UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Artes

Roseneide Jung

BOIS E REFRIGERANTES NO ENSINO DE ARTE EM MATO GROSSO DO SUL

Campo Grande/MS
2025

Roseneide Jung

BOIS E REFRIGERANTES NO ENSINO DE ARTE EM MATO GROSSO DO SUL

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de artigo como requisito para qualificação à obtenção do título de **Mestre em Arte**, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes/Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientação: Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes.

Campo Grande-MS
2025

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFMS

JUNG, ROSENEIDE.
BOIS E REFRIGERANTES NO ENSINO DA ARTE EM MATO GROSSO DO SUL [manuscrito] / ROSENEIDE JUNG. - 2025.
72 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Arte da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.
Orientador: Dra. VERA LÚCIA PENZO FERNANDES.

1. ENSINO DE ARTES VISUAIS. I. PENZO FERNANDES, Dra. VERA LÚCIA, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Roseneide Jung

BOIS E REFRIGERANTES NO ENSINO DE ARTE EM MATO GROSSO DO SUL

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, composto por duas partes interdependentes: um artigo analítico, que sintetiza os resultados e reflexões de uma intervenção pedagógica, e uma proposta pedagógica anexa, que estrutura e detalha a referida intervenção. Ambos textos compartilham o mesmo título, mas possuem funções distintas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes/Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Comissão Examinadora:

Prof./Profa. Dr./Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Prof./Profa. Dr./Dra.Simone Rocha Abreu Membro da Banca Interno Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Prof./Profa. Dr./Dra. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta Membro da Banca Externo Universidade Federal do Paraná.

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande-MS, 22 de agosto de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente à minha mãe, minha referência, que, com tanta força e dedicação, cuidou sozinha de mim e dos meus irmãos, superando desafios e nos ensinando, com seu exemplo, o verdadeiro significado de amor e resiliência. Sua luta diária foi, e sempre será, a base sólida que sustenta tudo o que sou e conquisto.

Ao meu esposo, Higor Luis, que tem sido meu porto seguro, agradeço pelo acolhimento em cada momento de dificuldade, e pelo companheirismo constante em todas as etapas desta jornada. Seu apoio incondicional me deu forças para seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus três filhos, Rafhaela, Jean Carlos e Arthur, três partes de mim, me inspiram e são a razão de meu viver, deixo minha eterna gratidão. São vocês que me lembram diariamente da importância de persistir e crescer. Cada sorriso, cada abraço e cada conquista de vocês são a luz que me guia e me incentiva a buscar sempre o melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes, por tanta paciência em momentos de caos, pelas palavras que me fizeram encontrar o caminho de pesquisa.

Aos meus colegas por toda riqueza de experiências compartilhadas.

" Se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho - a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva - disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material**".**

Lev Semionovitch Vigotski

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma proposta pedagógica que investigou como estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública de Rio Brilhante/MS, no ano letivo de 2024, foram capazes de identificar metáforas de poder e consumo nas obras de arte contemporânea, reinterpretando criticamente elementos de sua própria realidade social. O tema delimita-se à análise da mediação pedagógica com base nas obras dos artistas sul-mato-grossenses Humberto Espíndola e Evandro Prado, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no ensino da arte. O objetivo foi analisar a vivência artística mediada por obras de arte contemporânea de Mato Grosso do Sul contribuiu para a formação crítica de estudantes do ensino médio. A metodologia adotada foi qualitativa, com base na análise das produções dos alunos realizadas ao longo da intervenção pedagógica. Os resultados foram organizados em quatro eixos temáticos: (1) deslocamento de repertório visual e conceitual; (2) apropriação simbólica e resignificação de elementos cotidianos; (3) produção estética como síntese crítica; e (4) vinculação entre estética, território e consciência de classe.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Arte Contemporânea; Ensino Médio; Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

This article presents the results of a pedagogical proposal that investigated how third-year high school students in the public school system of Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul, in the 2024 school year, were able to identify metaphors of power and consumption in contemporary art works, critically reinterpreting elements of their own social reality. The theme is limited to the analysis of pedagogical mediation based on the works of artists Humberto Espíndola and Evandro Prado from Mato Grosso do Sul, based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy (HCP) in art education. The objective was to analyze how artistic experiences mediated by contemporary art works from Mato Grosso do Sul contributed to the critical development of high school students. The methodology adopted was qualitative, based on the analysis of students' productions throughout the pedagogical intervention. The results were organized into four thematic axes: (1) displacement of visual and conceptual repertoire; (2) symbolic appropriation and resignification of everyday elements; (3) aesthetic production as critical synthesis; and (4) link between aesthetics, territory and class consciousness.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Contemporary Art; High School; Mato Grosso do Sul.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una propuesta pedagógica que investigó cómo estudiantes de tercer año de secundaria en la red escolar pública de Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul, en el año escolar 2024, fueron capaces de identificar metáforas de poder y consumo en obras de arte contemporáneo, reinterpretando críticamente elementos de su propia realidad social. El tema se limita al análisis de la mediación pedagógica basada en las obras de los artistas Humberto Espíndola y Evandro Prado de Mato Grosso do Sul, con base en los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) en la educación artística. El objetivo fue analizar cómo las experiencias artísticas mediadas por obras de arte contemporáneo de Mato Grosso do Sul contribuyeron al desarrollo crítico de estudiantes de secundaria. La metodología adoptada fue cualitativa, basada en el análisis de las producciones de los estudiantes a lo largo de la intervención pedagógica. Los resultados se organizaron en cuatro ejes temáticos: (1) desplazamiento del repertorio visual y conceptual; (2) apropiación simbólica y resignificación de elementos cotidianos; (3) la producción estética como síntesis crítica; y (4) el vínculo entre estética, territorio y conciencia de clase.

Palavras clave: Pedagogía Histórico-Crítica; Arte Contemporáneo; Educación Secundaria; Mato Grosso do Sul.

LISTA DE FIGURAS

PARTE I — FIGURAS DO ARTIGO ACADÊMICO

Figura 1: Devastação da Amazônia,1980,Humberto Espíndola 21
Figura 2: Boi-brasão, 1968, Humberto Espíndola 22
Figura 3: Sagrada Coca-Cola, 2005. Evandro Prado 23
Figura 4:“Cuba Libre no promueve el consumismo”, 2005, Evandro Prado 24
Figura 5: Meme “Eu e o Novo Ensino Médio” 27
Figura 6: Produções dos alunos 28
Figura 7: Cianotipias do alunos 29

PARTE II — FIGURAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA (EM ANEXO)

Figura 1: Imagem gerada por Inteligência Artificial 38
Figura 2: “Habemus Cocam”, 2005 44
Figura 3: “Nossa Senhora Coca-Cola”, 2005 45
Figura 4: A tentação”, 2005 46
Figura 5: “Otimismo que se bebe" 46
Figura 6: Bovinocultura- Sociedade do Boi 47
Figura 7: Boi-brasão, 1968 49
Figura 8: Pecúnia 50
Figura 9: Coroa de Chifres. Técnica mista com arame farpado 52
Figura 10: Ilustração cápsula do conhecimento 56
Figura 11: Imagem do kit para realização da técnica de cianotipia 61
Figura 12:Imagem ilustrativa processo cianotipia 63

SUMÁRIO

1 Introdução.....13
2 Fundamentação Teórica.....15
3 Percurso Metodológico 24
4 Resultados e Discussão 26
5 Considerações Finais.....31
6 Referências.....36
APÊNDICE A - PROPOSTA PEDAGÓGICA
Apresentação 39
A.1 Introdução 40
A.2 Delimitações sobre Arte Contemporânea 42
A.2.1 Evandro Prado 43
A.2.2 Humberto Espíndola 47
A.3 Fundamentos Teórico-Metodológicos da Intervenção Pedagógica 52
A.4 Plano de intervenção pedagógica 56
A.5 Avaliação: Monitoramento e Reflexão da Intervenção 67
A.6 Considerações Finais da Proposta 68
A.7 Referências da proposta 70

Introdução

Apesar de diretrizes que defendem a diversidade cultural, como a LDB (1996) e a BNCC (2017), a efetivação de práticas pedagógicas que promovam uma leitura crítica da arte regional segue sendo um desafio, especialmente em contextos de escassez institucional como Rio Brilhante-MS. Este artigo analisa uma proposta que tensiona esse vazio curricular.

