da história procura nas atividades, meios e materiais da arte: letras das músicas, trechos de literatura e poesia, fotografias de obras de artes visuais, filmes, atividades de música, dramatização, dança, etc. A bibliografia sobre atividades artísticas para a didática da história é ainda pequena. Em outras disciplinas, cresce também a preocupação metodológica com o entrosamento com a arte, como o método da “geografia em canção” (Giani, 2010, p. 28).

Desta forma, este trabalho não tem a presunção de inaugurar uma inusitada metodologia para o ensino da História Escolar, que guiada por prescrições relacionadas às metodologias ativas de aprendizagem, irá revolucionar o ensino de História na educação básica. A pretensão

é bem mais modesta, pois não se trata de criar algo novo e sim, refletir sobre a experiência do educador da disciplina História, e sua relação com a Arte e a Estética em sua formação acadêmica e sua prática profissional. Nosso ponto de discussão tem como órbita a prática do educador e seu fazer didático, ou seja, a partir da observação das experiências vivenciadas no Centro Educacional Santo Antônio – CESA, elaborar uma análise teórico-conceitual sobre as variadas formas em que a arte e a experiência estética são utilizadas pelos educadores no exercício do magistério. Faz-se necessário salientar, que a contribuição que esse trabalho se propõe a apresentar busca identificar e refletir quais são as bases e suportes teóricos que instrumentalizam a ação pedagógica desses educadores, ao trazer elementos estéticos e artísticos para o seu repertório didático-metodológico, e a partir dessas reflexões, apresentar como forma de solução mediadora, uma Trilha de Aprendizagem, que terá como elemento norteador, uma concepção omnilateral, envolvendo o ensino de História.

Diante do exposto, a validade deste trabalho se estabelece a partir da premissa levantada por Giani (2010) de que existe um campo pouco explorado em torno das possibilidades da Arte e da Estética, como elementos fomentadores de conhecimento histórico na educação básica. Logo, esta dissertação soma-se a um esforço para a implementação de uma proposta de uma educação estética para o ensino de História, que vislumbra aguçar a capacidade perceptiva, apreciativa e criadora do ato pedagógico, buscando na expressão artística e no universo estético, outras formas de instigar no alunado a sua capacidade humana de dialogar com seu mundo físico e cultural a partir da dimensão estética

E neste sentido, a pretensão embutida nesta dissertação se manifesta como um ensaio que deseja contribuir na discussão em torno de uma proposta para o ensino de História, que tenha como força motriz, o desejo em inspirar uma prática docente que valorize a Arte como linguagem sensível, significativa e concreta para o incremento do conhecimento histórico escolar, e desta forma, auxiliar na construção de uma consciência estética e na ampliação do repositório histórico e cultural do alunado.

*O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido cria-las nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar.*

*Paulo Freire*

### **3. O CESA: A JORNADA E O ENCONTRO COM A ESFINGE**

O local de observação escolhido para desenvolver nossa pesquisa, foi o Centro Educacional Santo Antônio (CESA). O CESA, fica localizado na Av. Walter Aragão de Sousa, no centro do município de Simões Filho, e compõe um dos núcleos de atendimento das Obras Sociais Irmã Dulce (OSID), que busca promover em parceria com o município de Simões Filho<sup>7</sup> e com o governo do estado da Bahia, uma ação educacional voltada para contemplar a comunidade escolar da região metropolitana de Salvador.

Para justificar tal escolha, podemos seguir por dos caminhos: o primeiro atalho que nos leva ao CESA é constituído pelo acaso, pelo subjetivo e pelo alógico. Quem segue essa trilha buscando respostas, é acompanhado por uma perspectiva desprendida de certezas científicas e ao caminhar por este rumo, aproxima-se dos acasos que constrói a vida e envolve a realidade humana. Por essa vereda seguimos pensando, sobre o acaso de o meu primeiro nome ser Antônio, do acaso de que quando cheguei à cidade do Salvador, morei na avenida Santo Antônio, do acaso de participar durante minha infância, das trezenas de Santo Antônio, aonde me deliciava com todos os quitutes juninos, oferecidos após as rezas em homenagem ao santo português, que no sincretismo baiano é reverenciado como Ogum, do acaso de que a primeira escola que lecionei, ficava na travessa dos Ossos, no bairro do Santo Antônio. E finalmente pensei no acaso, de que quando mergulhei na busca de investigar um ensino de história que propusesse a arte como elemento mediador de aprendizagem, deparei-me com o Centro Educacional Santo Antônio - CESA, instituição escolar, idealizada pala alma caridosa de irmã Dulce, devota do Santo, que aqui na Bahia, tem fama de ser santo casamenteiro.

O segundo caminho que justifica o CESA como objeto de estudo para essa pesquisa segue uma coerência que se legitima a partir de argumentos respaldados pela objetividade que a ciência tanto aprecia, e este caminhar, que pode faltar a sutileza e a beleza das flores da poesia

---

<sup>7</sup> A cidade de Simões Filho integra a região metropolitana de Salvador - BA.

e ser desprovido da emoção que imprevisibilidade do acaso nos oferece, é composto pela solidez de tudo aquilo que é plausível e evidente. Desta forma, a justificativa da escolha do CESA a partir desse caminhar, é apresentada pela evidência de ser o CESA uma instituição de ensino voltada para educação básica, que estabelece a Arte-Educação como um dos pilares do seu processo de formação escolar e concepção de ensino-aprendizagem, efetivando esta proposta, a partir da criação de um núcleo de Arte-Educação, composto de vários artistas e artesãos, responsáveis por inserir e aproximar alunos e docente da perspectiva da Arte enquanto instrumento de aprendizagem e formação do Sujeito.

Após trilhar sobre esses dois caminhos, chegamos à conclusão de que, seja acaso ou de caso pensado, o fato é que para desenvolver uma investigação sobre as possibilidades de um ensino de História pautado por uma educação estética, busquei no CESA o escudo e as armas para enfrentar os enigmas impostos pela Esfinge, que a todo momento sitiava minhas dúvidas e reprimia minhas certezas. E foi nos acasos que significam tudo e que não dizem nada, que me deparei com o CESA e seus enigmas.

Mas para compreender o significado e o lugar que o CESA ocupa neste trabalho, faz-se necessário construir uma pequena narrativa sobre os processos históricos que fomentaram sua criação e sua consolidação enquanto instituição de ensino voltado para a educação básica, que hoje atende a comunidade do município de Simões Filhos e regiões circunvizinhas. O CESA originou-se de um antigo Centro de Recuperação localizado na Cidade Baixa<sup>8</sup> próximo do albergue Santo Antônio, na cidade do Salvador, e sua fundação é resultado da iniciativa de Irmã Dulce, que em maio de 1960, transforma um galpão abandonado em um lugar de afeto e proteção, onde a partir de então, jovens passam a ser acolhidos e a viver sobre os cuidados do “Anjo Bom da Bahia”<sup>9</sup>.

É ainda na condição de albergue que o CESA começa a desenvolver suas atividades escolares e a ofertar acolhimento a aproximadamente 70 jovens, que através da atuação de professoras contratadas e de ações de voluntários e voluntárias seduzidos pelo carisma da freira que um dia virou Santa, recebiam instrução básica e orientação profissional, visando possibilitar a esses alunos a efetivação do seu processo de letramento e da sua inserção no mercado de

---

<sup>8</sup> Salvador foi a primeira capital do Brasil, construída a partir de 1545 como cidade-fortaleza, destinada à administração colonial e comércio. Seu crescimento deu-se em dois planos — a Cidade Baixa, compreendida pelo *Bairro da Praia* com uma comprida rua que dividia o porto e as casas comerciais — e a Cidade Alta, onde estavam as áreas de São Bento (incluindo Sé), Palma, Desterro, Saúde e Santo Antônio Além do Carmo. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade\\_Baixa\\_Salvador](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_Baixa_Salvador))

<sup>9</sup> Essa expressão é como os soteropolitanos nos referimos a Irmã Dulce, hoje Santa Dulce dos Pobres. Freira formada pela Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, que desenvolveu uma ação de assistência social, sem precedentes no Brasil, a OSID.

trabalho<sup>10</sup>. Desta forma, o nascimento do CESA pode ser entendido como fruto da sensibilidade de Irmã Dulce em perceber a necessidade de educar e assistir a essas crianças e jovens, que em estado de mendicância, ocupavam as ruas da nossa Soterópolis e sentiam em seus corpos frágeis a dor e tantas outras contingências impostas pela pobreza e abandono.

O ano de 1964 se constitui em um momento importante para a história do CESA, pois é nesse ano que a OSID recebe a doação por parte do governo do Estado da Bahia de um terreno de 174 mil metros quadrados, situado em Simões Filho, e é neste terreno que Irmã Dulce começa a construção de um orfanato que passa a oferecer aos seus albergados uma moradia simples, comida trivial e muito carinho para todos os que participavam e construía este lugar de amparo e de afeto. A partir deste momento, Irmã Dulce começa a vislumbrar a possibilidade de criar um educandário que carregasse nos seus princípios pedagógicos a promoção de um ensino em tempo integral, lúdico e profissionalizante para os seus “capitães de areia”<sup>11</sup>.

É neste contexto, marcado pela penúria e indigência, que a ação altruísta de Irmã Dulce se fez presente como alternativa para centenas de jovens baianos, que viviam pelas ruas e vielas da velha Bahia, e que se não fosse a ação generosa da religiosa baiana, teriam na sarjeta seu único abrigo. Foi a partir deste momento que surgiu o CESA, ou seja, ele surge da ação desprendida e generosa de uma mulher baiana, irmã da bondade, batizada pelo nome de Maria Rita de Sousa Brito Lopes Pontes, e consagrada pelo clero Católico como Santa Dulce dos Pobres.

Foi apenas na década de 1990 que o CESA passou a se constituir em uma escola voltada para a educação básica em tempo integral, e começa a atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, do município de Simões Filhos e áreas adjacentes, buscando ofertar aos seus alunos, além de instrução escolar, uma formação humanista inspirada nos ideais da sua criadora.

Hoje o CESA conta com 946 alunos, divididos da seguinte forma: 415 alunos estão cursando os anos iniciais e 531 alunos os anos finais do ensino fundamental. Seu corpo pedagógico, voltado para os anos finais do ensino fundamental, é formado por 18 educadores graduados, entre eles, três professores de História. Em sua proposta pedagógica inspirada no lúdico e respaldada a partir das teorias do educador russo Vygotsky, o CESA oferece aos seus

---

<sup>10</sup> Esta pesquisa não se propôs a discutir a concepção de educação profissionalizante estabelecido pelo CESA, porém podemos apontar com alguma margem de segurança, que essa concepção se assenta dentro dos princípios capitalistas, que tem como objetivo central formar a força de trabalho para gerar Capital.

<sup>11</sup> Expressão que dá título à obra do escritor baiano Jorge Amado e utilizada para descrever jovens que viviam em situação de rua na cidade do Salvador na primeira metade do século XX. Também era uma forma carinhosa com que Irmã Dulce se referia aos jovens assistidos por ela na sua instituição.

educandos uma série de atividades extracurriculares, como: oficinas e vivências com arte-educadores, programa de iniciação profissional, atividades esportivas, assistência odontológica, alimentação, fardamento e material escolar gratuitos, como forma de proporcionar uma formação ampla e assistida<sup>12</sup> aos seus discentes.

A fim de ampliar o entendimento sobre a relação do CESA com as artes e as possibilidades de educação estética para o ensino da história, esta pesquisa utilizou como primeiro documento de investigação, o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>13</sup> da instituição. Nele se verificou que durante boa parte da sua trajetória, o CESA reiteradamente investiu na possibilidade da linguagem artística como recurso didático e estético para promover suas ações, tanto as de caráter social quanto as de objetivo pedagógico nas suas práticas educacionais.

Dentro desta perspectiva, o ano de 2011, com a criação do seu núcleo de Prática Musical – Neojibá e o ano de 2016, com a inauguração e requalificação do Núcleo de Arte-Educação, se confirmam como momentos de consolidação da arte como instrumento de formação e escolarização dos seus alunos, tornando-se mais evidente a partir destas datas as ações pedagógicas desenvolvidas pelo CESA, em busca de um propósito educacional, que estabelece a utilização das expressões artísticas como instrumentos de educação e formação dos seus educandos.

A partir da análise do PPP desenvolvida pela nossa pesquisa, gradativamente podemos observar que o CESA se esforça em amadurecer o seu objetivo de oferecer aos seus educandos uma educação de tempo integral, voltada para a educação básica, articulado à Arte-Educação e a iniciação profissional, visando contribuir para o exercício pleno da cidadania por parte da comunidade escolar. E nesta perspectiva de pautar a Arte como linguagem de ensino e aprendizagem, o ano de 1996, é marcado por um gesto de aproximação entre o CESA e as linguagens artísticas. Esta atitude de inserir as expressões artísticas nas práticas pedagógicas do CESA, fica evidenciada quando ocorre a celebração de um convênio com o Instituto de Artesanato Visconde de Mauá, que passa a oferecer oficinas de Arte-Educação aos alunos, trabalhando tecelagem, cerâmica e a Capoeira.

Outro passo importante em direção a uma proposta de educação, que valoriza as artes como instrumento mediador de aprendizagem, ocorreu em 2005, quando aconteceu o Festival

---

<sup>12</sup> O CESA, junto com a OSID, oferece suporte de atendimento psicossocial às crianças e adolescentes matriculadas na instituição e suas famílias, através da intervenção de uma equipe multidisciplinar, envolvendo Educador Social, Assistentes Sociais e Psicólogos.

<sup>13</sup> Consta no Projeto Político Pedagógico, ou PPP (documento que garante a autonomia para as instituições de ensino em relação à proposta de orientação de suas práticas educacionais, estabelecendo os objetivos do ambiente educacional) do CESA, um histórico de intensa relação das artes com as ações pedagógicas propostas pelo educandário.

de Arte-Educação do CESA. Pudemos observar que a arte dramática tem uma grande relevância não só no projeto pedagógico do CESA, como também se constitui em uma forma lúdica de contar a sua história. A estreia da peça “Amar e Servir” (2009) encenada por alunos do CESA, em homenagem aos 40 anos do CESA e 50 anos da OSID, se constitui em um marco na história do educandário. Outro momento em que a dramaturgia se torna instrumento porta-voz da OSID, foi o espetáculo de Beatificação de Irmã Dulce (2011) e no ano de 2015, a peça Império do Amor (2015) dirigida por Léo Passos, arte-educador, que hoje ocupa a função de coordenador do núcleo de Arte-Educação, também se configura em um momento de entendimento da arte como um elemento basilar da proposta pedagógica da instituição.

É estimulante para nós observar nos marcos históricos apresentados pelo PPP que a Arte quase sempre acompanhou a história do CESA e da sua idealizadora, Irmã Dulce. Em um documentário produzindo pela TV Evangelizar e disponível na plataforma Youtube, intitulado: Irmã Dulce, o Anjo bom da Bahia, foi observado por dona Iraci Vaz Lordelo, uma das primeiras voluntárias da OSID, em seu depoimento, que essa relação de proximidade entre Irma Dulce e a música, não era apenas uma relação de deleite para os seus momentos de ócio, mas também, se constituía em uma estratégia de sedução para atingir a solidariedade do seu povo. Dona Iraci ainda revela que além de apreciar a boa música, Irmã Dulce também dedicava algumas horas do seu dia, quando havia essa possibilidade, para tocar sua sanfona, tanto para satisfação do seu espírito como também para arrecadar donativos para as suas obras sociais.

Compreender o lugar da Arte no projeto pedagógico do CESA, se configurou em um dos primeiros caminhos tomados em nossa investigação, pois acreditávamos que através do Projeto Político Pedagógico escolar, poderíamos começar a vislumbrar como o CESA estabelece a articulação entre os conteúdos curriculares que são trabalhados durante o ano letivo, com a metodologia da Arte-Educação, dentro do seu processo de ensino e aprendizagem.

Por entender que um PPP se qualifica como um instrumento responsável por organizar as atividades propostas pela instituição escolar, e também se apresenta como um lugar onde podemos identificar os valores, a cultura, as crenças e as diretrizes de ação que orientam toda a comunidade escolar, a análise dessa documentação se reveste de grande importância, pois acreditamos na necessidade de conhecer o PPP elaborado pelo CESA para entender o lugar da Arte-Educação e suas implicações na proposta pedagógica defendida por esta instituição de ensino.

Ao buscar conhecer tal documento, nos foi esclarecido pela coordenação, que o PPP referente aos anos finais do ensino fundamental encontrava-se em processo de elaboração, porém nos foi

disponibilizado o PPP escolar referente ao ano letivo de 2021, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental.