A relevância de se abordar a arte regional no contexto escolar transcende a simples inclusão de nomes locais. Trata-se de uma estratégia fundamental para reconhecer a pluralidade cultural brasileira e para promover um ensino de arte que dialogue diretamente com a vivência dos estudantes. Dessa forma, ao promover esse enfrentamento simbólico, o ensino de arte desloca o lugar da repetição formal e passa a operar como ferramenta de leitura crítica da realidade. Nesse sentido, como destacam Paes e Fernandes:

> [...] a valorização dos artistas e da arte produzida nas proximidades da escola, na cidade da escola, no país e no mundo, inverte o sistema de valores tão gasto de que a arte universal é apenas aquela produzida nos grandes centros econômicos dominantes. (Paes; Fernandes, 2025, p. 17).

Alinhada a essa perspectiva de valorização e inversão de valores, esta pesquisa origina-se de uma experiência concreta com uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública em Rio Brilhante-MS, composta por alunos com perfis diversos, oriundos, tanto da zona urbana quanto rural. A percepção da ausência de vivências artísticas sistematizadas entre esses jovens impôs à escola o desafio de estabelecer uma mediação eficaz entre o saber artístico elaborado e as suas experiências cotidianas. Para enfrentar esse desafio, o estudo se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), abordagem que, conforme Saviani (2013), propõe a elevação do senso comum ao pensamento crítico, por meio de uma mediação pedagógica intencional e sistematizada. A PHC, ao advogar por um processo educacional que parta da realidade concreta do aluno para a apropriação do conhecimento universalmente acumulado, alinha-se à proposta de se ter arte regional como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre a sociedade e a cultura. Saviani (1996) explica que a reflexão, para ser filosófica, deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Esses critérios ajudam a compreender como a PHC conduz da realidade imediata à consciência crítica, constituindo um processo que vai do senso comum ao conhecimento elaborado

Foram selecionadas obras dos artistas Humberto Espíndola e Evandro Prado, expoentes da arte contemporânea sul-mato-grossense. Suas produções, particularmente as séries "Bois" de Espíndola e as intervenções de Prado com latas de refrigerante, oferecem ricas metáforas visuais para a problematização de temas como o poder agrário, o consumismo e a construção da identidade cultural regional.

A escolha dessas obras não é fortuita; elas estabelecem uma conexão imediata com o cotidiano dos estudantes da região, ao mesmo tempo em que os convidam a desvelar as múltiplas camadas de significado presentes em sua estética e simbologia. O desenvolvimento da proposta pedagógica que serviu de referência para esse estudo revelou as contradições entre as concepções de arte legitimadas pelos estudantes e suas referências locais, demandando uma abordagem dialética capaz de integrar o empírico ao teórico e de fomentar a produção simbólica crítica por parte dos alunos.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar a vivência artística mediada por obras de arte contemporânea de Mato Grosso do Sul contribuiu para a formação crítica de estudantes do ensino médio. Para tanto, detalha-se o percurso metodológico, a análise das produções artísticas dos alunos e as principais aprendizagens obtidas, demonstrando a trajetória de elevação do senso comum ao conhecimento elaborado. Nesse contexto, a expressão “formação crítica” deve ser compreendida à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme Saviani (2011), a finalidade da educação é possibilitar a passagem do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica, o que exige radicalidade, rigor e visão de conjunto. Não se trata, portanto, de estimular apenas opiniões ou impressões pessoais sobre a arte, mas de promover a apropriação sistematizada dos conhecimentos clássicos produzidos historicamente. Neste estudo busca-se a mediação entre a teoria e prática com a utilização da arte contemporânea como fio condutor do processo empírico, pois, partindo de obras de artistas contemporâneos sul-mato-grossenses, será analisada uma proposta pedagógica com os aspectos conceituais sobre arte e vida, referenciados em Vigotski.

> [...] a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude . (Vigotski, 1998, p. 314).

Assim, espera-se, não apenas contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre a relação entre arte e educação, mas também para aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de arte, na escola pública de Rio Brilhante, onde o acesso à cultura é mediado por redes digitais e estereótipos midiáticos. Dessa maneira, o ensino de arte passa a operar como contra-discurso visual, preparando alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade contemporânea.

Assim, este artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a proposta pedagógica, com destaque para os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico da intervenção realizada com estudantes do ensino médio em Rio Brilhante–MS. Na terceira parte, analisam-se criticamente as produções dos alunos a partir de eixos temáticos. Por fim, discutem-se os limites e alcances da intervenção, no que tange à formação estética e crítica dos sujeitos envolvidos.

Fundamentação Teórica: A Pedagogia Histórico-Crítica e a Leitura Crítica da Arte

Embora o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio (CRMS- EM, 2021), que é um documento norteador do trabalho pedagógico nas escolas de nosso estado, reconheça a importância da arte regional e da contextualização, é preciso que o professor elabore propostas com a profundidade metodológica necessária para a construção de uma consciência estética verdadeiramente crítica. Mediante a leitura desse currículo, observa-se que são estabelecidos diretrizes e competências gerais, mas a lacuna reside na necessidade de uma abordagem pedagógica que guie o professor na mediação intencional do conhecimento, especialmente no que tange à problematização de elementos da cultura local e sua conexão com conceitos da arte clássica.

Nessa perspectiva, a reflexão filosófica, segundo Saviani (1996), caracteriza-se por radicalidade, rigor e visão de conjunto. Ou seja, cabe ao professor promover um trabalho que não apenas aprofunde os problemas em suas raízes, mas também os conecte à totalidade social, evitando fragmentações.

Nesse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica, com sua estrutura dialética de superação do senso comum para o conhecimento elaborado, apresenta-se como uma ferramenta indispensável, pois segundo Saviani:

> [. ..] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (Saviani, 2011, p. 14).

Essa formulação, frequentemente mal interpretada como defesa exclusiva da cultura erudita em detrimento da cultura popular, deve ser compreendida à luz do conceito de **clássico**, central na obra de Saviani (*Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, 2011). Como Saviani esclarece:

> O clássico, portanto, não se confunde com o tradicional e também não se opõe ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir em critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (Saviani, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, Calvino (2007, p. 11) contribui ao mostrar como os clássicos mantêm-se vivos porque “nunca terminaram de dizer aquilo que tinham para dizer” . Isso significa que eles sempre retornam, em cada nova leitura ou interpretação, com sentidos renovados. Além disso, como lembra Calvino:

> [...] os clássicos são livros que exercem uma influência particular tanto quando se impõem como inesquecíveis quanto quando se ocultam nas dobras da memória. (Calvino, 2007, p. 11).

Essa oscilação entre presença e esquecimento demonstra a força de certas obras em marcar imaginários individuais e coletivos, reaparecendo em contextos distintos com nova potência crítica. Por fim, Calvino enfatiza que os clássicos chegam até nós “trazendo as marcas das leituras que precederam a nossa”, ou seja, carregam consigo um acúmulo histórico de interpretações, debates e tradições culturais.

À luz dessa articulação entre Saviani (2011) e Calvino (2007), a escolha das obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado ultrapassa a justificativa regionalista: trata-se de compreendê-las como clássicos contemporâneos. Suas produções resistem, provocam releituras sucessivas, inscrevem-se na memória cultural e

carregam marcas históricas do agronegócio, da religiosidade e do consumo, mas ao mesmo tempo as transbordam, alcançando debates universais sobre poder e identidade. Nesse sentido, ao serem mediadas pedagogicamente, essas obras oferecem aos estudantes um caminho concreto de superação do senso comum em direção à consciência crítica, em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ela oferece o arcabouço teórico-metodológico para que a valorização da arte sul-mato-grossense, como as obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado, transcenda a mera apreciação cultural e se torne um potente instrumento de análise das relações de poder, do consumo e da realidade social, permitindo que os alunos decodifiquem e transformem sua própria práxis social, algo que o currículo, por si só, não detalha ou instrumentaliza.