Partindo do pressuposto que a adoção da Arte-Educação, se constitui em uma proposta da instituição para todos os seguimentos educacionais com que a escola trabalha, acreditamos que mesmo utilizando a proposta pedagógica do Ensino Fundamental I, poderíamos encontrar evidências de como o CESA, apresenta a Arte como elemento de formação para seu alunado. A partir da análise deste material, começamos a busca em identificar nesta documentação a proposição defendida pelo CESA, que valorizar a experiência estética e artística em seu projeto pedagógico, e em nível mais específico, analisar as possibilidades de abertura para a estetização da linguagem, para a transformação da arte em conteúdo estruturante e o uso da arte como fonte didática no ensino de história.

Na análise do PPP, verificamos que logo no enunciado da sua missão pedagógica, a instituição proclama uma proposta de educação em tempo integral referendada pela tríade: a Arte-Educação, iniciação profissional e exercício para a cidadania: “MISSÃO: Oferecer educação de tempo integral com ensino básico de qualidade articulado à arte educação e iniciação profissional contribuindo para o exercício pleno da cidadania” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p.1).

Ao encontrar a metodologia da arte educação contida na missão do projeto pedagógico do CESA, começamos a refletir qual o significado desse achado, ou seja, o que implica o fato de uma escola declarar na missão do seu projeto político pedagógico, a Arte-Educação como um dos seus valores? Visto que a missão em projeto político pedagógico anuncia os valores que a escola quer transmitir, o que a escola acredita e como ela se propõe a atuar na mediação do processo de formação dos seus alunos. Com a progressão da análise, observamos que além de estabelecer na sua missão a Arte-Educação como metodologia de ensino, verificamos que em seu organograma existe um núcleo de Arte-Educação, que tem a função de produzir oficinas de arte voltadas para os seus alunado, onde são utilizadas diversas linguagens artísticas como meio de aprendizagem e formação dos sentidos. Também verificamos através da leitura do PPP pudemos verificar que, endossada a partir de uma prática sócio interacionista, a arte é utilizada pelo CESA, como forma de desenvolvimento pessoal e social dos educandos.

A experiência com o atendimento a clientela através dos espaços de arte educação e desenvolvimento pessoal e social tem desvelado como esses fatos constituem-se em sintomas do desamparo e vulnerabilidade que atingem o núcleo familiar, enfraquecendo seu papel protetivo e potencializado situações de negligência, violências física, psíquica e sexual, abandono e até exploração do trabalho infanto-juvenil impactando profundamente seu processo de formação integral. Este contexto aponta a necessidade de uma intervenção significativa no campo da prevenção promovendo um processo de estruturação de práticas, sistematizada e

multidisciplinar, de atendimento, acolhimento e suporte, mediante um olhar atento às subjetividades dos beneficiários (Projeto Político Pedagógico p.17).

Associado a uma perspectiva sócio interacionista, o CESA estabelece alguns princípios em seu projeto pedagógico, que serve como elementos norteadores para a prática docente, contribuindo no sentido de uma educação que valoriza as sensibilidades e a arte, tais como: mediação, linguagem, cultura.

Os princípios sócio interacionistas aqui elencados, contribuem para a prática docente (e) serão adotados e desenvolvidos no Centro Educacional Santo Antônio: Mediação: ideia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento o acesso do homem aos objetos é mediado por recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (...). A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (...). A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações (Projeto Político Pedagógico, p 13).

Vale salientar que esta é uma versão inicial, e só contempla aspectos metodológicos referentes a duas áreas de conhecimento do nível I do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa

e Matemática, ficando impossibilitado na nossa investigação, verificar como a disciplina

História é organizada dentro do PPP, o que não nos impediu de explorar outras fontes relacionadas à produção documental de cunho pedagógico relacionados ao ensino de História.

Ainda foi possível estabelecer alguns pontos importantes na proposta pedagógica do CESA. O primeiro ponto que merece destaque refere-se ao fato de haver uma preocupação em promover o desenvolvimento global dos alunos, ou seja, trabalhar as múltiplas dimensões do alunado através da oferta de atividades extracurriculares (cursos, oficinas, palestras e outras atividades) que atuam como um complemento de formação escolar, como ressalta o fragmento do texto retirado do PPP.

Portanto, buscamos desenvolver continuamente práticas pedagógicas que reflitam nossa crença de que o saber e os seres humanos não são fragmentados requerendo, portanto, serem vistos de forma integrada, na sua totalidade. Com base nesse pressuposto optamos tomar por base os cinco Pilares da Educação proposto por Jacques Delors: aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser e a aprender (Projeto Político Pedagógico, p 12).

Analisando o PPP fica evidente que o CESA não se propõe a estabelecer uma educação integral, mas também não podemos igualar às atividades desenvolvidas pelas oficinas de Arte-Educação ao chamado contraturno escolar, que é tido como uma espécie de acréscimo ao aprendizado dos estudantes em período oposto ao que estão matriculados. O que nos foi possível avaliar é que a proposta de educação de tempo integral oferecida pelo CESA não se configura apenas em uma possibilidade de ampliação das disciplinas eletivas ou aumento da

grande curricular, mas sim em uma proposta de oferecimento de atividades que estejam sintonizadas com o propósito pedagógico da instituição, que visa um aprendizado diversificado para a promoção de uma educação cidadã, utilizando como uma das suas metodologias de ação a Arte-Educação.

O outro ponto de análise que perseguiu compreender o lugar da arte na constituição da proposta pedagógica do CESA, se configurou a partir da compilação de toda documentação disponibilizada à esta pesquisa, a fim de identificar dentro do ordenamento conceitual-pedagógico da instituição, de que forma a metodologia da Arte-Educação apresentada pelo CESA, é capaz de promover uma experiência sensível no processo de ensino e aprendizagem do saber histórico escolar. Desta forma, após a análise do Projeto Político Pedagógico, descolamos o nosso alvo de pesquisa em direção a alguns outros documentos e materiais didáticos, que puderam contribuir na investigação sobre o lugar da Arte nas práticas educativas e regimentais do CESA. Como forma de tornar mais clara a análise desta documentação, optamos por dividir a apresentação desses materiais em tópicos:

#### I – Plano Anual de Curso – 2022

Os Planos Anuais de Curso, foram outros documentos analisados com o objetivo de conhecer os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas anunciadas pelos professores e professoras durante o ano letivo de 2022. A título de amostragem, utilizamos o plano anual de curso, referente ao 7º. ano do ensino fundamental, visto que, foi o primeiro plano, disponibilizado para essa pesquisa pelo CESA. Nele observamos que não há, no quesito relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, nenhuma menção ao uso da arte como elemento auxiliar ou provocador de estímulos para o desenvolvimentos de qualquer das habilidades e competências estabelecidas pelo planejamento.

##### Habilidades e Competências

- Expressar a finalidade da história no processo de produção do conhecimento humano sob a forma da consciência histórica dos alunos
- Analisar um fenômeno, um processo, um conhecimento, uma relação ou um sujeito, a partir do conhecimento histórico constituído.
- Confrontar ou comparar documentos entre si e com o contexto social teórico de sua produção, abrindo perspectivas para validar, refutar ou completar a produção historiográfica existente
- Elaborar conceitos que o permitam pensar historicamente, superando a ideia de que os conteúdos de História são verdades absolutas (PLANO ANUAL DE CURSO. 7º. Ano, 2021).

Em relação aos conteúdos curriculares, identificamos um conteúdo relacionado a História da Arte, trata-se do tema Renascimento Cultural e Humanismo, que está organizado pelo planejamento para ser trabalhado na primeira unidade do ano letivo, na disciplina História.

Com esse conteúdo identificado no plano anual de curso, podemos verificar a arte na condição de conteúdo estruturante, o que corresponde a uma das possibilidades defendidas por esta dissertação, para a elaboração de uma educação estética para o ensino da História. Ao investigar a metodologia, os recursos didáticos e os critérios avaliativos dispostos no plano de curso, registramos que consta a utilização de recursos audiovisuais, o que sugere a disponibilidade de utilização de práticas envolvendo ludicidade e arte. Este documento nos possibilitou estabelecer alguns esclarecimentos a respeito da disposição dos conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo 2022, como também nos deu subsídios para identificar metodologias e dinâmicas avaliativas dos educadores.

## II – Livro Didático: Coleção História: Sociedade e Cidadania

A revisão dessa documentação possibilitou que essa investigação se familiarizasse um pouco mais com o livro didático adotado pelos professores e professoras de História do CESA, livro esse que muitas vezes se configura, em muitas realidades, como a única alternativa para os professores auxiliarem seus alunos no processo de aprendizagem. Como forma de perceber a importância do livro didático no cotidiano escolar, Circe Bittencourt nos esclarece da seguinte forma sobre essa temática:

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrante da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade do uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outro livro (Bittencourt, 2009, p. 299).

Logo, foi de grande valia para nossa investigação, conhecer o livro didático que professores e alunos têm como principal referência de condução para o ensino e aprendizagem da História escolar. O livro didático da disciplina História para o 7º. ano adotado pelo CESA, para os anos letivos 2021-2011, compõe a coleção *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos, da editora FTD. Para formular um diagnóstico sobre os livros didáticos em questão, utilizamos na condição de categorias de análise a dimensão estética e as linguagens artísticas como referência para a elaboração dessa pesquisa, ou seja, buscamos averiguar de que forma a estrutura física e conceitual do livro dialoga com a dimensão estética da linguagem e como esse material didático se apropria das expressões artísticas como elementos mediadores para o ensino de História.

A partir de uma análise descritiva do livro didático, foi possível observar uma relativa preocupação com a qualidade de diagramação do livro, pois toda a produção gráfica foi elaborada a partir de uma concepção esteticamente planejada e harmônica, destacando o cuidado de estabelecer uma relação entre textos e imagens. Sobre as linguagens artísticas utilizadas em sua construção, também verificamos que o livro é entrelaçado por uma

variedade de expressões artísticas na condição de fonte didática, mas vale ressaltar, que as artes visuais e a literatura ainda exercem um predomínio quando se trata de observar a presença das expressões artísticas nos livros didáticos (GIANI, 2010). Após o exame do livro didático, concluímos que há pouco investimento na estetização da linguagem em relação a exposição dos conteúdos relacionados ao conhecimento histórico, observamos também que a arte é fundamentalmente utilizada na condição de fonte didática para o ensino da História.

Como forma de exemplificar essa opção de utilização da arte majoritariamente como fonte didática, podemos citar quando no capítulo 2, ao abordar os povos e culturas africanas, o autor, ao assenhorar-se de algumas expressões artísticas como a música, a cultura dos mestres griôs, o artesanato e a fotografia para apresentar aspectos da história de determinados povos africanos, essas linguagens artísticas restringem-se à condição de registro de memória.

Porém vale dizer, que o importante para nossa pesquisa não é elaborar uma análise do livro didático e sua relação com a arte, e sim perceber como esse material didático, substancia a ação do professor na prática do ensinar e aprender História a partir da utilização do sensível e do artístico, na condição de elementos mediadores de aprendizagem do conhecimento histórico escolar.

Com essa compreensão, o arbítrio que essa pesquisa apresenta sobre o livro didático analisado apregoa que, apesar de ajudar a nortear o planejamento do educador, sugerindo caminhos e sequências lógicas para a aprendizagem, a proposta de estetização da linguagem e a utilização da arte como conteúdo estruturante da História, defendida por esta dissertação, não se expressam na concepção adotada pela coleção de Alfredo Boulos.

A investigação histórica sobre a origem do CESA enquanto instituição escolar nos forneceu algumas pistas sobre a presença da arte na constituição da instituição, porém há outro percurso que podemos tomar para entender a função da arte como estratégia de aprendizagem no projeto pedagógico desenvolvido pelo CESA, e esse caminho diz respeito a questões relacionadas à prática pedagógica, ou seja, entender como essa aspiração, de trazer as artes como elemento mediador de aprendizagem, se afetiva em sala de aula. Como esta inspiração que é sustentada nos arcabouços teóricos particulares (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, livro didático, Proposta Pedagógica Curricular) se materializa em sala de aula, pois temos a compreensão que é em sala de aula, por intermédio da mediação de aprendizagem, que a proposta pedagógica tende a reverberar e se materializar, transpor os limites teóricos e transformar-se em práticas de aprendizagem.

Desta forma, conhecer quem são os educadores e educadoras que fomentam e aplicam as propostas pedagógicas estabelecidas pelo CESA se apresenta como uma necessidade

fundamental para ampliar nossa compreensão acerca aplicabilidade da Arte-Educação no processo de aprendizagem dos alunos. Nessa tentativa de conhecer e entender essa prática docente desenvolvida pelos educadores da disciplina História, buscamos primeiramente conhecer e dialogar com esses educadores, com o intuito de saber quem são esses sujeitos sociais, conhecer suas experiências e saberes adquiridos na prática do magistério; com esse movimento, tivemos a intenção de aproximarmos da sua formação profissional e averiguar as suas divergências e convergência com a proposta idealizada pela Instituição, para desta forma iniciar a elaboração do perfil desses educadores.

Ao dirigirmos o foco do nosso olhar investigativo para este corpo docente, identificamos então o primeiro entrave, que no nosso entendimento se estabelece como um dos elementos dificultadores para a efetivação da proposta pedagógica defendida pelo CESA, que autoriza a metodologia da Arte-Educação, como elemento mediador de aprendizagem e de formação do sujeito. Este entrave diz respeito ao alto grau de rotatividade dos professores de história que ministram aulas no CESA. Essa questão foi identificada logo no primeiro contato com a coordenação pedagógica, onde percebemos haver recorrente alternância dos professores da disciplina História dentro do corpo docente da instituição.

Através da coordenação pedagógica, identificamos que a professora com mais tempo lecionando a disciplina História nos anos finais do ensino fundamental estava apenas há três anos desenvolvendo esta função. Esse fato revela a rotatividade do corpo docente e ressalta os problemas que essa questão acarreta com relação à capacitação dos professores. Durante o ano letivo de 2022, havia apenas três profissionais nessa posição e destes três profissionais, apenas uma professora tinha mais de três anos trabalhando na instituição e apenas um profissional tinha vínculo empregatício efetivo junto à Secretária de Educação do Estado da Bahia. Os outros educadores tinham a sua situação trabalhista normatizada a partir de contrato de prestação de serviço temporário.

Ainda vale ressaltar que nenhum dos profissionais que formam o quadro de professores de história do CESA no ano letivo de 2022 está há mais de 5 anos exercendo a função de magistério no ensino de História e apenas um profissional exerce a profissão há mais de dez anos. Assim, em razão da rotatividade dos professores e da pouca experiência, foi percebido que não há uma continuidade no processo de formação desses profissionais apesar do CESA desenvolver, com o apoio do núcleo de Arte-educadores ligados a OSID, várias ações de formação destinadas aos seus educadores. Assim, em razão dessa grande rotatividade, o processo de formação destes professores fica bastante comprometido. Diante da realidade

descrita, observamos que as palestras, cursos e oficinas de formação oferecidas aos professores pelo CESA ficam caracterizados por momentos de construção e descontinuidade.

Existe um quadro de arte-educadores mantidos pelo OSID que são responsáveis por articular estratégias e criar oficinas de formação para os educadores que atuam no ensino regular, instrumentalizando esses professores a trabalhar as expressões artísticas no seu fazer pedagógico. Mas em razão da rotatividade mencionada, essa formação apresenta dificuldades de ser consolidada, pois todo o processo de formação da equipe pedagógica fica comprometido, fazendo com que os esforços exercidos durante a formação se esvaíam quando os professores são substituídos, fazendo com que esse processo não se consolide por inteiro.

Ao identificarmos as tensões geradas pela rotatividade dos professores e conseqüentemente o problema de formação e capacitação dos mesmos para atuar em uma prática pedagógica referendada pelos princípios da Arte-Educação, surge a necessidade de ampliar os elementos de análise, pois em conseqüência de não haver a possibilidade de contar com a contribuição de professores que já tivessem uma experiência substancial na proposta pedagógica desenvolvida pelo CESA, se fez necessário, além da aproximação com o corpo docente, buscar também construir um perfil cuidadoso desses atores que são responsáveis pela mediação do processo de ensino e aprendizagem da disciplina História.

Para a efetivação dessa postura, utilizamos alguns artifícios de pesquisa, que passaremos a descrever com maior detalhe. Como mencionado no início desde capítulo, a porta de entrada para o nosso campo de pesquisa (Centro Educacional Santo Antônio), se deu através dos coordenadores pedagógicos. Foi por meio desses profissionais que começamos a coleta das primeiras informações sobre a estrutura física e pedagógica da Instituição e através desse departamento foi possível a aproximação com as professoras e professores de História que lecionavam para as turmas ligadas aos anos finais do ensino fundamental do ano letivo de 2022.

Após as primeiras conversas com os coordenadores, conseguimos agendar o primeiro encontro com os professores de História. O primeiro contato com o corpo docente ocorreu na sala de professores do CESA. Por iniciativa nossa e inspirado nos “Círculos de Cultura” desenhados por Freire (2016), organizamos nossa primeira reunião de apresentação com os professores, a partir da metodologia de uma roda de conversa. Optamos pela roda de conversa pois entendemos essa metodologia como um ato educativo reflexivo, que nos possibilitaria tanto por meio da fala, da escuta e da participação dos convidados, não apenas conhecer as experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como também ensejar a possibilidade de discutir e refletir junto com os professores as demandas e as dificuldades identificadas na pesquisa.

A metodologia de roda de conversa foi utilizada apenas por duas vezes, em virtude, das restrições estabelecidas pelos protocolos de medidas preventivas contra a covid-19, que desaconselhava reuniões presenciais em equipes de trabalho, isto fez com que os contatos presenciais com os professores ficassem restritos a momentos pontuais. Durante a Roda de Conversa foi feita a apresentação do pesquisador e da proposta de pesquisa, como também da sua metodologia de trabalho e em seguida foi aberto espaço para que cada educador se apresentasse e falasse das suas expectativas em relação a sua participação na pesquisa. Os professores falaram também sobre sua vivência trabalhando no CESA e da sua relação com o núcleo de arte-educadores (grupo composto por profissionais responsáveis pela formação dos professores e pelas oficinas de arte promovidas no turno oposto direcionadas aos alunos). Foi interessante observar que nas rodas de conversa os professores deixavam claro em seus depoimentos que, mesmo com o fato dessa experiência ser algo novo na sua prática profissional, todos foram unânimes em relatar que entendem como positiva a colaboração das oficinas de Arte-Educação, no sentido de provocar estímulos no alunado para sua atividade pedagógica.

A partir desses encontros, começamos a avaliar os ganhos desses primeiros contatos, a riqueza de detalhe das rodas de conversas não poderia ser interpretada apenas como um relato pessoal de um determinado professor ou professora, era necessário entender que cada depoimento, cada registro de vivência pessoal, catalisava anseios e desejos coletivos, composto de sentido e significados. Em cada roda de conversa ouvimos com atenção todos os argumentos que fortaleciam as falas dos participantes, e vale ressaltar, cada depoimento foi muito importante. Além disso, o contato físico com o grupo de professores também oportunizou a nos aproximar com o riso e a dialogar com o abraço. Para além das informações e dados obtidos, a estratégia das rodas de conversas seguramente contribuiu para que todo o percurso da nossa pesquisa, fosse pontilhado por gestos de afetividade, que transpassaram as relações com todos os sujeitos envolvidos na investigação.

Após os contatos através das rodas de conversa, outro passo significativo para nossa investigação se constituiu na aplicação de um questionário que foi utilizado como técnica de coleta de dados, visando arregimentar informações que contribuíssem para responder as questões relativas a formação acadêmica, a formação continuada e a relação que esses profissionais tem com a proposta defendida pelo CESA de inserir a arte como elemento mediador no processo de ensino aprendizagem.

Faz-se necessário antes de expor a análise dos dados obtidos por essa pesquisa, chamar a atenção à reduzida amostragem que esse questionário alcança: trata-se de apenas três profissionais. Outra ressalva que merece destaque, reside no fato que, como forma de adequação

a situação pandêmica, que atravessou boa parte da nossa pesquisa de campo, o questionário direcionado aos educadores foi disponibilizado na plataforma Google formulário e todos os professores envolvidos responderam o questionário.

O exame do questionário nos forneceu alguns esclarecimentos em relação ao corpo docente do CESA, que possibilitou construir uma ideia inicial desses educadores. A partir da análise dos questionários aplicados, foi verificado que o corpo docente da disciplina História é bastante heterogêneo, seja na questão relativa à relação empregatícia, como em relação aos processos de formação acadêmica desses profissionais. O diagnóstico que fizemos após a análises das informações obtidas com o questionário, nos revelou que o grupo de professores pesquisado é formado por duas professoras, uma com licenciatura plena em História e outra com licenciatura em Sociologia e soma-se a esse grupo, um professor com licenciatura em História, sendo que dois deles têm pós-graduação. Também observamos que desses educadores, apenas um profissional tinha participado de alguma atividade de formação profissional nos últimos dois anos. Outra informação bastante relevante apontada pelo questionário, diz respeito ao fato de que todos afirmaram em algum momento da sua trajetória docente já terem se apropriado das linguagens artísticas como recursos pedagógicos para suas aulas de História.

Com essa informação, passamos a deduzir que esses profissionais já traziam consigo uma familiaridade com a presença da arte em sala de aula e inferir que reconhecem o valor didático das manifestações artísticas para o processo de ensino-aprendizagem, entendendo a Arte como fonte de memória individual e coletiva. Também foi possível identificar quais as linguagens artísticas mais utilizadas pelos professores, sendo a música a expressão artística que mais se destacou, com o índice de 100%, ou seja, todos os professores já tiveram a experiência da utilização da música como elemento didático-pedagógico em suas aulas. As demais formas de linguagens artísticas mencionadas na pesquisa seguem a seguinte ordem: dança 33% teatro, cinema 7% vídeo 7%, fotografia 7% e pinturas 7%. Com essa questão, mais uma vez conseguimos identificar que os professores envolvidos com a nossa pesquisa, já traziam no seu caminhar registros que falam das suas experiências em relação a manipulação da arte como instrumento de educação.

Por fim, consideramos que a aplicação do questionário se constituiu em uma grande contribuição no sentido de arregimentar informações sobre os educadores, sua formação e sua relação com as linguagens artísticas na sua prática profissional. A interpretação do questionário nos possibilitou produzir alguns traços e predicados relacionados aos docentes que lecionam a disciplina História no CESA, que contribuíram muito para compreender os limites e desafios estabelecidos a essas educadoras e educadores no exercício do magistério.

Mas para aprofundar a pesquisa sobre esses educadores, foi necessário também entrevistá-los, buscando com esse procedimento, alcançar a compreensão individual do professor e da professora que vivenciam a experiência de trabalhar em uma instituição, que tem na sua proposta pedagógica a Arte como elemento propulsor de aprendizagem. A estrutura de entrevista juntos aos professores de história do CESA teve como base conhecer de forma mais detalhada algumas questões basilares para esta pesquisa. A primeira questão abordada versou sobre a trajetória profissional dos professores até sua chegada no CESA. Esta primeira parte da entrevista, investigou a formação acadêmica das docentes e docente e suas experiências no campo do ensino de História, este primeiro momento confirmou as informações obtidas no questionário respondido anteriormente através do google-formulário<sup>14</sup>. Quanto à forma como esses professores de História passaram a integrar o corpo docente do CESA, as justificativas apresentadas nas entrevistas não revelam uma única resposta para tal questão, sendo que um professor ingressou através de contrato de trabalho efetivo por concurso público, enquanto duas professoras estão sob o regime de contrato temporário. Abaixo trazemos os relatos dos professores sobre as circunstâncias que os levaram ao CESA:

Em 99 eu passei no concurso do Estado, fiquei 23 anos trabalhando em uma mesma escola, né? De lá eu fui pra uma outra escola, em Camaçari, o colégio estadual cidade de Camaçari, mas fiquei excedente, tendo em vista que fecharam 6 turmas, e aí eu fui mandado para o colégio centro educacional Santo Antônio. Que eu diria... Vou dar um ingrediente emocional e espiritual: foi mão de Deus. Porque é um ambiente católico, eu sou de confissão católica, fui criado na ortodoxia católica e sempre admirei o trabalho de Irmã Dulce né? Uma parte de minha vida eu fui quase que menino de rua né? Por conta de desagregação da família, por pouco eu não morei no abrigo Santo Antônio né? Lá pelos idos de 77, 78, aí Deus me dá esse presente, eu fico excedente na minha escola e vou trabalhar no CESA (Professor A, 2022).

Foi o próprio processo seletivo que me mandou pra lá, eu dei sorte (risos). Lá é outra coisa né? A gente pode ajudar melhor os alunos, tem outros órgãos que não seja a secretaria de educação ou a escola em si, então isso deixa a gente mais empolgada, fazendo um trabalho melhor, em parceria (Professora B, 2022).

Cheguei ao CESA através do concurso de REDA, feito pela secretaria de educação. A escolha do CESA foi por ser uma escola bem localizada (Professora C, 2022).

Algo que foi possível observar nas primeiras falas das entrevistadas e entrevistado, trata-se do fato destes profissionais estarem satisfeitos com o seu local de trabalho, entendendo o CESA como um bom lugar para exercer a prática do magistério, outro ponto importante da nossa entrevista, está relacionado com o entendimento sobre a relação da arte como elemento mediador da aprendizagem da História, na prática cotidiana dos professores. Sobre essa temática, quando perguntados, os professores responderam da seguinte forma:

“Eu trabalho sim, e o CESA me oferece condições para fazer isso” (PROFESSORA C, 2022).

Quando você apresentou seu projeto, lá na nossa primeira reunião e que você marcou uma reunião para entrevistar a gente, eu fiquei um pouco triste, porque pensei, oh meu

<sup>14</sup> No questionário aplicado aos professores, foi utilizado o google formulário. O link desses formulários encontra-se nas referências bibliográficas.

deus do céu, vou desapontar meu colega, porque eu acho que eu tenho pouco a colaborar no que tange a essa sua pergunta, porque, eu não tenho ligação. (...) eu tenho pouca participação no que diz respeito a participação artística do CESA. (PROFESSOR A, 2022)

“Olha, assim, eu... aí precisaria de alguém pra assim, avaliar minha forma de educação, porque assim, eu sempre gosto de trazer alguma coisa da arte e por si só, os próprios livros de história já fez [sic] esse casamento” (PROFESSORA B, 2022).

Através dos depoimentos observamos que apenas um dos professores entrevistados declaram não fazer uso da linguagem artistas com elemento mediador de aprendizagem na sua prática pedagógica. Porém, o mesmo o professor, que no início da entrevista lamenta não poder contribuir com nossa investigação por ter pouca vivência com a arte como elemento mediador de aprendizagem, ao longo da entrevista vai pontuando suas experiências docentes em que a utilização de imagens e filmes estavam presentes. Dando prosseguimento à nossa entrevista, também foi alvo da nossa investigação saber como se dá o diálogo entre professores e o projeto pedagógico do CESA em relação à metodologia da Arte-Educação.

Olha, é... existe um fragmento, porque teve a pandemia. Esse ano foi muito rápido, mas aí a gente não entra assim também totalmente, à exceção do próprio projeto da escola, por causa dessa questão, realmente ficou faltando algumas coisas, mas por outro lado, o projeto da escola faz toda diferença na vida do aluno que faz parte do projeto, não são todos alunos né, é só pra alguns, que faz parte da dança, outros trazem essa questão do batuque, que é a percussão e uma grande maioria faz parte do Neojibá, né. E no caso, tem outras oficinas, porém não é coisa que case com a Arte nem tão pouco com a História, mas é bem produtivo pelo fato de que os próprios alunos, eles trazem para as outras crianças e outros jovens o aprendizado deles. E aí a gente pode usar, exemplo, a gente tava (sic) trabalhando na unidade passada, eu não me lembro bem o tema qual foi, mas a gente entrou em Beethoven, então os alunos no Neojibá conseguiram interagir melhor né, aí a gente o que? Mostrou os instrumentos, (...) aí eles já vêm com nota musical (...) então é uma questão assim que agrega muito né, é um diferencial, o CESA tem esse diferencial.” (PROFESSORA B, 2022)

Existe uma promessa, e de uma promessa existe sempre uma intenção e essa intenção se efetiva em projetos específicos, acho que é uma forma também de retomar, eu acho que por relatos que tenho, já aconteceu uma integração maior, no passado, mas eu não sei, não estava lá, né? pra poder fazer uma avaliação. Mas existe essa intenção, né? E essa intenção se efetiva em alguns encontros e agora com esse projeto que é conjunto né? com o núcleo (PROFESSORA C), 2022.

“Existe uma certa distância” (PROFESSOR A, 2022).

Interessado em saber como o CESA prepara seu quadro docente e discente para trabalhar a metodologia da Arte-Educação em sala de aula, foi perguntado aos professores e professoras de história sobre o processo formação desenvolvido pelo CESA junto aos educadores e seus educandos. Eis as respostas:

Lá no CESA, quando eu vejo os nossos alunos, estudam de manhã, que fazem uma boa refeição 10 horas, uma boa refeição meio-dia, depois eles são direcionados para os projetos. É núcleo artístico é núcleo de esportes é núcleo da Neojibá aí eles ficam a tarde toda, né, uma refeição às 3:00 da tarde e no fim da tarde vão embora. Então é uma coisa assim, que às vezes quando eu estou saindo, eu saio junto com eles, vejo eles descendo com os instrumentos deles do curso, seja um violão, um violino, seja uma bola de basquete, seja a roupa do judô, é uma coisa que eu fico impressionado é uma coisa que a gente tá tirando pelo menos acho que é, 546 crianças de estarem no turno oposto em casa ou perambulando (PROFESSOR A, 2022).

“As oficinas... as oficinas de arte principalmente, não a oficina de futebol essas coisas, mas as oficinas de arte, ela muda os alunos. Eu mesmo costume quando vejo o aluno assim muito diferente, porque como fiz pedagogia e também já trabalhei com todo tipo de aluno que você imaginar, eu já peguei da educação infantil até o EJA que é pessoas mais velha, então a gente olha o aluno e já ver que tem alguma coisa estranha nele né? A gente não sabe dizer o que é, mas que tem, tem. Aí o que é o remédio? O que é o remédio que a gente pode trazer? Por que você não participa de uma oficina de arte? É o remédio (PROFESSORA B, 2022).

Com o intuito de avaliar o aporte que livro didático possibilita, para proposta de utilização da arte como conteúdo e instrumento didático, que valoriza a dimensão estética para o ensino de história, foi inquerido aos professores sobre a contribuição do livro didático, para uma ação pedagógica que se apropria da estética e da arte no processo de ensino- aprendizagem da História. A esse respeito foi feita a seguinte pergunta aos professores: O livro didático contribui como elementos facilitador ou dificultador para trabalhar a Arte e a dimensão estética sua prática pedagógica? Seguem abaixo as respostas dos professores.

Dificultador eu não diria, mas acho que contribuiu muito pouco, acho que contribui pouco, dificultar não. Eu quero aproveitar você que daqui um dia vai ser doutor, (...) há de aproveitar e preparar os livros que a gente possa tanger o aluno mais para a arte, e não ser só para ficar no depreciativo né? um menino está fazendo arte, está fazendo coisa errada (PROFESSOR A, 2022).

Os livros esse ano eu achei muito pobres, eu achei né? Talvez seja engano meu, mas eu tenho outros colegas que também acharam a mesma coisa. O autor é bom, mas é eu achei assim ... bem pobre, até mesmo essa questão da arte (PROFESSORA B, 2022).

Uma professora não quis se manifestar em relação ao livro didático alegando, que trabalhou apenas nos primeiros dois meses do ano letivo de 2021 com a disciplina História, e dessa forma alegou não ter condições de fazer qualquer avaliação sobre o livro didático no momento da entrevista.

Também buscamos saber se o CESA, junto com seu núcleo de Arte-Educação, proporciona ou já proporcionou, aos seus professores algum momento de formação profissional, no sentido de capacitá-los para práticas pedagógicas que valorizam a Arte-Educação como metodologia de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, obtivemos as seguintes ponderações:

Já, as questões pedagógicas eles também participam e eles sempre trazem os conhecimentos deles, quando a gente tem reunião pedagógica no início de ano... aí eles sempre trás, e também as vezes eles promovem o “Sextou”, que é uma brincadeira, uma brincadeira também artística, que aí ficava a gente tudo misturado. (...) esse ano eles ainda não conseguiram promover ainda.” (PROFESSORA B, 2022)

Eu acredito que até tenha, mas não teve esse ano, não que eu me lembre. Esse ano a gente só teve uma palestra com uma psicóloga... um psicólogo, foi uma coisa bacana, né? Que a OSID percebe que precisamos, mas no que tange a arte realmente, alguma

palestra, algum curso, algum evento... não que eu me lembre. Deve ter tido, na jornada pedagógica, mas eu já cheguei, já cheguei já tinha terminado a jornada, eu cheguei lá em 10 de fevereiro, na semana seguinte as aulas já começaram. Deve ter tido na jornada pedagógica (PROFESSOR A, 2022).