Mediante o cenário complexo e dinâmico da educação contemporânea, surge a compreensão de que o processo educativo transcende os limites da sala de aula, revelando-se como uma interação intrínseca entre o sujeito e o contexto histórico-social que o circunda. Nesse contexto, as reflexões de Paes (2020) ganham particular relevância, ao questionarem as pedagogias dominantes que, em sua crítica, revelam-se não apenas redutoras, mas também alienantes. Paes (2020) referencia Vigotski para abordar o papel da escola, tanto na ação consciente da aprendizagem quanto como um fator de alienação, enfatizando a necessidade de que o pensamento vigotskiano seja compreendido não apenas como um exercício acadêmico, mas como uma ferramenta viva de transformação da realidade social e dos processos de ensino e aprendizagem. Para Paes:

> [...] destacar o papel escolar na produção da consciência para que as categorias do pensamento vigotskiano anteriormente estudadas sejam contextualizadas [na] realidade histórica em que vivemos atualmente. Não basta estudar a extensa obra e o pensamento do mestre soviético, apenas como um exercício acadêmico. É necessário que sua teoria ganhe vida no mundo contemporâneo, no caso, nas escolas brasileiras. Que seja incorporado como uma ferramenta de ação efetiva sobre a realidade, visando à transformação dos processos de ensino e aprendizagem na escola e, ao mesmo tempo, à transformação do mundo. Afinal, no pensamento dialético de Vigotski, nenhuma realidade existe separada das demais como se pudesse ser isolada numa caixinha. O pensamento e a ciência somente tomam vida no contato transformador com a realidade, por isso não podem ser compreendidos apenas como uma teoria de um importante autor, mas como um instrumento vivo de transformação da realidade. Isso possibilita ao professor a utilização dos estudos de Vigotski para se objetivar na realidade por meio de sua práxis educativa. (Paes, 2020, p. 18)

Assim, a referência à obra de Vigotski nesta pesquisa não se limita à evocação teórica de um autor clássico, mas encontra concretude na prática pedagógica desenvolvida. Ao organizar a intervenção em sala de aula, buscou-se transformar sua teoria em ação educativa, materializada na mediação com as obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado. O princípio vigotskiano, apontados por Paes (2020), de que o pensamento e a ciência “tomam vida no contato transformador com a realidade”, foi efetivado quando os estudantes, a partir de símbolos locais — o boi e o refrigerante —, elaboraram novas interpretações críticas de sua própria vivência social. A produção de memes e cianotipias funcionou, nesse sentido, como práxis educativa: não apenas uma atividade estética, mas um exercício de superação do senso comum, em direção ao conhecimento elaborado.

A crítica de Paes (2020), às pedagogias dominantes ressoa com os princípios da PHC, na medida em que ambas condenam um ensino que se limita à transmissão de conteúdos prontos e acabados. Ao invés disso, preconiza-se uma abordagem que contribua efetivamente para a formação integral do ser humano, capacitando-o a atuar de forma consciente e transformadora em seu contexto. Isso reforça a importância da arte, em sua dimensão histórica e social, como um veículo potente para a construção dessa consciência crítica no espaço escolar e transformação social.

Conforme Fernandes (2016), ao pontuar o trabalho pedagógico pela mediação dialética, possibilita-se o desenvolvimento de abordagens que questionam as estruturas existentes e promovem a superação de padrões sociais hegemônicos. Para Fernandes:

> O trabalho pedagógico está em constante e permanente construção, em tempos e espaços específicos e como resultado da mediação entre teoria e prática, que permite o afastamento do processo de reprodução das relações sociais de dominação. Essa construção é histórica e pressupõe a apreensão de múltiplas conexões que representam o ambiente educativo, isto é, de conexões políticas, sociais, econômicas, estéticas e pedagógicas. (Fernandes, 2016, p. 145)

Nesse mesmo sentido, Leitão (2019), reforça a relevância de ampliar a compreensão da importância da arte na educação escolar. A autora destaca o papel primordial da arte na formação integral dos indivíduos e sua contribuição para a busca por uma educação mais humanizadora e crítica. A arte, segundo apontamentos da autora, não é vista apenas como um campo de saber específico,

mas como um elemento transversal e transformador, capaz de instrumentalizar os estudantes para uma leitura mais profunda e engajada do mundo.

Vigotski (2003) reforça que a educação é sempre uma função social, determinada pelas relações de classe e pelos interesses históricos de cada época, não podendo ser compreendida como um processo neutro. Todo ensino, portanto, cumpre um papel na formação de condutas e visões de mundo, seja no sentido de reproduzir a ordem existente, seja no de questioná-la. Essa compreensão dialoga diretamente com a Pedagogia Histórico-Crítica, que também reconhece na prática educativa uma mediação intencional capaz de contribuir para a emancipação humana. Ao considerar a função social do ensino, o trabalho pedagógico com a arte contemporânea sul-mato-grossense assume relevância, pois problematiza símbolos locais — o boi e o refrigerante — como metáforas das contradições sociais, revelando sua potência como instrumentos de leitura crítica da realidade.

Nesse panorama, o espaço escolar assume a centralidade como lócus privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos proporcionando-lhes a oportunidade de compreender e refletir ativamente sobre a realidade que os cerca. Tal perspectiva exige que a abordagem pedagógica adotada no ensino contemple a apropriação do conhecimento historicamente produzido, elemento crucial para o encaminhamento da prática pedagógica em sala de aula, uma vez que está diretamente ligada à construção de indivíduos singulares, capazes de superar o idealismo e as leituras superficiais da realidade.

No âmbito específico do ensino de arte, a PHC transcende a mera transmissão de conteúdos ou o desenvolvimento de habilidades técnicas. Ela propõe que a arte seja compreendida como uma forma de conhecimento humano, produto das relações sociais e históricas, e, ao mesmo tempo, capaz de atuar na transformação dessas relações. Essa perspectiva demanda que o professor atue como um mediador ativo, que seja capaz de transpor o conhecimento tácito ou o senso comum dos alunos para o conhecimento elaborado, ou seja, a arte em sua dimensão histórica, social e expressiva. A contribuição de Vigotski (2009), com sua teoria da zona de desenvolvimento proximal, é central para entender essa dinâmica de mediação, na qual o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, a atividade criadora ocorre pela interação com o outro mais experiente.

Na intervenção pedagógica, sob a ótica da PHC, a arte não se restringe a ser

um reflexo passivo da realidade, mas uma força ativa capaz de problematizar, intervir e, em última instância, transformar o real. É nesse ponto que se insere a abordagem da arte contemporânea sul-mato-grossense em sala de aula. Ao trabalhar com obras de artistas como Humberto Espíndola e Evandro Prado, o objetivo pedagógico não é apenas apresentar seus trabalhos, mas instrumentalizar os alunos para uma leitura crítica do próprio contexto. As metáforas visuais presentes nessas obras – o poder agrário, o consumo excessivo, a identidade regional – tornam-se ferramentas para decifrar as contradições e movimentos da realidade local. Essa abordagem alinha-se à perspectiva de Lukács (2018), que concebe a arte como uma forma de apreensão da totalidade, permitindo ao sujeito compreender as complexas relações que conformam o mundo em que vive.