Existe, existe sim, não só para os professores de história, todos os professores, não diria especificamente os professores de história, mas todos os outros professores (PROFESSORA C, 2022).

Nas nossas entrevistas com os professores e professoras de História, houve também a preocupação em perceber qual a avaliação que esses profissionais fazem sobre a contribuição que as oficinas de Arte-Educação oferecem ao processo de formação e aprendizagem dos seus alunos. A partir dessa inquietação, foi perguntado aos professores se eles percebem alguma diferença de ordem qualitativa ou de ordem quantitativa, entre os alunos que participam das oficinas de Arte-Educação. Como resposta tivemos os seguintes depoimentos:

Substancialmente, todos os alunos que estão inseridos do núcleo artístico, em algum quesito de arte do CESA, todos eles, tem é... se destacam tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo, isso também eu já observei. Todos, eu não tenho alunos problemáticos e que participam de algum núcleo artístico, todos eles... Aí eu não sei, aí eu já não sei lhe responder, se foi a arte do CESA que o transformou ou ele já veio assim, não sei dizer se ele já veio assim ou chegando lá ele ficou assim. Mas é verdade que todos os alunos que são, que tem alguma atividade, eles são mais centrados e tem uma melhor quantidade e uma melhor qualidade, são bons de comportamento e de nota” (PROFESSOR A, 2022)

Esses alunos são os mais comportados, eles são mais disciplinados, eles nem cantam determinadas músicas que a gente ouve hoje em dia. (...) a gente vê que é realmente totalmente diferente, e tem alguns que eu acho assim, as oficinas, as oficinas de arte principalmente, né? (...) a arte muda sim, completamente, (...) agora tem assim uns que a arte só não resolve, mas ela é sim um ótimo catalizador (PROFESSORA B, 2022).

Eu não tenho elementos para fazer uma avaliação precisa sobre a questão, mas muito alunos que são mal comportados nas salas, muitas vezes tem um destaque nas oficinas de arte. Acredito que seja uma coisa positiva (PROFESSORA C, 2022).

A partir dos depoimentos podemos observar que todos os professores avaliam como positiva a participação dos seus alunos e alunas nas oficinas de Arte-Educação. No entanto, vale ressaltar que esse diagnóstico não é alicerçado diretamente por qualquer instrumento avaliativo que produza dados estatísticos que corroborem com as avaliações feitas pelos professores. Esta é resultado da experiência sensível, produzida através do contato direto dos professores com seus alunos, o que faz com que tenha uma carga de legitimidade que a sustenta enquanto axioma.

Ao começar a elaborar o roteiro para as entrevistas junto ao corpo docente de História do CESA, uma questão se estabeleceu como elemento norteador de toda a entrevista, que diz respeito a investigar a partir da prática docente desses professores, as possibilidades da estetização da linguagem, da utilização da Arte como conteúdo estruturante e fonte didática

para o ensino da História escolar. Desta forma, ao perguntarmos aos professores sobre as possibilidades dessas três dimensões na sua prática docente, obtivemos as seguintes respostas:

Eu já trabalhei essa questão da estetização da linguagem, (risos) eu já trabalhei foi maluquice em sala de aula viu? (risos). Exemplo quando trabalhei os povos dos sambaquis, e aí eu levo as conchas, eu levo esqueleto, levo vaso de barro, eu levo um monte de coisa, aí eu levo pra fazer essa demonstração. Porque queira ou não, ali você tá facilitando. (...) E esse ano, eu trabalhei com o sexto ano e quando eu fui falar de Egito, eu trouxe um boneco vestido de faraó pra sala, fiz a reprodução da mumificação do faraó (...) e eles lembram viu? Não esqueceram não! (...) então eles aprenderam, então desta forma é mais fácil ensinar, no meu caso eu queria trabalhar mais assim. (...) porém eu tenho 13 turmas e isso dificulta, quando eu chego em casa eu não aguento mais nada (PROFESSORA B, 2022).

Eu utilizo essas três dimensões na minha prática. Por exemplo, no oitavo ano entraria as três de forma bem integrada, a estetização da linguagem, a arte como conteúdo estruturante e arte como fonte didática. Já no nono ano eu acho que ela entrou mais como fonte didática, no sexto ano acho que entrou as três dimensões, no nono ano acho que ele entrou mais como fonte didática. O nono ano na terceira unidade entrou de forma mais integrada por esse projeto. O projeto que a gente tá trabalhando padrões culturais, analisando a estética, o comportamento de cada época, tecnologia, trabalhando de forma mais integrada e produzindo alguma coisas (PROFESSORA C, 2022)

Desses que você falou o último, a arte como fonte didática, é esse que a gente mais usa e é o que eu gosto muito né? Agora eles estão... eles estão... todos eles estão interligados, porque também não adianta você pegar uma peça teatral, né? O aluno entendeu aquilo, foi bonito... foi bacana, deu risada, sem conhecer o conteúdo histórico, então é por isso que eu tô dizendo, eu acho que os três estão muito interligados e um não fica sem o outro. Eu sou muito tradicional, graças a deus os alunos não reclamam (...) Porque eu brinco muito na minha aula, eu dou aula fazendo palhaçada, (...) Eu trabalho assim, na minha aula expositiva, agora assim fazendo palhaçada na sala, inclusive soltando piada, agora nunca me furto a trabalhar o conteúdo. Eu passo filme, eu faço palhaçada, faço brincadeira, faço comparação, mas nunca, nunca deixo de fazer a explanação. Porque não pode dissociar a arte da explanação, eu penso assim” (PROFESSOR A, 2022)

Receber esses depoimentos dos professores fortaleceu a ideia de que a proposta de discutir uma educação estética para o ensino de História guiado a partir de uma dimensão que valoriza os recursos estéticos e a Arte no seu processo formador tem pertinência, uma vez que alguns professores já operam com essa dimensão em suas aulas.

Estetizar a linguagem na prática docente, entender a arte como conteúdo da História e manipular a Arte como fonte didática, não são operações que se inauguram a partir desse estudo. A validade desta pesquisa reside no fato de refletir uma prática docente presente em sala de aula, mas que, apesar da sua amplitude gnosiológica, não há ainda uma literatura correspondente ao grau de complexidade que acompanha tal proposta de ensino-aprendizagem.

Em razão do nosso trabalho de pesquisa necessitar aproximar-se de uma experiência pedagógica que tivesse na Arte seu ponto de referência, a escolha do CESA foi algo respaldado por uma relativa coerência, afinal, as propostas anunciadas pela instituição contribuem de forma significativa para a implementação de uma educação estética. A originalidade da proposta do

CESA se materializa a partir de uma ação conjunta entre uma instituição pública (CESA), que em parceria com uma entidade ligada ao Terceiro Setor (OSID) e constrói uma ação social de longo alcance, voltada para jovens carentes da região metropolitana de Salvador, Bahia, que defende como elemento de formação escolar a Arte.

Outro ponto de reflexão para esta pesquisa reside no fato de que, apesar dos esforços para incorporar as linguagens artísticas no seu cotidiano e nas suas práticas pedagógicas, pudemos observar que ainda persiste uma bifurcação no seu projeto pedagógico, que se revela quando observamos no cronograma curricular, o estabelecimento de dois momentos distintos no processo de formação escolar, o momento de aprender (curso regular) e o momento de aprender com Arte (as oficinas). Essa divisão de momentos de aprendizagem revela que ainda há cisma entre Educação e Arte. Também percebemos que essa dicotomia não foi totalmente superada e fica evidenciada na disposição com que os conteúdos curriculares estão distribuídos e na relação que se estabelece entre os professores vinculados ao CESA e os arte-educadores vinculados a OSID. Desta forma, a importância de estudar a experiência do CESA, não se justifica no fato de ser uma experiência pronta e consolidada. Esta pesquisa foi estimulada pela razão de ser o CESA uma experiência em construção, um projeto sendo elaborado a partir da soma de experiências acumulativas que servem como tecedura para o seu projeto pedagógico.

Assim, uma contribuição que esta dissertação se propôs a oferecer foi, a partir de uma análise crítica, expor alguns movimentos conjugados entre o CESA e a OSID, que visam promover uma educação de qualidade para seus alunos, mediada pela metodologia da Arte-Educação.

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

*Paulo Freire*

#### **4. DIALOGANDO COM MEUS ENIGMAS**

A sensibilidade estética e a Arte, se configuram na capacidade humana de interagir com o mundo a partir da dimensão do sensível e do corpóreo. Como consequência, a Estética sempre foi um valor presente nas sociedades humanas. E por acreditar que o valor estético e as expressões artísticas são capazes de produzir formas de linguagens significativas na produção do conhecimento histórico escolar, este trabalho, referendado pela literatura que compõe sua bibliografia e pelas experiências vivenciadas no campo de pesquisa, propõe apresentar uma série de sequências didáticas, que utilizam algumas expressões artísticas como conteúdo estruturante para o ensino da História, se apropriando da arte, na condição de linguagem sensível e significativa na produção de um conhecimento histórico-escolar, inspirado em uma educação estética<sup>15</sup>, que valoriza a perspectiva de um conhecimento produzido a partir da experiência sensível, circundando aspectos relacionais, a criatividade e a autonomia dos sujeitos, como força propulsora do processo de ensino-aprendizagem.

Ao pensarmos em preconizar uma intervenção pedagógica para o ensino de História, buscamos construir um material didático (sequência didática) que refletisse não apenas a preocupação do valor pedagógico da Estética e da Arte para o processo de ensino-aprendizagem da História, mas também objetivamos que esse material produzido criasse condições de promover maior protagonismo entre os sujeitos envolvidos na elaboração do recurso pedagógico, já que o material didático proposto por este estudo, é mobilizado no intuito de oferecer condições aos educadores e educadoras de produzir seu próprio material de aprendizagem, podendo viabilizar uma abordagem personalizada dos conteúdos curriculares

---

<sup>15</sup> Como representação de educação estética, utilizamos o conceito do professor Francisco Duarte Júnior, que define a educação estética como uma atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo - relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação (Duarte Júnior, 2006).

lecionados. Com isso, dariam a essa ferramenta de aprendizagem a identidade do seu construtor, fazendo com que esse material pedagógico seja capaz de refletir as especificidades do contexto social que permeia as relações dos sujeitos envolvidos com o processo de aprendizagem. Com esta compreensão, a proposta de solução mediadora deste projeto tem como intenção possibilitar ao educador a produção de um material didático totalmente autoral desde a sua concepção, conteúdo, diagramação e estrutura que compõe o instrumento didático.

A idealização e produção deste material didático se constituiu em um verdadeiro desafio, pois ao produzir essa ferramenta educativa havia o desejo que tal recurso pedagógico demonstrasse a aplicabilidade das argumentações teóricas e refletisse os postulados levantados aqui, ou seja, nosso desafio se engendrou em elaborar um instrumento didático concebido a partir de uma interação dialética entre as discussões teóricas e as práticas pedagógicas sugeridas por este trabalho.

Neste sentido, a elaboração deste material tem como referência a premissa que advoga a possibilidade da estetização da linguagem para o ensino de História, que implica em utilizar formas de linguagens que contemplem a dimensão intelectual, mas que não perca de vista o fato do ser humano se constituir em um ser multidimensional, onde a razão se apresenta como uma das suas dimensões de entendimento do mundo, e que no processo pedagógico, devemos também valorizar outras formas de saberes e linguagens que desafinem da linearidade da razão e sejam advindas da dimensão do sensível e do artístico.

Outra proposição que a feitura desse material didático busca refletir, diz respeito à utilização da Arte enquanto conteúdo estruturante para a compreensão dos processos Históricos, e finalmente o terceiro movimento que defendemos se constitui na utilização da Arte como fonte didática para as aulas de História.

Partindo dessas propostas, o material didático resultante se qualifica como fruto de uma experiência de pesquisa que busca apresentar um produto que consiga espelhar uma síntese que brota do diálogo entre teoria e prática. Vale lembrar que este trabalho não se dispõe a ser um manual de instrução a ser seguido, ele se arvora a ser um mosaico de sugestões, instalado em janelas que se abrem para as experiências e descobertas vivenciadas durante nossa trajetória no campo do magistério e que foram sistematizadas a partir desta dissertação. Este recurso pedagógico (sequência didática) foi elaborado visando contribuir para a prática pedagógica dos educadores de História, que trabalham com as séries finais do ensino fundamental.

## Plano de aula

Tema da atividade didática: A Música e a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985): Cantos, Acordes e Sons, que Falam de Uma Época Tirana.

Tempo da atividade: 5 aulas de 50 minutos cada

Disciplina: História

Justificativa: Essa proposta de atividade didática visa proporcionar aos professores abordar, ao desenvolver um estudo sobre o período relacionado à Ditadura Civil-Militar, as linguagens artísticas, principalmente a música, como fonte didática capaz de desenvolver procedimentos que permitam aos estudantes, analisar os processos históricos abordados, a partir das múltiplas linguagens verbais e não verbais que os seres humanos produzem no processo de interação com o seu meio social, nas suas práticas comunicativas e registro do mundo, por intermédio de uma prática didática inspirada em uma educação estética.

Objetivo Geral: Possibilitar ao aluno, refletir sobre o regime militar no Brasil (1964-1985) a partir das linguagens artísticas, utilizando como referência os movimentos musicais que marcaram o cenário da música brasileira da época.

Objetivos Específicos

- Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
- Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
- Entender a Arte como fonte didática para o ensino de História.
- Refletir sobre a censura e a repressão no período da Ditadura Militar, analisando as canções populares selecionadas.
- Estimular o desenvolvimento do senso artístico e da percepção estética do alunado, exercitando novas possibilidades de compreender a existência humana.
- Desenvolver no educando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade produzida pelo conhecimento artístico, necessário para compreender a Arte como meio de humanização do mundo.

Conteúdos:

- Deposição do Governo de João Goulart (1964)
- Os Governos Militares – (De Castelo Branco a João Batista Figueiredo)
- Os movimentos musicais no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970

Recursos: (Datashow, vídeos, música e equipamentos audiovisuais)

Carga Horária: 05 horas-aulas.

Avaliação: Como referenciais de avaliação das atividades são adotados os seguintes critérios:

- Participação do estudante nas atividades propostas e sua interação com o grupo (avaliação processual).
- Ficha de avaliação.

Procedimento didático:

#### Sequência didática 1

Duração: 1 aula (50 minutos)

Com o propósito de iniciar o processo de interação com a turma e estabelecer a música como fonte didática e conteúdo estruturante para o ensino da História, o professor inicia a aula colocando para os alunos assistirem, um vídeo com o hino ao Dois de Julho<sup>16</sup>, interpretado pelo cantor Tatau.

Nasce o sol a 2 de julho

Brilha mais que no primeiro

---

<sup>16</sup>O Hino ao 2 de Julho, que celebra a Independência do Brasil na Bahia, desde 2011, passou a ser tocado na abertura de todos os eventos esportivos realizados no Estado da Bahia. Essa prática partiu de um Projeto de Lei (PL), de igual teor, apresentado tanto na Assembleia Legislativa da Bahia, como na Câmara Municipal de Salvador. Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=y9gIUMYO\\_Yc](https://www.youtube.com/watch?v=y9gIUMYO_Yc)> . Acesso em 09 ago. 2021.

É sinal que neste dia  
Até o sol, até o sol é brasileiro

Nunca mais, nunca mais o despotismo  
Regerá, regerá nossas ações  
Com tiranos não combinam  
Brasileiros, brasileiros corações

Nunca mais, nunca mais o despotismo  
Regerá, regerá nossas ações  
Com tiranos não combinam  
Brasileiros, brasileiros corações  
Com tiranos não combinam  
Brasileiros, brasileiros corações!

Cresce, ó filho de minha alma  
Para a pátria defender  
O Brasil já tem jurado  
Independência, independência ou morrer!