Ao tratar da especificidade da arte, Lukács (2018) evidencia que ela concretiza dialeticamente as categorias do singular, do particular e do universal. O singular corresponde à experiência imediata e individual; o universal refere-se às determinações essenciais da vida humana; e o particular é a mediação estética que permite à obra articular ambos. Como Lukács afirma:

> O particular como categoria estética abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente como mundo do homem, da humanidade; as formas fenomênicas sensíveis do mundo externo, por isso, são sempre – sem prejuízo para a sua sensibilidade intensificada, para a sua imediata vida própria – signos da vida dos homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana. O universal, por seu turno, é tanto a encarnação de uma das forças que determinam a vida dos homens, como ainda – caso em que ele se manifesta subjetivamente como conteúdo de uma consciência no mundo figurado – um veículo da vida dos homens, da formação da sua personalidade e do seu destino. Com esta representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela – em virtude da sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinaram o seu nascimento – uma qualidade interna, em si significativa da vida humana, terrena. Ela conserva esta peculiaridade mesmo quando, por causas histórico-sociais, os motivos conscientes do seu nascimento têm caráter transcendental (mágico, religioso). Ela encarna e figura esses motivos – a forma é determinada pelo conteúdo –, mas de tal maneira, artisticamente, que a transcendência é transformada involuntariamente numa imanência da realidade terrena. (Lukács, 2018, p. 257)

Dessa forma, a articulação entre singular, particular e universal formulada por Lukács (2018) ajuda a compreender as obras aqui analisadas. Em Humberto Espíndola, o boi, que pode ser tomado como símbolo quase mítico no imaginário sul-mato-grossense, corresponde ao singular de uma realidade concreta marcada pela pecuária; ao mesmo tempo, ao ser retratado artisticamente, ele se torna particular, pois expressa relações sociais ligadas ao poder econômico e à exploração do

trabalho; e, finalmente, alcança o universal, revelando contradições próprias da sociedade capitalista. Em Evandro Prado, o refrigerante, enquanto objeto cotidiano da juventude, figura o singular de uma experiência de consumo; pela elaboração estética, torna-se particular, condensando valores e tensões culturais; e, ao mesmo tempo, aponta para o universal, pois materializa contradições globais do consumo e da mercantilização da vida.

É importante ressaltar que a escolha de Humberto Espíndola e de Evandro Prado demonstra que suas produções regionais, ganham espaço de forma abrangente no país e fora dele, mas que não são uma exceção no estado do Mato Grosso do Sul, o qual conta com inúmeros artistas que poderiam ser citados neste artigo, mas o que justifica nossa seleção, porém, é justamente a maneira singular como suas obras problematizam contradições sociais: refrigerantes que não falam de refrigerantes e bois que mandam, que detém a riqueza em suas mãos.

Conforme Figueiredo (1994), o simbolismo da obra de Humberto Espindola, artista brasileiro que utiliza a figura do boi como metáfora para questões em relações de poder e cultural, isto é, humaniza o boi para traduzir a força sociopolítica e econômica. Além disso, Figueiredo observa que o boi adquire um caráter dual, podendo representar tanto a brutalidade e o massacre, evidenciados pela imagem das patas, quanto a opressão, associada aos chifres, e o poder, sugerido pelo corpo do animal.

Figura 1 . Humberto Espíndola, Devastação da Amazônia, Tinta óleo sobre tela, 130 x 170 cm, 1980. Acervo MACP-UFMT, Cuiabá-MT

A iconografia do boi em Humberto Espíndola estabelece uma rica metáfora que dialoga com diversos temas, como leitura das figuras 1 e 2 – político, militar, ambiental e social –, criando uma narrativa que, embora centrada na pintura, também se manifesta e, instalações e, pontualmente, em uma performance.

Figura 2: Boi-brasão, 1968, Humberto Espíndola, óleo sobre tela, 172,00 cm x 152,00 cm

Destacamos, também, as composições de Evandro Prado, as quais têm caráter reflexivo e conceitual, abordando não elementos da fauna e flora, mas buscando apresentar a arte com posicionamento crítico mediante questões da religião e consumismo, conforme cita Divino Sobral:

> Proveniente do interior do país, Prado, não esteve, no início de sua carreira, atrelado ao contexto regionalista da arte sul-mato-grossense, mas buscou extrair elementos de um cenário onde se encontravam simultaneamente dados das culturas local e globalizada. Desta forma se apropriou de elementos bastante heterogêneos e os embaralhou em novas conjunções visuais, dando ênfase ao quanto eles funcionavam como representações das estruturas de poder: o mapa dos cinco continentes executado com latas de Coca-Cola, acompanhado da voz de Fidel Castro discursando durante a abertura da Conferência Eco Rio 92; a marca e as embalagens do mesmo refrigerante tomando os emblemas do manto da Padroeira do Brasil; as imagens dos santos católicos portando armamentos; o paradoxal luxo dos artefatos religiosos e das vestimentas clericais como signos retóricos do poder da igreja. (Sobral, 2019, p. 11):

As composições de Prado apresentam elementos que se contradizem, aguçando narrativas de estranhamento nas produções artísticas, como cita Paes :

> As obras contemporâneas são apenas a parte visível e imediata de um contexto conceitual muito mais amplo, cuja narrativa é condição para a criação e fruição, o que supõe mediações de curadores, críticos, pesquisadores, especialistas. Torna-se uma arte como discurso, como se não mais pudesse existir sem um texto que revele uma amplitude muito além do visual imediato. O caráter experimental da arte deixa de ter o foco no objeto e passa a existir como rede dinâmica, uma necessidade coletiva de mediação com outros signos, o que na arte moderna não era tão presente. A série de Evandro Prado, Habemus Coca, é composta por uma série de pinturas, cujas técnicas, suportes ou desenhos, não são o mais importante, mas sim, a relação entre os símbolos sacros religiosos trocados por ícones visuais da coca cola. A profanação do lócus do sagrado, por um símbolo do consumismo, causa um estranhamento, uma locomoção do sentimento cotidiano, quando os dois ícones não poderiam estar juntos. (Paes, f2021, p. 9-10)

Figura 3: “Sagrada Coca-Cola”, 2005. Evandro Prado. Acrílica sobre tela 120x120 cm

Figura 4:“Cuba Libre no promueve el consumismo”, 2005, Evandro Prado. Acrílica sobre tela 90 x 150 cm

Prado, em suas composições, dialoga com aspectos sociais, trazendo a mistura de elementos sacros e personagens políticos para abordar o consumismo, conforme as figuras 3 e 4.

Portanto, a mediação pedagógica no ensino de arte visa à apropriação do conhecimento estético de forma crítica, permitindo que os alunos não apenas compreendam a arte em suas múltiplas dimensões, mas também se reconheçam como sujeitos históricos e culturais, capazes de atuar sobre sua própria realidade. É a partir dessa compreensão teórica que a presente pesquisa estruturou sua intervenção e análise.

Percurso Metodológico: Investigação e Análise

O estudo foi desenvolvido com uma turma do 3º ano do ensino médio da rede pública de Rio Brilhante–MS, com informações coletadas a partir de uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida em oito aulas, nos meses de outubro e novembro de 2024, em um contexto sociocultural marcado pela escassez de instituições culturais formais, como museus ou galerias, conforme já salientado.

A proposta pedagógica teve como objetivo investigar como a arte contemporânea sul- mato-grossense, especificamente, por meio das obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado, pode ser utilizada como ferramenta

pedagógica para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos do ensino médio. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme Saviani, e articulada aos pressupostos de Vigotski, a proposta busca romper com o ensino fragmentado da arte, criando condições para que os estudantes se apropriem de conhecimentos artísticos de forma crítica e contextualizada.

Partindo da realidade local — marcada por símbolos como o boi e o refrigerante, que aparecem de forma metafórica nas obras analisadas —, a proposta promove o diálogo entre o singular, o particular e o universal, como sugerido por Paes e Fernandes (2025), a partir de Lukács (2018). Assim, os elementos regionais deixam de ser meras ilustrações da cultura local e passam a ser tratados como dispositivos simbólicos que provocam reflexão sobre consumo, poder, identidade e território.

A proposta é composta por oito aulas sequenciais, organizadas didaticamente de forma a estimular fruição, estranhamento, análise crítica e criação artística. A metodologia baseia-se em estratégias de mediação dialógica, leitura de imagens, produção artística e socialização dos saberes, em consonância com os cinco momentos da PHC, ainda que apresentados de maneira fluida e não compartimentalizada.

As obras de Espíndola e Prado funcionam como vivências pedagógicas para a problematização da realidade e da história local, inserindo o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. A proposta visa ainda romper com a ideia utilitarista da arte na escola, promovendo a vivência estética como experiência formadora integral, em que se articulam emoção, razão e criticidade.

Ainda, a utilização do diário de bordo nesta proposta pedagógica alinha-se aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani, que compreende a educação como um processo dialético e transformador, mediado pela reflexão crítica sobre a realidade concreta.