Em seguida, questionar a turma se eles conhecem a música que foi executada no começo da aula. Após a turma se manifestar sobre se conhece ou não a música, o professor explica que se trata do Hino da Independência da Bahia, que faz uma referência histórica ao processo de independência da Bahia e do Brasil, e elucida que, o que faz a música tornar-se um hino, é o sentimento que a letra traz e a mensagem que é passada na canção. Então o professor volta a perguntar para a turma se eles conseguem identificar qual a mensagem apresentada e qual o sentido que desperta neles ao ouvirem o hino ao Dois de Julho. Continuando a interação, o professor questiona se eles conhecem outros hinos, indaga também se apenas os hinos são capazes de passar mensagens ou despertarem sentimentos. Continuando a conversar, pergunta sobre a presença da música na vida deles. Pergunta se eles têm um ou uma artista de preferência. Desafia a turma a identificar o nome de um cantor ou uma cantora e o estilo musical ao qual pertencem. Escreve no quadro as respostas de cada um. Após ouvir e registrar as preferências musicais, pergunta porque eles gostam dessas músicas e artistas citados. Interroga o que sentem e pensam quando ouve tais músicas, se além disso, sentem também vontade de dançar. Anima

ainda mais a conversa, perguntando se ao ser tocada, toda música quer fazer o ouvinte pensar, se emocionar, dançar, ou depende da música. Discute com a turma o poder da música em tocar nosso corpo, nossos pensamentos e sensibilidade. Ao responderem, pede que deem exemplos. Afirma que vai tocar trechos de algumas músicas e quer que eles digam que sentimento, sensação ou pensamento elas provocam: alegria, tristeza, reflexão, se fazem lembrar de pessoas, situações, lugares; se mexe com nossa vontade de querer dançar, se movimentar ou exaltar alguém ou alguma situação. Também discute o tipo mensagem que cada música quer passar. Pergunta se toda música nos toca da mesma forma. Em seguida, apresenta uma seleção de músicas.

1ª. Harmonia do Samba - Respeite (Clipe Oficial)

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hsUCF7PNpCM>>

2ª. Vinicius de Moraes – Tarde em itapuã

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jwGOEDiO7RY>>

3ª. Edson gomes – Camelô

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gbZYziVNQTs>>

Com base nas manifestações dos alunos, coloca para a turma um desafio: é possível conhecer os costumes, os lazeres e até os problemas de uma sociedade ouvindo música? Cita como exemplo, as músicas que acabaram de ouvir. A primeira música, por exemplo, foi feita para quem ouvir? A segunda revela a existência de que tipo de hábito social e a terceira apresenta algum tipo de situação econômica e problema social?

Fazendo uma espécie de síntese geral do que foi discutido em sala de aula, o professor escreve no quadro e pede que os alunos digam se concordam ou não com as afirmações a seguir:

- a) A música pode fazer a gente pensar, imaginar, dançar, pode nos trazer sensações de euforia, de alegria, mas também de tristeza;
- b) A música não muda com o tempo, pois passam as gerações, e ela permanece a mesma, pois nenhuma geração retoma e recria estilos anteriores e inventa novos;
- c) Ouvindo música, eu posso apenas me divertir, porque a música foi feita para nos entreter, dançar, brincar;
- d) Através da música eu posso conhecer certos hábitos de uma sociedade, suas crenças, suas formas de lazer, mas também seus problemas e dilemas sociais;

Para concluir essa sequência didática, é solicitada a turma, que na próxima aula eles tragam músicas que tenham algum significado em suas vidas ou músicas que eles apenas gostem de ouvir.

## Sequência didática 2

Duração: 1 aula (50 minutos)

Retomando a aula a partir do conhecimento acumulado com a primeira sequência didática, o professor inicia oportunizando que os alunos e alunas comentem os motivos que os levaram a escolher as músicas apresentadas por eles. Após ouvir os relatos dos alunos sobre as músicas escolhidas, o professor lança novas perguntas à turma: é possível ouvir uma música e perceber se ela pertence a um determinado período da História, se ela fala de um tempo passado ou fala de um tempo mais atual? Toda música fala de um determinado tempo? O professor lança então um desafio à turma: vai tocar trechos de algumas músicas e pede que eles adivinhem se elas falam de um tempo atual ou mais recuado, também se pertencem ao mesmo estilo ou estilos musicais diferentes. Toca trechos de quatro músicas:

### **1ª. Roberto Carlos - Calhambeque**

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4Bw9KIHHa7k>>

### **2ª. Pitty - Admirável chip novo**

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vchfbsu3Wt0>>

### **3ª. As Ganhadeiras de Itapuã - Canto da lavadeira / Prelúdio das águas**

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HTJo26KFHVI>>

### **4ª. Geraldo Vandré - Pra não dizer que não falei das flores**

Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=7u\\_ra7OWntg~>](https://www.youtube.com/watch?v=7u_ra7OWntg~>)

O professor coloca no quadro os nomes de cada uma das músicas que eles ouviram e pede que busquem descobrir, através da internet, a data de lançamento de cada uma delas. Identificadas as músicas, pergunta em que década elas foram lançadas, forçando os alunos a deduzirem pelas datas de cada uma delas, a sua periodização histórica. Afirma que uma dessas músicas chegou a ser proibida de ser tocada, o que ajuda a revelar os graves problemas políticos que se enfrentava na época em que foi lançada. Outras revelam dados importantes sobre o comportamento e as formas de lazer da época. A partir dessa compreensão, o professor pede para que a turma reflita se a música pode nos ajudar a compreender um pouco mais a nossa

história. Para colaborar com a reflexão do alunado, solicita que descubram por que algumas dessas músicas foram proibidas e que tipo de comportamento e formas de lazer elas revelam. Para tanto, sugere que se tornem investigadores da História e formem cinco grupos de investigação. Pede então que listem o que irão precisar saber para desenvolver a investigação.

Para incentivar o espírito reflexivo da turma e para que desenvolvam o senso crítico no processo de análise das músicas, o professor vai lançando uma série de perguntas sobre os autores e intérpretes das canções, capas dos discos, letras, melodias e informações do contexto histórico em que a música surgiu.

Desejando que tenham uma visão geral do contexto, o professor apresenta o vídeo “O que foi a Ditadura Militar no Brasil?<sup>17</sup>”, produzido pelo canal “Mega Curioso”. É um vídeo curto, didático e bem estruturado. Orienta que prestem atenção a alguns aspectos da narrativa, para que possam responder as questões que serão repassadas a cada um dos grupos, na forma de análise fílmica, como segue anexo:

#### Análise Fílmica

Roteiro para análise do vídeo: O que foi a Ditadura Militar no Brasil?

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=32js-HdeKh0>>

1. Identificação:

Aluna (o) \_\_\_\_\_ Série \_\_\_ Turma \_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

2. Ficha técnica do Vídeo:

Título do Vídeo: \_\_\_\_\_.

Produção: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

3. Gênero:

( ) Histórico ( ) Comédia ( ) Romance ( ) Drama ( ) Documentário ( ) Animação

4. Questões relacionadas ao conteúdo do vídeo

Em que ano começou a Ditadura Militar?
Por que o presidente foi deposto e quem o forçou a deixar a presidência?
Quem assumiu o lugar do presidente deposto?
Que tipo de regime político foi implantado a partir de 1964 e quanto tempo ele durou?
As principais características do novo regime político implantado, eram, segundo o vídeo: Censura à imprensa Restrição aos direitos políticos Perseguição policial aos seus opositores

<sup>17</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=32js-HdeKh0>> Acesso em 09 ago. 2021

Que significado tem cada um desses aspectos? Que exemplos poderiam ser apresentados de cada um deles?
Como se comportou a sociedade diante dessas ações dos governos militares? Aceitou ou reagiu? Que argumentos justificam sua resposta?
A forma como a sociedade respondeu a essas ações pode ser chamada de <b>resistência</b> . Uma dessas formas de resistência veio através da música. De que forma isso aconteceu?
Através de um desenho, de uma frase, de um poema, de uma pintura, defina o que foi a Ditadura Militar?
Segundo o vídeo, devemos aprender com os erros da história. O que tem a ver essa afirmação com o tipo de regime político instalado pelos militares a partir dos anos 1960?

Para ampliar um pouco mais a visão dos alunos sobre a Ditadura Civil-Militar, o professor afirma que ela também trouxe graves problemas sociais. Pergunta se sabem o que pode ser problema social, com base em suas experiências de vida. A partir das respostas obtidas o professor pergunta se é possível concluir e afirmar que esses problemas atingem mais fortemente as camadas populares, os mais pobres, os negros e os povos indígenas. Objetivando uma visão geral desses problemas no período da ditadura, o professor entrega a cada grupo um material impresso contendo alguns gráficos com indicadores sociais do período ditatorial, e solicita que cada grupo analise esses gráficos e apresente suas conclusões para a turma. O professor acompanha de perto essa tarefa de interpretação, tirando dúvidas, dando exemplos, realizando explicações. Para facilitar as apresentações, é exibido por meio do projetor, cada um dos gráficos contido no material distribuído pelo professor (ver gráficos em anexo). Como atividade extraclasse, o professor estabelece que cada equipe de investigadores, formada anteriormente, deverá elaborar um texto dissertativo com no mínimo 15 linhas, contendo uma análise sobre os gráficos apresentados e analisado em sala de aula, para ser entregue na próxima aula.

### Sequência didática 3

Duração: 1 aula (50 minutos)

O professor inicia a aula projetando em slides uma série de imagens que registram o período do regime militar implantado no Brasil a partir do golpe de 64 (1964-1985), sob o prisma da sensibilidade do olhar fotográfico e do humor das charges que retratam o período<sup>18</sup>. Após a exibição das imagens o professor adverte que além da música, também podem ser utilizadas outras formas de expressões artísticas, como instrumento de aprendizagem e conteúdo estruturante, para o ensino da História, em seguida ressalta, que a opção de trabalhar a música

<sup>18</sup> As fotografias e charges mencionadas se encontram no anexo III.

deve ser considerada como uma das tantas possibilidades da utilização da arte como forma de estetização da linguagem para o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico escolar. Após concluir a observação sobre a aptidão das artes como elemento mediador de aprendizagem e verificar que os estudantes já têm um conhecimento básico sobre o contexto do período da Ditadura Militar brasileira em razão da exibição do vídeo e do questionário feito na aula anterior, comunica à turma que, como forma de avaliar a produção do conhecimento elaborado até aqui, sobre a competência da música como uma expressão artística capaz de registrar a ação do homem no tempo e na História, que a partir da próxima aula, eles irão produzir uma série de apresentações envolvendo a música e a História, tendo como pano de fundo as décadas de 1960 e 1970 e a ditadura militar estabelecida no Brasil, com o golpe militar de 31 de março de 1964.

Como ação facilitadora de aprendizagem, o professor anuncia que irá fazer uma análise de uma das músicas que, de formar subliminar, apresentou uma forte crítica ao regime ditatorial implantado no Brasil, a partir de 1964. O objetivo desta ação, estabelece o professor, é fazer com que os alunos possam ter uma referência para a construção das apresentações que serão produzidas por eles. É ressaltado pelo educador que se trata de uma referência e não de um modelo definitivo, e incentiva que as alunas e os alunos valorizem a imaginação e a criatividade na elaboração das suas apresentações. A música selecionada pelo professor para desenvolver sua análise é A Banda, canção composta por Chico Buarque de Holanda, para um importante festival de música popular brasileira no ano de 1966<sup>19</sup>. O professor inicia a apresentação da música colocando a turma em um semicírculo, solicita a turma atenção para o momento de audição da música, atenção na melodia e na letra da canção. Pede que os alunos exercitem toda a sua capacidade de sentir e imaginar neste momento de audição. Ao término, o professor estimula o grupo a se manifestar sobre a experiência de ouvir esta canção, solicitando que a turma sugira palavras ou frases relacionadas a sua experiência sensível (audição), com a harmonia da canção, ele registrando na lousa as respostas. Também pede que comentem suas interpretações relacionadas as mensagens subliminares contida na letra da música. Findando este processo de interação e diálogo sobre a análise da canção, o professor começa a apresentar, por

---

<sup>19</sup> O Festival de Música Popular Brasileira de 1966 foi a segunda edição do Festival de MPB organizado pela TV Record. A canção vencedora pela votação do júri foi "A Banda" (Chico Buarque de Hollanda), interpretada por Nara Leão, porém a música Disparada (Geraldo Vandré/ Théo de Barros), interpretada por Jair Rodrigues, teve uma grande aceitação popular, fazendo com que esse festival tivesse duas músicas vencedoras, A Banda e Disparada.

meio de slides, alguns aspectos que podem ser valorizados para a compreensão da mensagem que o artista insinua, ao produzir a canção. São destacados os seguintes aspectos para a análise:

#### I - Aspectos contextuais:

A Música foi escrita para concorrer no festival de Música Popular Brasileira, em 1966. Composta e interpretada por Chico Buarque de Holanda. Ela remete a passagem de uma filarmônica pelas ruas de uma pequena cidade do interior do país, onde toda a população entristecida e temerosa (em razão do período ditatorial) se alegra em ver uma banda passar pela cidade levando, “cantando coisas de amor”. A música explicita os anseios e desejos que a sociedade brasileira carecia na época (meados dos anos 60), em razão que neste período, a sociedade encontrar-se sobre a tutela da censura e distanciada de várias formas de liberdade, sequestrada pelo autoritarismo do regime militar (1964-1985).

#### II - Aspectos político-sociais:

Com essa canção, seu autor buscava por meio do recurso de uma linguagem lírica denunciar as condições políticas e sociais que o país passava naquela época, uma situação que atingia a toda a sociedade, pois estávamos no regime militar, época de repressão, de ausência de liberdades, onde a população se sentia triste e presa aos mandos e desmandos do Estado ditatorial implantado durante o período governado pelos militares.

#### III - Aspectos Linguísticos:

Pode-se observar que a música A Banda, em sua estrutura harmônica, valoriza a expressão verbal rítmica e melodiosa, utilizando-se das emoções e sentimentos expostos na canção como forma de crítica ao autoritarismo do Estado. A letra da canção analisada é inspirada no lirismo das cantigas populares, recheada de subjetividade e marcada pela emoção e sentimentalismo. Uma das características da A Banda é seu ritmo pausado, cantarolado, que facilita a apreensão da letra e da melodia, sendo um dos motivos pela popularidade dela.

#### IV - Aspectos Culturais:

A música A Banda, de Chico Buarque encontra-se no LP Chico Buarque de Hollanda, lançado em 1966, pela RGE, com produção de Manoel Barenbein. O álbum tem como uma das intenções provocar o quadro institucional e político da época. A capa traz uma mensagem subliminar, pois é composta de duas fotos de Chico Buarque: à direita o cantor sério e à esquerda, sorrindo. A canção também marca o início da carreira de um dos maiores

compositores da música popular brasileira. Sua estrutura narrativa assemelha-se a uma crônica, que conta os fatos aos olhos de um espectador que observa a reação da população citadina contagiada pela passagem da filarmônica.

O professor finaliza a análise da canção, lançando a seguinte pergunta: A música e outras linguagens artísticas são formas de registro da História? Este momento da aula, fica aberto para que os estudantes se manifestem. Após mediar as discussões geradas em torno da relação entre a Arte e a História, o professor conclui as discussões, argumentando que as apresentações das equipes serão uma oportunidade de responder à pergunta e dimensionar a contribuição das linguagens artísticas para a produção do conhecimento histórico.

Objetivando contribuir com a organização das apresentações, o professor articula a turma em seis equipes e sorteia para cada equipe, três músicas compostas entre às décadas de 1960 e 1970, que de alguma forma representa alguns dos movimentos culturais da época. Vale observar que para a constituição dos grupos incide a intenção de privilegiar a formação de grupos heterogêneos em termos de aproveitamento escolar e idades. Também deve ficar estabelecido de forma proposital que os grupos sejam mistos quanto ao gênero e a origem étnica dos seus participantes, pois acreditamos que em grupos heterogêneos todos os alunos que participam, por meio da interajuda, se beneficiam do confronto da diversidade de ideias e da partilha de aprendizagens.

Após o sorteio fica estabelecido que cada grupo deverá analisar as músicas e caracterizar o seu estilo musical e identificar os comportamentos sociais e problemas políticos abordados pelas canções escolhidas. Abaixo segue a organização da sala por equipes e suas respectivas músicas.

- Equipe 1 – Movimento: Bossa Nova/MPB, trabalha as músicas garota de Ipanema, o Barquinho e Wave.
- Equipe 2 – Movimento: Tropicália, trabalha as músicas Alegria Alegria, Domingo no Parque e Soy Louco por ti América.
- Equipe 3 – Movimento: Jovem Guarda, trabalha as músicas Meu carro é vermelho, Estúpido Cupido, Quero que Vá Tudo pro Inferno.
- Equipe 4 – Movimento: Músicas de protesto, trabalha as músicas Pra não dizer que não falei das flores, Apesar de Você e Cálice.
- Equipe 5 – Movimento: Samba, trabalha as músicas Pequenos burgueses, Samba do Trabalhador e Pecado Capital.

- Equipe 6 – Movimento: Música “Cafona”, trabalhas as músicas: Pare de tomar a Pílula, Eu vou tirar você desse Lugar e Meu Pequeno Amigo.

Após a formação das equipes e definição das músicas que cada grupo deverá analisar, o professor sugere que cada grupo, ao buscar construir suas análises sobre suas canções, tentem responder as seguintes questões: O que o título da música sugere ou quer dizer? - O que vocês acham que o compositor quis dizer com esta música? - Por que a música foi censurada? - O que estava acontecendo no ano em que ela foi composta?