O diário de bordo, neste contexto, será utilizado pela professora para registro de atividades, percepções expressadas pelos alunos, engajamento nas atividades propostas, consolidando-se, assim, como instrumento de análise e reflexão contínua. Nesse sentido, materializa o percurso formativo, documentando as percepções iniciais dos alunos , os conflitos e questionamentos gerados pela problematização das estruturas sociais, a apropriação de ferramentas teóricas e técnicas, trazendo

sínteses reflexivas nas quais os estudantes reinterpretam suas produções artísticas à luz dos conceitos estudados, rompendo com visões estereotipadas e a aplicação transformadora do conhecimento ressignificando o papel da arte na sociedade. Como afirma Saviani (2021), a PHC pressupõe uma educação comprometida com a "compreensão da história a partir da base material", o que exige registros sistemáticos que articulem o vivido ao concebido, permitindo à professora acompanhar o movimento dialético entre teoria e prática, entre assimilação e ressignificação do conhecimento dentro dos momentos da intervenção pedagógica.

A análise da participação dos estudantes foi orientada por eixos temáticos construídos a partir dos objetivos da pesquisa e fundamentadas nos pressupostos teórico- metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural. Eixos temáticos não foram extraídos indutivamente do corpus, mas definidos previamente como dimensões a serem observadas ao longo da intervenção, tendo em vista a hipótese pedagógica de que o ensino de arte mediado por obras da arte contemporânea sul-mato-grossense poderia promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Assim, foram consideradas quatro eixos temáticos principais: deslocamento de repertório visual e conceitual; apropriação simbólica e ressignificação de elementos cotidianos; produção estética como síntese crítica; e vinculação entre estética, território e consciência de classe. Esses eixos derivam dos fundamentos da PHC quanto ao movimento do conhecimento (do senso comum ao pensamento teórico) e da concepção vigotskiana de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da mediação cultural e simbólica. Serviram como eixos para a análise qualitativa das produções dos alunos, permitindo avaliar a efetividade da proposta quanto à formação crítica e reflexiva.

Resultados e Discussão

A análise dos registros escritos, orais e visuais produzidos pelos alunos ao longo da intervenção permitiu identificar momentos de apropriação crítica dos conteúdos, entendida aqui como a capacidade de integrar o novo conhecimento a seus referenciais de mundo, de forma ativa e transformadora.

A atividade inicial da "Cápsula do Conhecimento" evidenciou a problematização marcada por concepções de arte predominantemente fragmentadas

e circunscritas ao cotidiano imediato dos alunos. A arte era frequentemente associada a manifestações de rua, como grafites, ou a conteúdos consumidos em plataformas digitais, como vídeos do YouTube. Embora reconhecessem músicos regionais, a produção visual artística de Mato Grosso do Sul era amplamente desconhecida. Trechos das produções iniciais ilustravam essa limitação: "Para mim, arte é mais o que a gente vê na internet, tipo os vídeos engraçados ou os desenhos na rua."(Aluno A)[1] ou "Artista aqui é só o pessoal que canta no rádio" (Aluno B).

Em contrapartida, as produções discursivas finais revelaram uma notável ampliação do repertório conceitual e da capacidade de análise. Os alunos passaram a mobilizar conceitos como metáfora visual, apropriação e intervenção urbana para descrever e analisar obras, tanto as apresentadas quanto aquelas de seu cotidiano. A arte deixou de ser vista como um fenômeno isolado e passou a ser compreendida como um texto visual carregado de intencionalidade e que reflete ou problematiza aspectos da sociedade. "Agora entendo que o boi não é só o boi, mas o poder da fazenda, o dinheiro que vem disso (Aluno C)" ou "O refrigerante é uma crítica ao que a gente consome sem pensar (Aluno D)."

Figura 5: Meme “Eu e o Novo Ensino Médio”. Fonte: a própria autora (05/11/2024).

A mediação com as obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado foi crucial

[1] Para preservar a confidencialidade dos participantes, os nomes dos alunos foram substituídos por identificadores alfanuméricos (Aluno A, Aluno B, etc.).

para a elevação do saber fragmentado dos alunos no que tange à identificação e decifração de metáforas de poder e consumo. A série "Bois" de Espíndola, inicialmente interpretada de forma literal, foi gradualmente percebida como uma representação simbólica do agronegócio e de suas implicações socioeconômicas na região. Os alunos, muitos com vivência rural ou familiar ligada ao campo, conseguiram relacionar a imponência dos bois de Espíndola com a hegemonia do setor agropecuário. Nas produções de memes, por exemplo, na Figura 5, o meme produzido com a cabeça de boi em chamas virou símbolo da frustração dos estudantes com as mudanças do Novo Ensino Médio. A imagem representa a sensação de 'mente fervendo em chamas' ao tentar entender como isso afeta sua realidade.

Figura 6: Produções dos alunos[2]. Fonte: a própria autora (05/11/2024).

Da mesma forma, conforme Figura 6, as intervenções de Evandro Prado com imagens de refrigerante provocaram uma reflexão crítica sobre o consumismo e a massificação. O objeto banal e cotidiano — a garrafa de refrigerante — foi

[2] As produções visuais dos alunos, resultantes da intervenção pedagógica, foram desenvolvidas a partir da análise crítica das obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado. Os estudantes expressaram suas concepções artísticas, contextualizando-as com elementos de sua própria realidade e utilizando-os de forma metafórica. As imagens foram criadas com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial como Canva, DALL-E e Leonardo.

desnaturalizado e percebido como um símbolo da cultura de massa e do descarte. As produções dos alunos, em especial as cianotipias, muitas vezes, retratavam objetos de consumo em contextos inusitados ou desfigurados, acompanhados de breves comentários sobre a efemeridade e o impacto do consumo. Um aluno, por exemplo, produziu uma cianotipia de garrafas de refrigerante amassadas, com a legenda "O que a gente joga fora vira problema".

Figura 7: Cianotipias do alunos. Fonte: a própria autora (05/11/2024)

Percebeu-se durante a intervenção a capacidade de os alunos reinterpretarem criticamente elementos de sua realidade social, expressando essa compreensão através da produção simbólica. Os memes e as cianotipias não foram meras reproduções, mas atos de criação que mobilizaram os conceitos apreendidos, pois, os alunos justapõem a imagem de um boi à elementos com dinheiro, degradação do meio ambiente. Percebe-seclara apropriação do conceito de metáfora visual crítica, sugerindo vínculo entre agronegócio e estrutura de poder, também, a veneração capitalista sem qualquer preocupação recorrente. A apropriação de imagens e a técnica da cianotipia funcionaram como ferramentas para que os alunos exercessem sua autonomia criativa e sua voz crítica.

A discussão sobre arte contemporânea, que antes parecia distante, tornou-se palpável ao ser conectada com a cultura e realidade dos alunos. A tensão entre o

que era considerado "arte legítima" e suas referências locais, inicialmente uma barreira, transformou-se em um catalisador para a reflexão sobre os processos de legitimação artística e cultural. A capacidade de produzir memes que satirizavam o poder local ou cianotipias que questionavam hábitos de consumo demonstram que os alunos não apenas entenderam os conceitos, mas foram capazes de aplicá-los de forma autônoma e significativa, o conhecimento escolar para a análise de seu próprio contexto.

Durante o processo, as limitações materiais e as frustrações com os resultados (como o desaparecimento parcial de imagens na cianotipia), como ilustra a Figura 7, foram ressignificadas como parte integrante do fazer artístico contemporâneo, que muitas vezes lida com a efemeridade e a imprevisibilidade. Isso demonstra a capacidade da mediação em transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem, conforme o caráter dialógico da PHC .

A intencionalidade pedagógica que permeia a proposta de intervenção, manifestou-se também na escolha das ferramentas de produção simbólica oferecidas aos estudantes. A justaposição da cianotipia, um processo fotográfico histórico e de natureza analógica, com o uso de plataformas digitais para a criação de memes (como Canva e LeonardoAi, que inclui recursos de inteligência artificial), não foi aleatória. Essa dualidade refletiu uma abordagem metodológica intrinsecamente dialética, visando articular o passado e o presente, o manual e o tecnológico, o material e o imaterial.

A cianotipia, ao exigir um processo manual, o contato com a luz solar e a imprevisibilidade de resultados, ofereceu aos alunos uma experiência tátil e empírica da produção de imagens, resgatando a historicidade da fotografia. Essa técnica possibilitou uma reflexão sobre a materialidade da arte e os processos de criação, contrastando com a instantaneidade e a virtualidade das imagens digitais. As frustrações com os resultados, como o desaparecimento parcial de imagens, foram ressignificadas como parte do próprio fazer artístico e do caráter processual da arte contemporânea

Por outro lado, a criação de memes com o uso de plataformas digitais e inteligência artificial inseriu os alunos diretamente no universo da produção imagética contemporânea, onde a velocidade, a disseminação e a hibridização de linguagens são características marcantes. Ao manipularem símbolos e conceitos em ambientes digitais, os estudantes desenvolveram não apenas habilidades

tecnológicas, mas também a capacidade de ressignificar criticamente elementos da cultura de massas para expressar suas ideias.

Essa articulação entre o analógico e o digital, o histórico e o atual, serviu como uma ferramenta interessante para a elevação do senso comum. A experiência com a cianotipia permitiu compreender que a imagem é construída, não apenas consumida passivamente, enquanto o uso das ferramentas digitais empoderou-os a serem produtores ativos e críticos no cenário imagético atual. Essa abordagem dialética em sala de aula, que integra o saber elaborado com as tecnologias e práticas culturais dos alunos, alinha-se perfeitamente aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca instrumentalizar o sujeito para atuar de forma consciente e transformadora em sua realidade complexa.

Os resultados desta pesquisa reforçam o potencial da Pedagogia Histórico-Crítica como um referencial transformador para o ensino de arte. O movimento dialético da proposta – do concreto imediato (senso comum) ao abstrato (elaboração conceitual) e, por fim, ao novo concreto (produção simbólica e crítica) – mostrou-se efetivo na elevação do pensamento dos alunos. A mediação docente, pautada nos pressupostos de Saviani (2019) e Vigotski (2001), permitiu que o conhecimento teórico sobre arte contemporânea e os conceitos de análise fossem internalizados pelos estudantes em sua própria realidade.

Os resultados alcançados evidenciam, assim, a função social do ensino, conforme formulada por Vigotski (2003). Ao se apropriarem criticamente das metáforas visuais presentes nas obras analisadas, os alunos não apenas ampliaram seu repertório estético, mas também ressignificaram sua compreensão da realidade, identificando relações de poder, consumo e identidade cultural. O ensino, mediado pela arte, deixou de ser mera transmissão de informações para se afirmar como prática social transformadora, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerações Finais

Os resultados da intervenção revelaram que os estudantes foram capazes de superar a leitura imediata das obras, articulando símbolos artísticos a contradições sociais mais amplas. Esse movimento corresponde ao que Saviani (1996) define como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, uma vez que os alunos aprofundaram

suas análises, relacionaram o singular ao universal e produziram interpretações críticas da realidade a partir da vivência estética.

A investigação desenvolvida, alicerçada e fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, abordagem que compreende a realidade social como totalidade contraditória e histórica, cumpriu seu propósito de jogar luz sobre a mediação da arte sul-mato-grossense contemporânea evidenciando seu papel na formação crítica no ensino médio. A estrutura do estudo, que percorreu os momentos do concreto imediato, do abstrato e do novo concreto, revelou-se um modelo eficaz para a elevação do senso comum dos estudantes ao pensamento elaborado.

O ponto de partida, o reconhecimento da realidade concreta dos alunos do 3-ano do ensino médio de Rio Brilhante–MS, marcou a ausência de acesso a equipamentos culturais formais e a prevalência de representações fragmentadas sobre arte contemporânea, com forte apelo à cultura digital e um desconhecimento da produção visual regional. As problematizações iniciais, mapeadas na "Cápsula do Conhecimento", sublinharam a necessidade de uma intervenção pedagógica que os conectassem com saberes artísticos sistematizados.

A mediação docente, guiada pelas contribuições de Saviani (2019), Vigotski (2001), e Lukács (2018), foi instrumental na condução dos alunos de uma percepção empírica a uma compreensão crítica. A análise aprofundada das obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado, tratadas como "textos visuais" que problematizam o poder agrário, o consumo e a identidade cultural, permitiu a introdução e o debate de conceitos como metáfora visual, pastiche, paródia, intervenção urbana e apropriação.

As atividades propostas, como a leitura crítica de imagens e a produção de memes e cianotipias, instigaram os alunos a questionar as convenções da arte, seus processos de legitimação e os símbolos que representam sua própria cultura.

A culminância do processo, traduzida na materialização de saberes em produtos visuais significativos, demonstrou a efetividade da proposta. A produção de memes, utilizando plataformas digitais, revelou a capacidade de os estudantes reinterpretarem criticamente símbolos do consumo e da identidade regional. A prática da cianotipia, por sua vez, mobilizou saberes técnicos e simbólicos, resultando em imagens autorais que expressaram suas releituras.

As limitações e frustrações inerentes ao processo, como o desaparecimento parcial de imagens na cianotipia, foram ressignificadas como parte do próprio fazer

artístico e do caráter dialógico da arte contemporânea, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

Essa vivência prática com a efemeridade e a imprevisibilidade da técnica não apenas desconstruiu preconceitos sobre a 'perfeição' artística, mas também instrumentalizou os alunos para compreenderem que o valor da arte reside muitas vezes na capacidade de provocar reflexão e experiência, mesmo que transitória. Isso ampliou-lhes o repertório para além da apreciação estética tradicional, alinhando-se à proposta da PHC de uma educação que forma para a práxis transformadora.

Mais que ampliar o repertório, a proposta tensionou o modo como os alunos compreendem cultura, poder e identidade, possibilitou a tomada de consciência sobre suas própria condição histórica, estética e social – um objetivo central da educação concebida como prática da liberdade em bases científicas.

A experiência com a cianotipia, em sua dialética de aparição e desaparecimento, serviu como um microcosmo dessa compreensão: a necessidade de tempo para a 'fixação' do saber, a beleza e a intencionalidade na efemeridade, e a capacidade de encontrar significado mesmo diante da frustração, preparando-os para uma participação mais ativa e crítica na sociedade contemporânea.

A reabertura da "Cápsula do Conhecimento" na aula final permitiu uma leitura comparativa evidente entre a problematização inicial e o avanço conceitual, confirmando a transição do senso comum para uma consciência estética e crítica mais desenvolvida.

As análises indicaram quatro movimentos principais, que funcionam aqui como eixos temáticos. Em primeiro lugar, identificou-se o deslocamento do repertório visual e conceitual, no qual os estudantes passaram a perceber as imagens como construções ideológicas, rompendo com leituras naturalizadas. A imagem do boi, por exemplo, deixou de ser lida apenas como símbolo da tradição regional e passou a ser compreendida como metáfora do poder agrário. O refrigerante, por sua vez, foi ressignificado como signo do consumo e da homogeneização cultural.

Em segundo lugar, houve apropriação simbólica e ressignificação de elementos cotidianos. Os alunos mobilizaram objetos e símbolos de sua vivência para produzir sentidos críticos, como nas cianotipias com garrafas deformadas ou nos memes que ironizavam o contexto escolar e social. Essa apropriação operou como um deslocamento simbólico que revelou a capacidade de os estudantes

reorganizarem signos a partir de uma perspectiva crítica.

O terceiro eixo temático observado diz respeito à produção estética como síntese crítica. A elaboração de artefatos — memes e cianotipias — demonstrou que os estudantes foram capazes de expressar visualmente aquilo que compreenderam conceitualmente, configurando uma prática estética com intencionalidade política e cultural. A síntese operada entre forma e conteúdo revelou uma apropriação ativa dos saberes construídos ao longo da intervenção.