Para finalizar a sequência didática, o professor estabelece que na próxima aula, durante a apresentação dos seminários cada equipe deverá apresentar a análise das músicas estabelecidas para cada grupo, utilizando como referência para a construir sua apresentação, o seguinte roteiro:

Roteiro de Apresentação das equipes

- Contextualização do momento histórico estudado
- Aspectos poéticos (letra das músicas)
- Aspectos musicais (melodia das músicas)
- Pesquisa escrita sobre o contexto histórico das canções
- Pesquisa escrita sobre compositores/intérpretes

O professor esclarece que cada equipe terá o tempo de 20 minutos para executar sua apresentação. Neste momento, também são divulgados os critérios para a avaliação das apresentações.

### Critérios de Avaliação das Apresentações

#### Ficha de Avaliação

Critérios de avaliação	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6
Clareza da apresentação, raciocínio explícito (0 a 1,0)						
Organização do trabalho, enquadramento do tema (0 a 1,0)						
Exemplos interessantes, apoio em factos e não em opiniões (0 a 1,0)						
Seleção dos aspectos mais relevantes (0 a 1,0)						
Aprofundamento do tema / pesquisa adicional (0 a 1,0)						
Discussão dos resultados / conclusões sobre o trabalho (0 a 1,0)						
Qualidade técnica da apresentação: recursos						

didáticos. Ex. áudios, imagens, etc. cumprimento do tempo (0 a 1,0)						
---	--	--	--	--	--	--

Após o último esclarecimento o professor fica a disposição para tirar as dúvidas dos estudantes em relação a apresentação dos seminários que foram programados para a próxima aula, agradece a presença de todos e finaliza a sequência didática.

#### Sequência Didática 4

Duração: 2 aulas (50 minutos)

O professor inicia a sequência didática ressaltando que a proposta desenvolvida durante as últimas aulas, e que nesta aula começa a ser concluída, se constitui em uma ação que busca construir novas formas e metodologias para o ensino de História, no propósito de contribuir para a produção de sentido, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina<sup>20</sup>. Em seguida o professor informa que antes de iniciar as atividades, ele expõe alguns combinados que deverão ser seguidos pela turma durante as apresentações das equipes, a seguir ele escreve na lousa a sua proposta de combinados que deverão ser adotados pela classe durante as exposições dos trabalhos.

#### Combinados

- 1-Fazer silêncio durante as apresentações.
- 2-Não utilizar celular ou aparelhos eletrônicos na sala de aula
- 3-Ter sempre palavras amigáveis com os colegas.
- 4-Levantar-se apenas se necessário.
- 5-Não perturbar ou incomodar os colegas durante as apresentações.
- 6-Não ter preconceito com os colegas, todos somos importantes e úteis.
- 7-Respeitar os cartazes e trabalhos afixados nas salas.
- 8-Quando o professor ou um colega estiver falando, lendo, explicando, ficar em silêncio, em sinal de respeito.

Após a leitura dos combinados e a aprovação da turma, o professor anuncia a ordem de apresentação das equipes.

---

<sup>20</sup> Apesar deste trabalho advogar em defesa do conhecimento estético e da arte, como elementos mediadores de aprendizagem para o ensino de história, acreditamos que essa possibilidade se aplica a qualquer área do conhecimento.

- Equipe 1 – Movimento: Bossa Nova/MPB, trabalha as músicas: Garota de Ipanema, O Barquinho e Wave.
- Equipe 2 – Movimento: Tropicália, trabalha as músicas: Alegria, alegria, Domingo no Parque e Soy louco por ti, América.
- Equipe 3 – Movimento: Jovem Guarda, trabalha as músicas: Meu carro é vermelho, Estúpido Cupido, Quero que vá tudo pro inferno.
- Equipe 4 – Movimento: Músicas de protesto, trabalha as músicas: Pra não dizer que não falei das flores, Apesar de Você e Cálice.
- Equipe 5 – Movimento: Samba, trabalha as músicas: Pequenos burgueses, Samba do trabalhador e Pecado capital.
- Equipe 6 – Movimento: Música “Cafona”, trabalha as músicas: Pare de tomar a pílula, Eu vou tirar você desse lugar e Meu pequeno amigo.

Durante as apresentações o professor assume o papel de moderador e dinamizador das exposições dos trabalhos, exercendo a função de mediador e centrando as discussões naquilo que seja relevante para a aprendizagem dos conteúdos abordados. Após as apresentações, o professor enfatiza para o alunado que o principal objetivo de todas as atividades desenvolvidas durante as aulas era a aprendizagem dos conteúdos estudados e que a avaliação que eles estão se submetendo se constitui apenas em uma parte do processo pedagógico. Em seguida faz um breve comentário de cada apresentação, salienta os pontos relevantes que foram abordados pelas equipes e identifica os pontos frágeis que foram observados. E para concluir a sequência didática, o professor revela que na elaboração da sua avaliação sobre as apresentações das equipes, serão levadas em conta as dificuldades de execução das tarefas, considerando também a qualidade dos trabalhos que cada grupo elaborou. Em seguida, pede para que todos se levantem e convida a todos encerrarem a aula dançando ao som da música, que representou o fim do regime militar no Brasil, composta por Chico Buarque de Holanda, com o título Vai passar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Depois de uma longa caminhada em busca de entender a contribuição da experiência estética e da Arte, no processo de ensino e aprendizagem da História, tive o anúncio que o abeiramento estava próximo, a estrada estava chegando ao seu final. Neste momento pude levantar a visão e perceber que os muros da minha Tebas já se faziam enxergar: agora nada mais impediria o encontro, eu e minha esfinge finalmente lado a lado, frente a frente.

Sentei meu corpo cansado do caminhar, fiz um olhar largo de reconhecimento diante do ambiente que as trilhas que caminhei me trouxeram, e com certa calma, tirei de meu alforje roto todas as armas e flores colhidas pelas estradas que me conduziram a esse destino, e ao chegar ao meu desígnio me senti livre e sem medo. Agora não haveria outra coisa a fazer, senão decifrar meu enigma. Tenho a ciência que nada o que trago no meu bernal traz consigo certezas ou verdades, tudo que carreguei até aqui na minha canastra são desejos, pulsões e vontade de caminhar. Contudo, a Esfinge berra o seu arcano nos meus tímpanos e me sentencia a apresentar uma resposta que trará a minha serenidade ou o meu desbarato.

Para silenciar a esfinge e responder seu enigma, antes de mais nada foi necessário caminhar, e durante todo o trajeto, durante todo esse caminhar, alguns pontos foram fundamentais para sustentar essa peregrinação. A questão que impulsionou os primeiros passos desta jornada, está relacionada as possibilidades da Arte como elemento potencializador de aprendizagem para o ensino de História, e sobre ela, não há necessidade ou urgência de respostas definitivas. O que é explícito é o fato de que a Arte, como instrumento de aprendizagem e formação do sujeito, é capaz de tocar, mobilizar e nos fazer andejar pelo mundo alforriados, livres dos limites da razão instrumental<sup>21</sup>, que acorrenta o indivíduo a partir da lógica de um pragmatismo estéril e sem graça.

Ao refletir o lugar da Arte e suas implicações no processo de aprendizagem, esta pesquisa também se esforçou em elaborar algumas considerações sobre as experiências estéticas, a partir de uma perspectiva gnosiológica, propondo uma investigação relacionada a importância da experiência estética, para o processo de construção de saberes advindos da dimensão do sensível e utilizando como espaço de referência o ambiente escolar. Para enfrentar tal discussão, foi almejado elaborar um breve conceito do que seria a Estética, esforçando-se em abranger nesta conceituação, não apenas o sentido etimológico que a palavra revela, mas também, empenhando-se em trazer o seu significado referendado pelos ditames do rigor

---

<sup>21</sup> Termo atribuído a Max Horkheimer, filósofo representante da Escola de Frankfurt, que na sua formulação apresenta uma contundente crítica ao pragmatismo racionalista, engendrado pelo sistema capitalista.

científico e pela lides do conhecimento filosófico. Para isso, nos apropriamos de autoras e autores que observam a Estética como um fenômeno imbricado nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o seu meio físico e social, a partir da sua capacidade sensorial de interagir com o seu mundo, compreendendo que a experiência estética que vivenciamos não pode ser entendida como um fenômeno metafísico, apartada do seu contexto histórico- social, visto que, a experiência estética, estar assentada sobre relações materiais produzidas dentro da sociedade.

Com o desenvolvimento da pesquisa, buscamos gradativamente amadurecer uma compreensão sobre a Arte e a Estética enquanto categorias de análise que moldaram as proposições que defendemos, que propõem a possibilidade para um ensino de História capaz de redimensionar a experiência estética e as expressões artísticas à condição de conteúdo estruturante e instrumento de escolarização dentro do processo de ensino-aprendizagem da História. Assim, um dos pontos cruciais deste trabalho se constituiu em analisar algumas práticas docentes voltadas para o ensino de História na educação básica, que tenham no âmago das suas intenções didáticas a valorização daquilo que é sensível e estético para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, uma das preocupações foi conhecer alguns projetos pedagógicos, desenvolvidos por educadores e educadoras que estabeleceram as expressões artísticas e a experiência estética, como elementos propulsores de processos cognitivos relacionados a construção do conhecimento histórico escolar, compreendendo a expressão artística, como um instrumento potencializador multidisciplinar de aprendizagem. Ao iniciar a produção dessa dissertação, a primeira necessidade que se estabeleceu de uma forma orgânica foi a busca pela aproximação de metodologias e práticas pedagógicas que operassem com a perspectiva estética e as linguagens artísticas como elementos articuladores de aprendizagem e formadores do sujeito. Desta forma, a fim de nos avizinharmos de uma experiência pedagógica, relacionada a uma concepção de educação estética e que apresentasse na sua proposta curricular, a Arte como elemento articulador do processo de aprendizagem, elegemos o CESA – Centro Educacional Santo Antônio, como o palco das investigações. A pesquisa desenvolvida no CESA nos possibilitou atinar para as possibilidades das linguagens artísticas como instrumento capaz de instrumentalizar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a lerem e interpretarem seu mundo social e o seu universo simbólico a partir da dimensão do sensível.

Como forma de intervenção didática relacionada as proposições defendidas, foi elaborada uma sequência didática, com o objetivo de equipar o professor com uma série de ferramentas e estratégias que ajudem seus alunos a alcançar seus objetivos acadêmicos.

Sequência didática consiste em um conjunto de ações que visa organizar metodologicamente, de forma linear, a execução de uma determinada atividade, e que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Constitui-se em uma série de atividades que se complementam, levando o aluno a desenvolver um conhecimento sobre um determinado conteúdo escolar. Elas contribuem para melhorar a prática pedagógica e a interação professor-aluno.

A última consideração que pretendemos estabelecer nesta conclusão, tem a função de advertir que as questões levantadas a respeito de uma educação estética para o ensino de História não se arvoram em apresentar conclusões definitivas sobre os temas levantados. A proposta de estetização da linguagem e a utilização da arte como conteúdo estruturante para o ensino de História, defendida por este trabalho, se configura como uma proposta que busca contribuir para a discussão de uma temática que necessita uma maior musculatura, pois trata-se de uma proposta pedagógica, cuja literatura é concebida como algo recente e pouco estudado nos meios acadêmicos. Desta forma, a exigência que norteou esta investigação consistiu em produzir premissas que contribuísse para a discussão em torno da relevância da Arte e suas diversas linguagens, para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História, apresentando a razoabilidade dos argumentos que validam a pertinência da utilização das expressões artísticas e dos estímulos estéticos como elementos fomentadores do conhecimento histórico escolar e capazes de ampliar os saberes e experiências adquiridas a partir da dimensão do sensível.

## REFERÊNCIAS

ALUIZE, A. F. **O Ensino de História e a Arte: Diálogos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Pacoe Littera, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CUNHA DE ARAÚJO, **Gustavo Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica** Revista Humanidades, vol. 11, núm. 1, 2021 Universidad de Costa Rica, Costa Rica Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498064330005>>. Acesso em 9 ago. 2021.

DELLA FONTE. Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2019.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entrevista** concedida à pesquisadora Verussi Melo de Amorim e registrada em gravador digital portátil, em 11 de abril de 2006.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e Formação Docente: Narrativas, Inspirações e Conversas**. Curitiba: Appris, E-book, 2021.

GAZETA DO POVO, **Como era o Brasil durante a ditadura militar?** 18 jun. 2018. Disponível em <<https://infograficos.gazetadopovo.com.br/politica/numeros-do-brasil-na-ditadura-militar/>> Acesso em 27 dez. 2022.

GIANI, Luiz. **Artes, Para a didática da História**. Revista HISTEDBR on-line, 283 – 307. 2010. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/266462651\\_Artes\\_para\\_a\\_didatica\\_da\\_historia](https://www.researchgate.net/publication/266462651_Artes_para_a_didatica_da_historia)> . Acesso em 9 ago. 2021.

KONDER, Leandro. **Os Marxistas e a arte**. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MACELLONI, Alfredo Henrique. **Arte/Educação na aula de História: Um espaço na construção da consciência ambiental**. São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2047>>. Acessado em: 9 ago. 2021.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann & SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. **Arte, humanização e o ensino da arte**. Educere - Revista da Educação da UNIPAR, Curitiba, v. 13 n. 2, pp. 25942-25959, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades no tempo, tempo de sensibilidades**. Porto Alegre. 2004. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/229>>. Acesso em 9 ago. 2021.

PROFESSOR A. **Entrevista** concedida a Antônio Wanderley Cal Passos em 29/10/2022 Disponível em < <https://drive.google.com/file/d/1pvWlZyninO0mM5CO929RGHFDxC-738YT/view?ts=6427a63e>>

PROFESSORA B. **Entrevista** concedida a Antônio Wanderley Cal Passos em 01/11/2022, Disponível em <[https://drive.google.com/file/d/10LIPG33ZLdZeUoX0EEyeCoGxAA5frJ51/view?usp=drive\\_web](https://drive.google.com/file/d/10LIPG33ZLdZeUoX0EEyeCoGxAA5frJ51/view?usp=drive_web)>

PROFESSORA C. **Entrevista** concedida a Antônio Wanderley Cal Passos em 28/10/2022 Disponível em <[https://drive.google.com/file/d/1SBNXJSTiNusaeFB79H8h\\_AIcM5MkVwZG/view?ts=6427a5ea](https://drive.google.com/file/d/1SBNXJSTiNusaeFB79H8h_AIcM5MkVwZG/view?ts=6427a5ea)>

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Centro Educacional Santo Antônio, Salvador: 2021.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **Mediação e ensino da Arte**: Um exercício de partilha do sensível. Palíndromo, Florianópolis, v. 4, n. 7, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3335>> Acesso em: 9 ago. 2021.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação Estética** – Investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 97 p. Dissertação de Mestrado. UNIVALI, Itajaí, 2008. Disponível em < <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1776>> Acesso em 7 ago. 2021.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. **Ensino de História e sensibilidade**: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. História & Ensino, Londrina, v 25, n02, p. 167-190, jul/dez 2019. Disponível em < <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32579>> Acesso em 7 ago. 2021.

TV EVANGELIZAR. **Irmã Dulce, o Anjo bom da Bahia**. Salvador, 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=naoJc6NSNRk>> Acesso em 10 ago. 2021.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 1978.