Por fim, o quarto eixo temático identificado refere-se à vinculação entre estética, território e consciência de classe. Os discursos e produções dos alunos apontaram para uma tomada de consciência de sua inserção histórica e social, vinculando os elementos artísticos discutidos à sua própria vivência em um território marcado por desigualdades e exclusões. A arte, nesse contexto, deixou de ser vista como algo distante e passou a operar como um instrumento de leitura e intervenção no mundo.

Esses quatro eixos temáticos — deslocamento de repertório, apropriação simbólica, síntese crítica e vinculação territorial — não surgiram como eixos isolados, mas articuladas entre si no percurso dialético da proposta pedagógica, demonstrando a possibilidade de um ensino de arte comprometido com a formação crítica, mesmo em contextos de vulnerabilidade cultural.

Em suma, a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de arte revelou-se uma prática transformadora. Ela demonstrou a capacidade de articular conteúdos universais com as realidades locais dos alunos, e de formar sujeitos críticos, por meio de uma mediação intencional com obras de arte significativas. Foi comprovado que, mesmo em contextos de exclusão cultural, a escola possui o potencial para ser um espaço de produção de sentidos e de emancipação simbólica.

Nesse sentido, o relato do estudo reafirma que o ensino, compreendido em sua função social, não pode ser reduzido à reprodução de saberes, mas deve se orientar para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos. O diálogo entre Vigotski (2003) e a Pedagogia Histórico-Crítica mostra que a arte, quando trabalhada em sua dimensão histórica e simbólica, se torna uma mediação potente para que os estudantes superem leituras superficiais da realidade e se posicionem como agentes transformadores em seu meio social.

O trabalho desenvolvido não apenas ampliou o repertório artístico dos alunos, mas, de forma mais fundamental, possibilitou a tomada de consciência sobre sua própria condição histórica, estética e social – um objetivo central da educação concebida como prática da liberdade em bases científicas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. A. C. (2009). Pedagogia Histórico-Crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. **Anais do Sciencult**, 1(1). Disponível em: http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114. Acesso em: 20 set. 2023

BERTOLI, Mariza. **O mítico e o político na obra de Humberto Espíndola**. Cuiabá,MT: Entrelinhas Editora, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dezembro 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

CALVINO, Italo. ***Por que ler os clássicos*.** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton.**Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001.

ESPÍNDOLA, Humberto, Devastação da Amazônia, in:Bertoli, Mariza,**O mítico e o político na obra de Humberto Espíndola** / Mariza Bertoli. -- Cuiabá, MT: Entrelinhas Editora, 2023.

FERNANDES, J. Genésio. ***Habemus Evandro*.** Evandro Prado, 2006. Disponível em: https://www.evandroprado.com. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo Fernandes. **A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade**: Revista VIS, Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília. Ed. UnB, 2021, p. 14.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo Fernandes. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão**/Vera Lúcia Penzo Fernandes.1 ed - Curitiba: Appris, 2016. 237p.

FIGUEIREDO, Aline. **A propósito do boi.** Cuiabá: Ed. UFMT, 1994. p. 191-216.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho & quot;, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153106. Acesso em: 27 de set. 2023.

LUKÁCS, Georg (1885-1971) **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética** / Georg Lukács. – São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **O CARÁTER EXPERIMENTAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE ARTES.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS. Editora UFMS. Disponível em: https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e10214 . Acesso em: 13 jan. 2024.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski - fundamentos e práticas de ensino: Crítica às Pedagogias Dominantes**.1a ed. - Curitiba: Appris, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Psicologia da arte** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vigotski, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

Anexo – Proposta Pedagógica: Bois e Refrigerantes no Ensino de Arte em Mato Grosso do Sul

Figura 1: Imagem gerada por Inteligência Artificial (Open AI Dall-E 2) em 20/06/2024.[3]

[3] Imagem gerada por Inteligência Artificial (OpenAI DALL·E 2) em 20/06/2024, a partir de comandos textuais elaborados pela autora. A composição reúne símbolos como o boi e o refrigerante, em alusão aos elementos presentes nas obras de Evandro Prado e Humberto Espíndola. Utilizada como recurso didático, a imagem provoca a leitura do real aparente e possibilita a mediação teórico-reflexiva sobre múltiplas interferências culturais. Essa abordagem será explorada na intervenção pedagógica, partindo do empírico, avançando para a abstração e retornando ao concreto pensado — conforme o método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresentação

Esta proposta pedagógica propõe vivências estéticas (Vigotski, 2001), com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Etalívio Pereira Martins, em 2024, no ensino de arte contemporânea sul-mato-grossense. Com a elaboração de estratégias de mediação em sala de aula focadas nas obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado, a proposta busca estimular o pensamento crítico dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda das interconexões entre arte, cultura e sociedade. A metodologia incluiu vivências artísticas (Vigotski, 2001), por meio de atividades práticas e teóricas que exploraram as obras de Espíndola relacionadas à temática “Bovinocultura” (1967) e a série "Habemus Cocam" (2005-2010), de Prado. A intervenção pedagógica estruturada em cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2008).

Introdução

O presente trabalho apresenta uma proposta pedagógica voltada ao ensino de arte no 3-ano do Ensino Médio, elaborada a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da análise crítica da produção artística contemporânea sul-mato-grossense. A proposta , partindo de uma situação concreta da prática docente: o ensino de arte restrito a noções técnicas descontextualizadas ou a abordagens espontaneístas que desconsideram as determinações históricas, culturais e ideológicas da produção simbólica.Face à constatação de que os estudantes, especialmente em contextos do interior do Estado, têm acesso limitado a bens culturais e reproduzem visões naturalizadas sobre os símbolos do cotidiano regional, propõe-se uma intervenção que articule mediação crítica, vivência estética e elaboração conceitual. A escolha das obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado como dispositivos centrais da proposta justifica-se pelacapacidade de (as obras) revelarem, tensionarem e desestabilizarem representações hegemônicas — como as associadas ao agronegócio, à religiosidade popular e ao consumismo.

A proposta busca responder à seguinte hipótese pedagógica: ao mediar criticamente obras de arte com forte carga simbólica e crítica social, utilizando os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica como estrutura metodológica, é possível provocar nos estudantes a reconfiguração das leituras que fazem da realidade, superando percepções naturalizadas e desenvolvendo instrumentos estéticos e conceituais para a análise crítica de imagens.

Não se trata, portanto, de utilizar a arte como expressão da identidade local, mas de mobilizá-la como campo de disputa simbólica, em que os signos são ressignificados à luz das contradições históricas e das relações de classe. O trabalho com a produção dos estudantes por meio de memes, imagens geradas com inteligência artificial e cianotipias críticas é concebido como momento de elaboração ativa, no qual os alunos não apenas reproduzem formas visuais, mas organizam sentidos e intencionalidades a partir dos conceitos mobilizados.

Essa concepção da arte como ferramenta de disputa simbólica e elaboração ativa mostra-se crucial no contexto do ensino de arte no Brasil, que, ao longo da história, tem enfrentado obstáculos para integrar as produções artísticas regionais em seus currículos. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB, 1996), preveja a valorização das expressões regionais, a construção curricular, muitas vezes, segue diretrizes mais gerais e centralizadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Embora a BNCC mencione a diversidade, ela nem sempre oferece o aprofundamento necessário para a incorporação significativa das artes locais. Isso pode levar a uma abordagem superficial ou folclórica, sem a devida contextualização e análise crítica, frequentemente privilegiando referências eurocêntricas e do eixo sudeste do país. Essa lacuna se acentua de forma significativa em municípios do interior, como Rio Brilhante–MS, onde a escassez de equipamentos culturais como museus, galerias e teatros restringe o contato direto dos estudantes com o universo da arte. Nesse cenário, a escola pública emerge como o principal, e muitas vezes único, espaço de acesso a experiências estéticas e à reflexão crítica sobre a arte.

O trabalho será desenvolvido a partir de uma sequência de oito aulas articuladas, em que se alternam momentos de leitura, discussão e produção. As obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado foram escolhidas, não apenas pela relevância local, mas pela capacidade de tensionar símbolos regionais sob uma ótica crítica e universalizante. Como discutem Paes e Fernandes (2025), o contato com o singular e o particular não exclui o acesso ao universal, mas o possibilita por meio da mediação teórica e estética. É justamente essa articulação entre repertório vivido e elaboração simbólica que a proposta busca mobilizar.