\_\_\_\_\_. **Convite à Estética**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

(PPP, 2021)

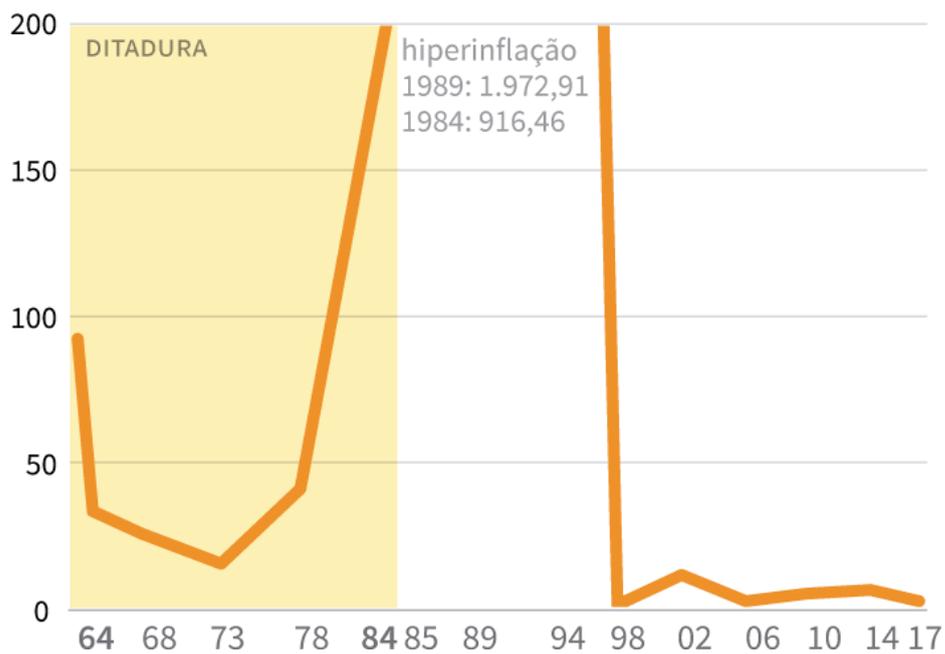
## ANEXO I – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DURANTE O REGIME MILITAR (1964-1985)

### INDICADORES ECONÔMICOS

Análise econômica desde o início da ditadura militar em 1964, medido nos anos finais de cada governo:

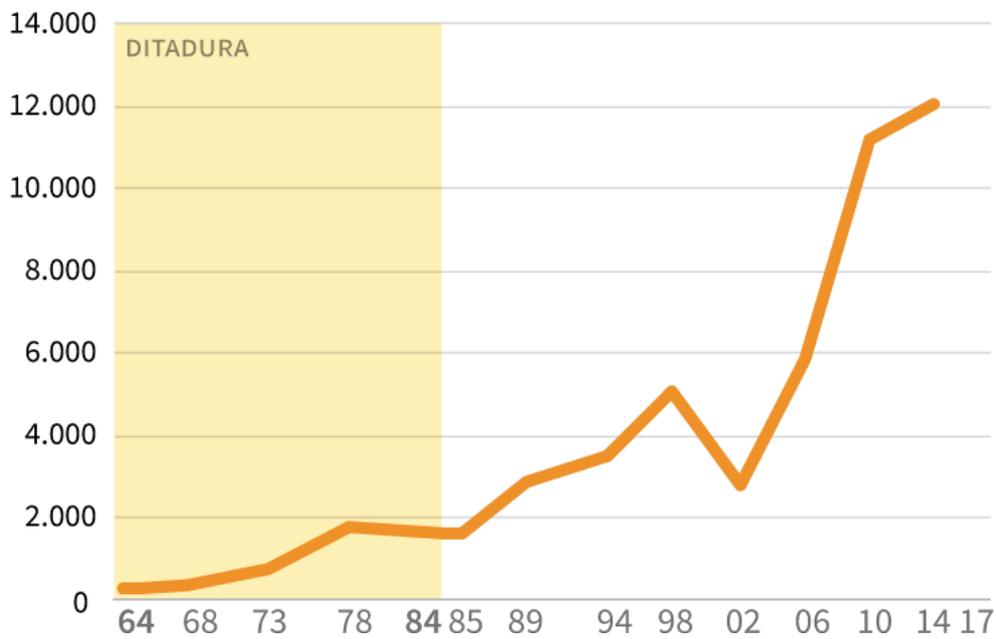
#### Inflação

IGP-DI - até 1979; IPCA, pós-1980 (Ipeadata)



### PIB per capita

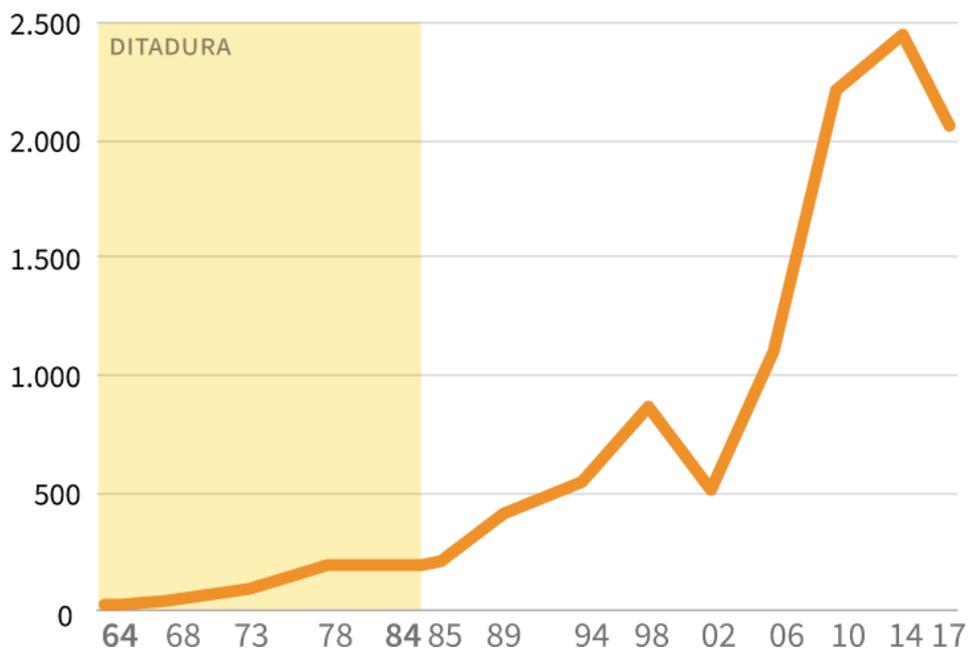
em dólares (BM)



GAZETA DO POVO

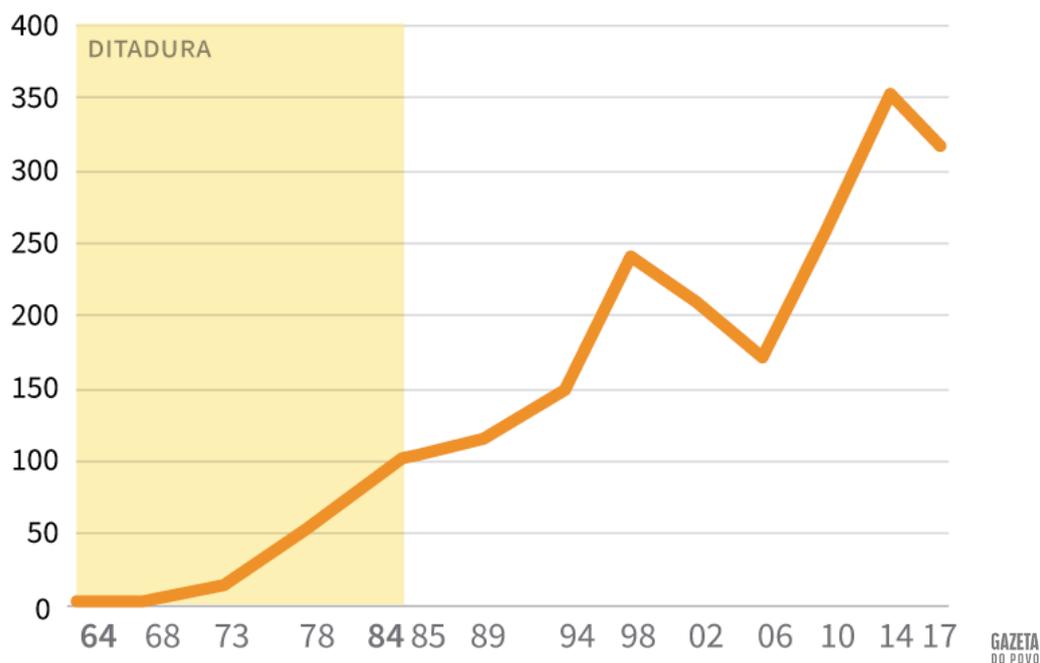
### PIB do Brasil

em US\$ bilhões (BC)



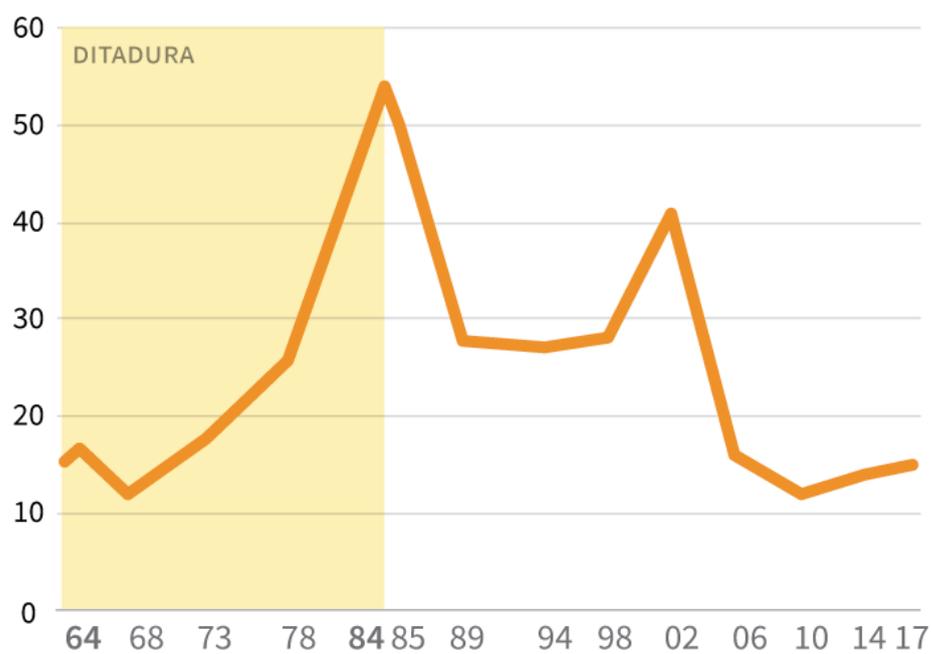
## Dívida externa bruta

em US\$ bilhões (BC)



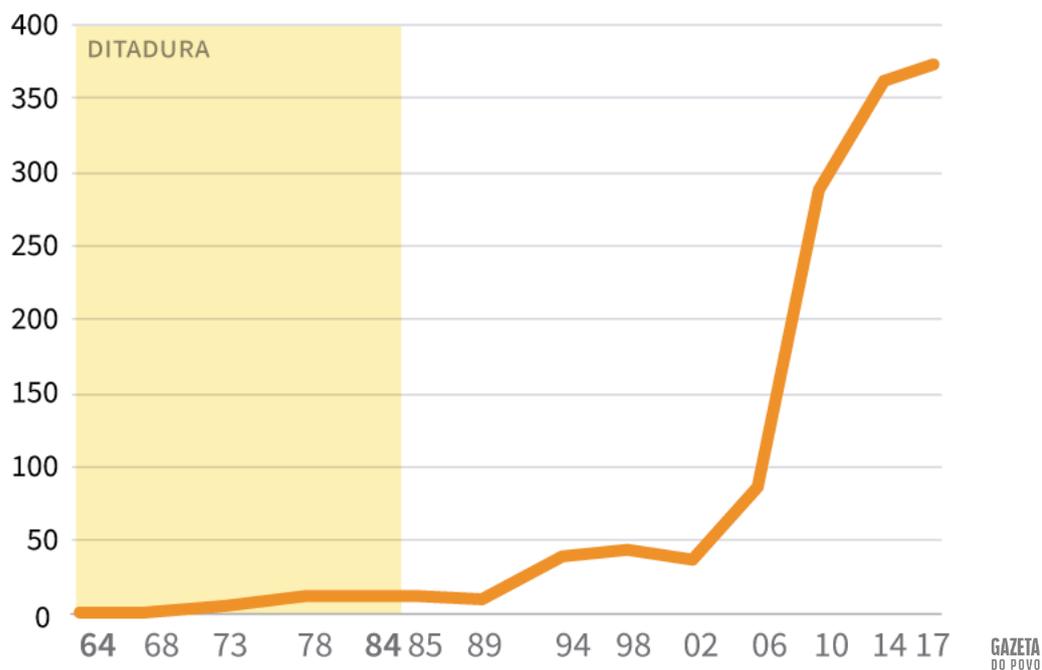
## Dívida em relação ao PIB

Percentual da dívida externa sobre o PIB (BC)



## Reservas internacionais

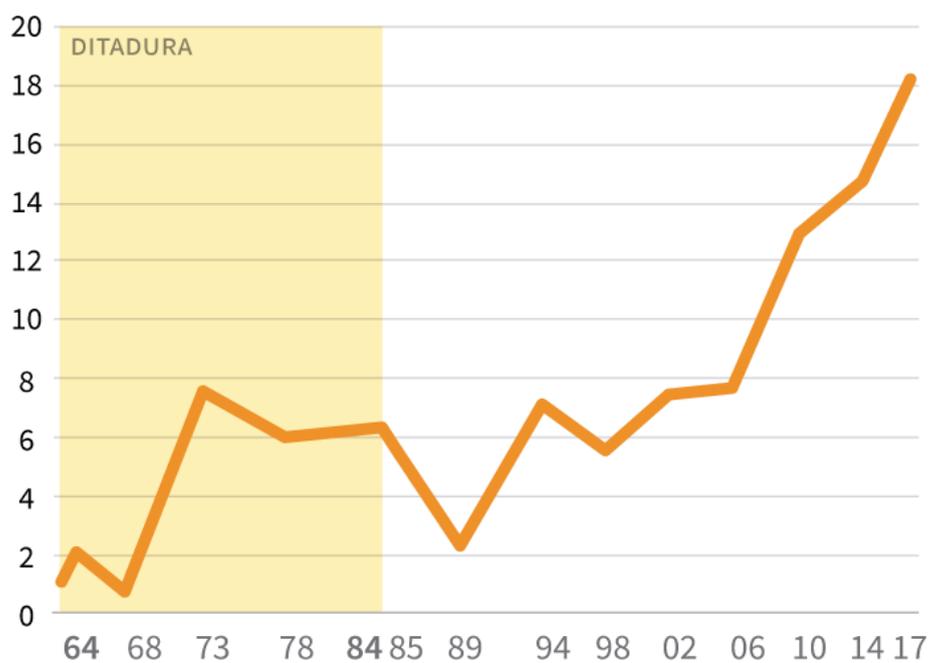
em US\$ milhões (BC)



GAZETA DO POVO

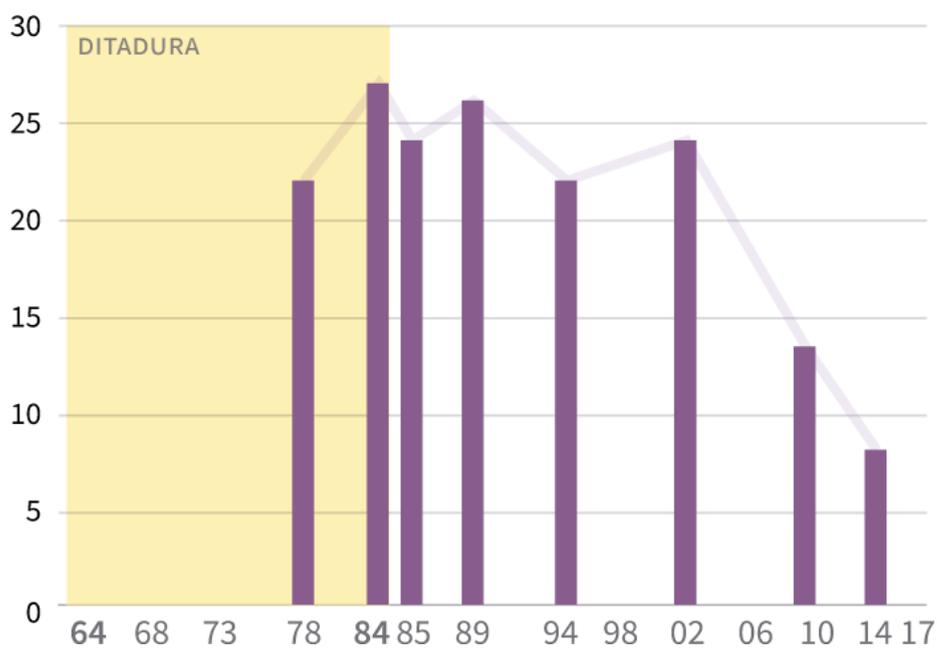
## Reservas em relação ao PIB

Percentual das reservas sobre o PIB (BC)



## INDICADORES SOCIAIS número de pessoas extremamente pobres, em milhões

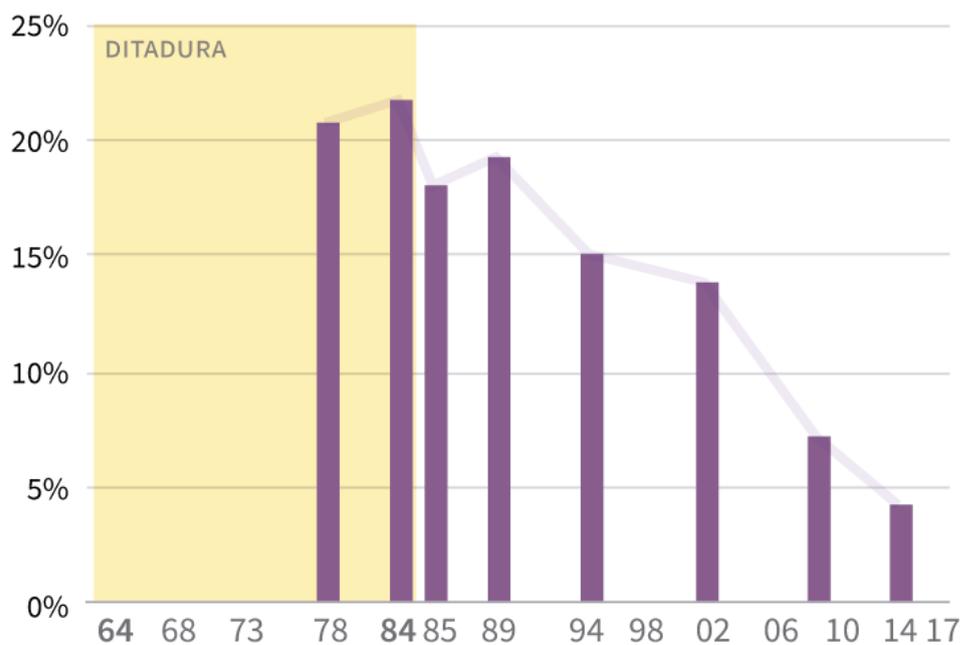
### Número de pobres



GAZETA  
DO POVO

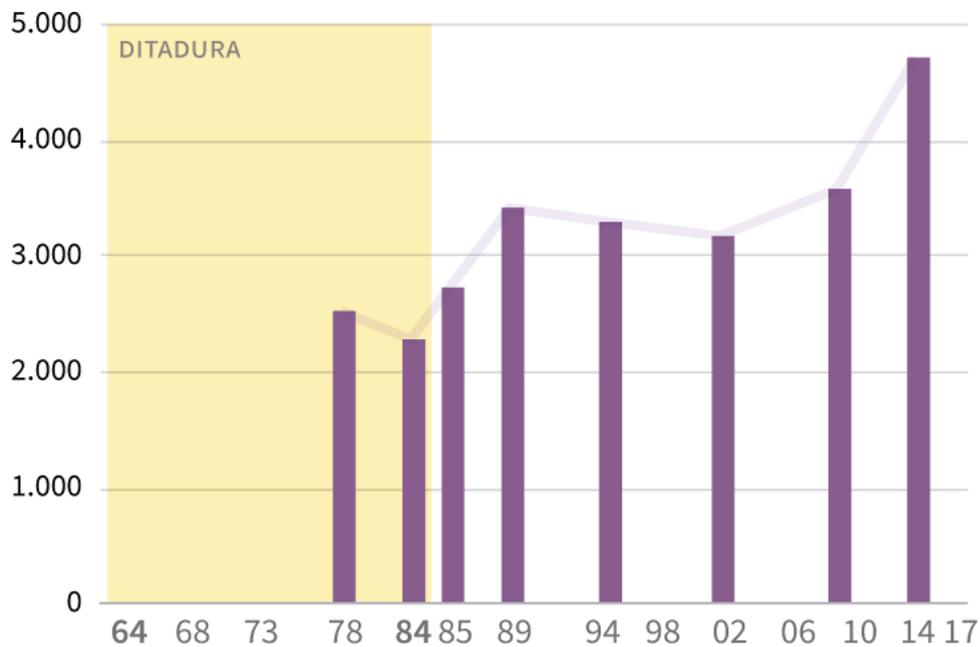
### Taxa de extrema pobreza

percentual sobre população total



### Renda média dos 10% mais ricos

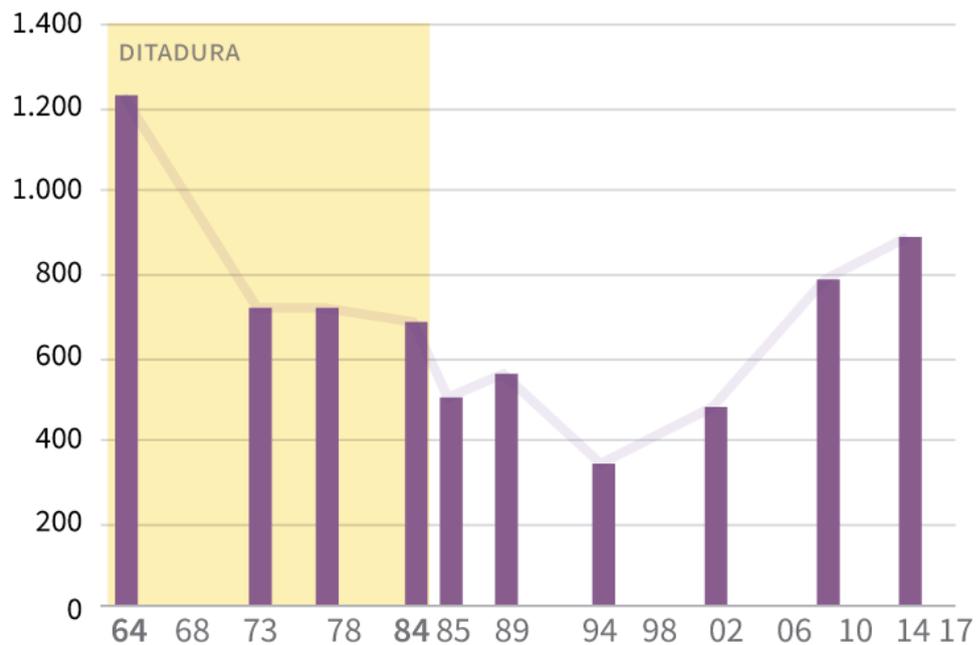
em reais



GAZETA DO POVO

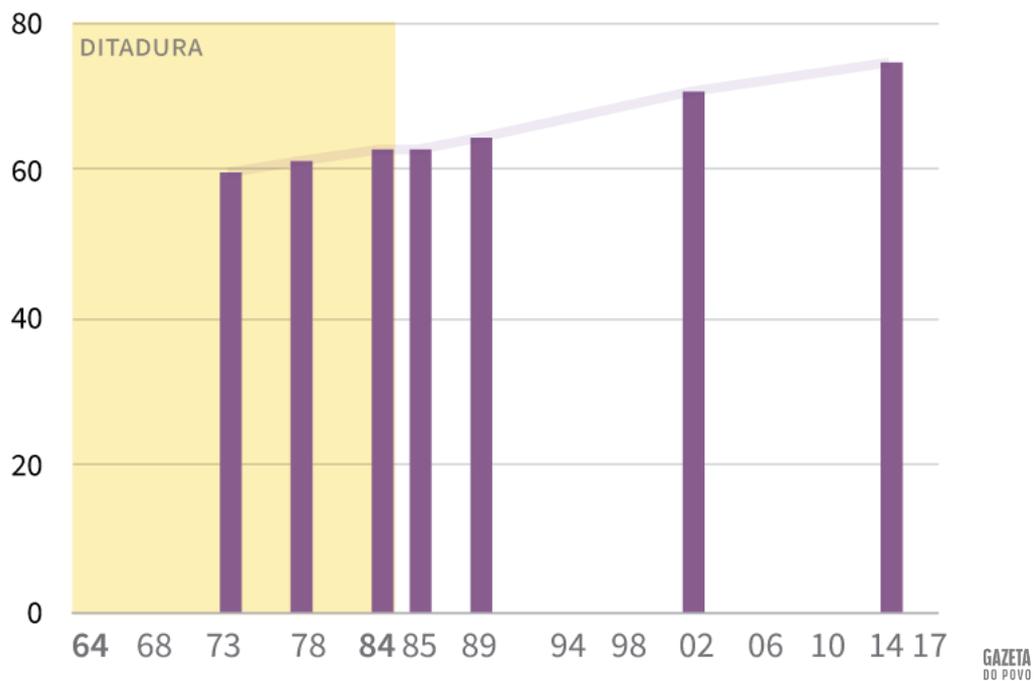
### Salário mínimo

valor real atualizado, em reais



## Expectativa de vida

expectativa ao nascer, em anos



Fonte: Ipea, Banco Mundial e Banco Central.

Fonte: Gazeta do Povo, 18 jun. 2018. Disponível em < <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/politica/numeros-do-brasil-na-ditadura-militar/> >

## ANEXO II – FOTOGRAFIAS DO REGIME MILITAR

Figura 1 Ex-presidentes Militares



Fonte: Jovem Pan News. 10/12/2014. Disponível em <<https://jovempan.com.br/noticias/comissao-da-verdade-responsabiliza-377-e-todos-ex-presidentes-do-regime-militar.html>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 2: Repressão militar.

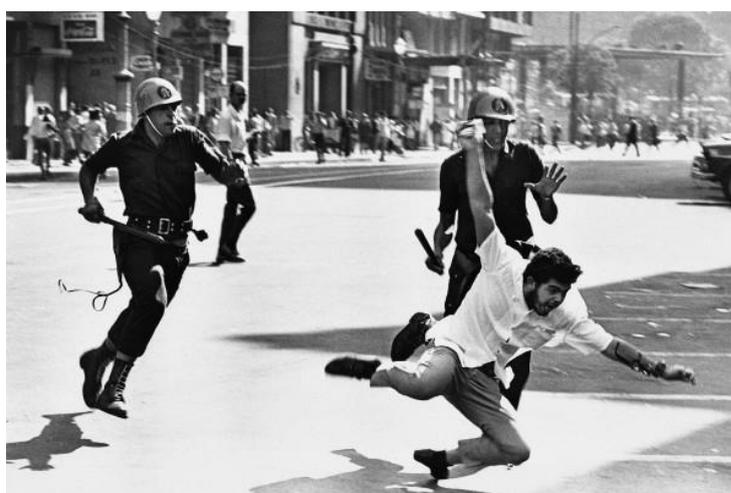


Foto Evandro Teixeira. Fonte: Brasil Escola Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/golpe-militar.htm>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 3: Passeata dos artistas



Foto Evandro Teixeira. Fonte: Brasil de Fato 12/03/2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/03/12/nao-toquem-em-arquivos-da-ditadura-servidores-relatam-censura-no-arquivo-nacional>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 4: Presidente Figueredo rejeitado por uma menina



Foto Evandro Teixeira. Fonte: Pinterest. S/D. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/durangoduarte/ditadura-militar-no-brasil/>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 5: Monumento pichado



Foto Evandro Teixeira. Fonte: Brasil de Fato. 01/10/2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/01/vitimas-da-ditadura-querem-que-candidatos-se-comprometam-com-medidas-de-reparacao/>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 6: Ame-o ou deixe-o



Fonte: Cola da web. S/D. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/ditadura-militar>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 7: Comissão da Verdade



Fonte: Descomplica Blog. 31/08/2016. Disponível em:  
<<https://descomplica.com.br/artigo/ditadura-4-charges-que-te-ajudam-a-entender-a-abertura-politica-nos-governos-geisel-e-figueiredo/430/>> Acesso em 9 ago. 2021.

Figura 8: Intervenção militar



Fonte: Descomplica Blog. 31/08/2016. Disponível em:  
<<https://descomplica.com.br/artigo/ditadura-4-charges-que-te-ajudam-a-entender-a-abertura-politica-nos-governos-geisel-e-figueiredo/430/>> Acesso em 9 ago. 2021.

### ANEXO III – FICHA TÉCNICA DAS MÚSICAS

Música: A Banda  
Autores: Chico Buarque de Holanda  
Intérprete: Chico Buarque  
Álbum: Chico Buarque  
Ano de Lançamento: 1966

Música: Admirável chip novo  
Autores: Pitty  
Intérprete: Pitty  
Álbum: Admirável chip novo  
Ano de Lançamento: 2003

Música: Alegria, Alegria  
Autores: Caetano Veloso  
Intérprete: Caetano Veloso  
Álbum: Caetano Veloso  
Ano de Lançamento: 1967

Música: Apesar de Você  
Autores: Chico Buarque  
Intérprete: Chico Buarque  
Álbum: Chico Buarque  
Ano de Lançamento: 1970

Música: Camelô  
Autores: Edson Gomes  
Intérprete: Edson Gomes  
Álbum: Apocalipse  
Ano de Lançamento: 1999

Música: Cálice  
Autores: Gilberto Gil e Chico Buarque  
Intérprete: Chico Buarque  
Álbum: Chico Buarque  
Ano de Lançamento: 1978

Música: Canto da lavadeira / Prelúdio das águas  
Autores: Domínio Público  
Intérprete: As Ganhadeiras de Itapuã  
Álbum: As Ganhadeiras de Itapuã  
Ano de Lançamento: 2014

Música: Domingo No Parque

Autores: Gilberto Gil  
Intérprete: Gilberto Gil  
Álbum: Gilberto Gil  
Ano de Lançamento:1968

Música: Estúpido Cupido (Stupid Cupid)  
Autores: Versão – Fred Jorge  
Intérprete: Celly Campello  
Álbum: Estúpido Cupido  
Ano de Lançamento:1960

Música: E Que Tudo Vá Pro Inferno  
Autores: Roberto Carlos  
Intérprete: Roberto Carlos  
Álbum: Jovem Guarda  
Ano de Lançamento:1965

Música: Eu vou tirar você este lugar  
Autores: Odair José  
Intérprete: Odair José  
Álbum: Porque Brigamos  
Ano de Lançamento:1972

Música: Garota de Ipanema  
Autores: Antônio Carlos Jobim/Vinicius de Moraes  
Intérprete: Vinicius de Moraes  
Álbum: 10 anos de Toquinho e Vinícius  
Ano de Lançamento: 1979

Música: Meu pequeno amigo  
Autores: Odair José  
Intérprete: Odair José  
Álbum: Odair José  
Ano de Lançamento:1974

Música: O Barquinho  
Autores: Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli  
Intérprete: Maisa  
Álbum: Barquinho  
Ano de Lançamento:1971

Música: O Bom, Meu Carro é Vermelho  
Autores: Carlos Imperial  
Intérprete: Eduardo Araújo  
Álbum: O Bom Eduardo Araújo  
Ano de Lançamento:1966

Música: O Calhambeque (Road Hog)  
Autores: Versão Roberto e Erasmo Carlos  
Intérprete: Roberto Carlos

Álbum: É Proibido Fumar  
Ano de Lançamento: 1964

Música: Pare de tomar a Pílula  
Autores: Odair José  
Intérprete: Odair José  
Álbum: Odair José  
Ano de Lançamento: 1973

Música: Pecado Capital  
Autores: Paulinho da Viola  
Intérprete: Paulinho da Viola  
Álbum: Paulinho da Viola  
Ano de Lançamento:1975

Música: Pequenos Burgueses  
Autores: Martinho da Vila  
Intérprete: Martinho da Vila  
Álbum: Martinho da Vila  
Ano de Lançamento:1969

Música: Pra não dizer que não falei das flores  
Autores: Geraldo Vandré  
Intérprete: Geraldo Vandré  
Álbum: Geraldo Vandré ao Vivo  
Ano de Lançamento: 1979

Música: Quero que Vá Tudo pro Inferno.  
Autores: Roberto e Erasmo Carlos  
Intérprete: Roberto Carlos  
Álbum: Jovem Guarda  
Ano de Lançamento:1965

Música: Respeite  
Autores: Grupo Harmonia do Samba  
Intérprete: Harmonia do Samba  
Álbum: EP – Atualize-se  
Ano de Lançamento:2018

Música: Samba do Trabalhador  
Autores: Martinho da Vila  
Intérprete: Martinho da Vila  
Álbum: Martinho da Vila  
Ano de Lançamento:1992

Música: Soy Louco por ti América.  
Autores: José Carlos Capinan e Gilberto Gil  
Intérprete: Caetano Veloso  
Álbum: Caetano Veloso  
Ano de Lançamento:1968

Música: Tarde em Itapuã  
Autores: Toquinho/Vinicius de Moraes  
Intérprete: Vinicius de Moraes  
Álbum: 10 anos de Toquinho e Vinicius  
Ano de Lançamento: 1971

Música: Tropicália  
Autores: Caetano Veloso  
Intérprete: Caetano Veloso  
Álbum: Tropicália  
Ano de Lançamento: 1968

Música: Wave  
Autores: Antônio Carlos Jobim  
Intérprete: João Gilberto  
Álbum: Chega de Saudades  
Ano de Lançamento: 1969