Esta proposta está organizada em sete partes. Inicia-se com a apresentação dos fundamentos e justificativas que a norteiam, seguida de uma breve discussão conceitual sobre a arte contemporânea. Em seguida, analisam-se as obras dos artistas Evandro Prado e Humberto Espíndola como disparadores simbólicos da intervenção. Depois, descreve-se detalhadamente a sequência didática composta por oito aulas, articuladas de modo a integrar fruição estética, problematização crítica e produção simbólica. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com reflexões sobre os limites e possibilidades da proposta em contextos escolares semelhantes.

Delimitações sobre Arte Contemporânea Sul-Mato-Grossense

A escolha de abordar a arte contemporânea sul-mato-grossense nas salas de aula é uma decisão rica e multifacetada. Essa vivência estética, profundamente enraizada no cotidiano e no conhecimento dos alunos, oferece uma ponte entre a experiência pessoal e a expressão artística, complexidades e diversidades da sociedade como um todo, não apenas regionais. Ao integrar tais obras no currículo, a professora não está apenas ensinando sobre arte, mas também promovendo uma forma de pensar que transcende o regionalismo. Ela está mostrando como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para abordar questões sociais, culturais e políticas amplas, tocando várias camadas da sociedade.

Embora a BNCC(2017), inclua a arte contemporânea no currículo escolar, ainda existem desafios para sua compreensão, pois há uma infinidade de possibilidades estéticas. Talvez essa dificuldade de compreensão seja fruto do próprio tempo presente, que questiona, inclusive, a própria proposta de entender a arte contemporânea. Dessa forma, entendemos que toda a produção artística atual só será completamente compreendida e apropriada com o passar do tempo, uma vez que as novas formas de arte frequentemente geram estranhamento, devido às suas técnicas, materiais e intencionalidades, conforme argumentam Paes e Fernandes (2025). Eles apontam que o ato criador da arte contemporânea rompe com os padrões anteriores e reflete uma nova realidade histórica. A despeito disso, não podemos deixar de trabalhar a arte contemporânea com nossos alunos, mesmo que, inicialmente, alguns não a considerem interessante ou fácil de ser assimilada. Um exemplo disso é a arte conceitual, em que o conceito é mais importante do que o valor estético ou a técnica aplicada. Essa perspectiva é corroborada por Diniz , que afirma:

> A partir dos anos de 1960, a arte contemporânea apresenta novas linguagens e formas de criar. Na arte conceitual os artistas tratam a produção artística a partir de uma ideia, um conceito, onde a construção de um objeto, de uma escultura, de uma pintura, não é o mais importante. O artista francês Marcel Duchamp (1887-1968) e o alemão Joseph Heinrich Beuys (1921-1986) já tratavam dessa questão em suas obras. Os trabalhos da arte conceitual não se resumem à criação de objetos artísticos, mas também incorporam elementos do cotidiano como, por exemplo, conteúdos políticos que propõem ao espectador reflexões acerca dos acontecimentos do dia a dia. (Diniz, 2024, s. p.).

A pertinência dessa abordagem revela-se especialmente relevante no contexto atual, em que muitos alunos questionam a função da arte no currículo escolar. A vivência estética, nesse caso, surge como possibilidade de resposta concreta a tais inquietações, permitindo que os sujeitos se reconheçam como produtores e intérpretes de cultura, situados historicamente e capazes de transformar sua realidade.

Ao valorizar a arte local e integrá-la ao ensino, a professora contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, pois, conforme apontam Paes e Fernandes:

> [...] o papel da escola é justamente romper com a ideia de que somente a arte dos grandes centros possui valor universal, reconhecendo que a produção local também expressa o hic et nunc da história e da cultura (Paes; Fernandes, 2025, p.17).

Essa abordagem enriquece o aprendizado e permite o reconhecimento da arte como produção dialética entre o singular e o universal, desafiando o preconceito implícito na ideia de que o local é inferior, como explicam os autores ao defenderem a valorização da particularidade como categoria estética fundamental Paes e Fernandes, 2025, p. 12.

Assim, apresento dois artistas sul-mato-grossense: Evandro Prado e Humberto Espíndola, que, em suas singularidades, em suas obras que provocam reflexões profundas sobre a sociedade contemporânea e suas complexidades, conectando suas críticas ao contexto global.

Evandro Prado

Evandro Prado, nascido em 1985 em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e residente em São Paulo desde 2008, formou-se bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2006. Sua obra explora questões relacionadas à política, religião e mercado, desenvolvendo um discurso visual que integra elementos da tradição e do cotidiano. Através da apropriação de ícones do catolicismo, figuras

históricas e monumentos, "Prado promove uma desconstrução crítica de símbolos associados à reverência e devoção na sociedade contemporânea.

Utilizando diferentes técnicas, sua prática artística constrói uma poética questionadora, estabelecendo uma crítica no âmbito da sociedade contemporânea. Faz isso por meio de diversas técnicas, explorando a complexidade da fé e da representação simbólica em um contexto contemporâneo."[4]

Evandro Prado problematiza a lógica do consumismo, é conhecido pela série "Habemus Coca" (Figura 2), em que explora a "religião do consumo" utilizando a imagem da coca-cola como símbolo. Suas obras provocam reflexões sobre os valores da sociedade contemporânea, questionando o consumo exacerbado e suas implicações culturais e sociais.

Figura 2: "Habemus Cocam", 2005. Acrílica sobre tela. 100 x 170 cm

Evandro Prado expõe as contradições contemporâneas através da mistura de elementos comerciais com aproximações visuais de elementos religiosos. Sua obra

[4] Para uma descrição detalhada da obra de Evandro Prado, ver: ZIPPER GALERIA. **Evandro Prado: Overview**. [S.d.]. Disponível em: https://www.zippergaleria.com.br/artists/139-evandro-prado/overview/. Acesso em: 5 jul. 2024.

surge na intersecção de temas políticos, religiosos e mercadológicos, compondo um discurso visual que combina referências da tradição com elementos do cotidiano. Ele utiliza técnicas de apropriação para ressignificar ícones do catolicismo, figuras históricas e monumentos, desconstruindo suas representações originais. Essa manipulação de imagens explora o imaginário coletivo de forma irônica, desafiando a visão convencional de símbolos que carregam valores de respeito e devoção. Com uma poética inquieta e experimental, sua produção se torna uma poderosa ferramenta crítica voltada para a sociedade. Um exemplo disso é a obra “Nossa Senhora Coca-Cola” (figura 3), em que o artista apresenta a padroeira do Brasil em uma leitura que converge para uma garrafa de refrigerante, destacando uma referência a exaltação do consumo.

Figura 3: “Nossa Senhora Coca-Cola”, 2005. Acrílica sobre tela110 x 150 cm

Prado possui um amplo e diversificado acervo em que contempla a criticidade e temas sociais, conforme José Genésio Fernandes (2006):[5]

> O que o jovem artista empenhou-se em construir em suas obras foi uma

[5] Disponível em: https://www.evandroprado.com.br/pinturas/habemus-cocam..Acesso em: 10 maio 2024.

> enunciação que joga com discursos os mais variados e os valores que eles comunicam na vida diária. Tal qual um desses donos de ferro- velho, que compra de tudo, pensando numa futura utilidade do que vai amontoando, Evandro foi também guardando na memória esses discursos, imagens e símbolos para, como o dono dessas casas de ferro-velho, fabricar novos discursos, colando, cortando, ajuntando e subvertendo coisas, de maneira crítica […]

Evandro Prado, em obras como "Habemus Coca" (Figura 2), explora de forma irônica e crítica a relação entre religião e consumo na sociedade contemporânea. Ao apropriar-se de ícones religiosos e substituí-los por elementos da cultura popular, como a Coca-Cola, Prado questiona os valores estabelecidos e a influência da publicidade em nossas vidas. A técnica de apropriação, ao descontextualizar e reconfigurar imagens conhecidas, permite que o artista subverta significados e provoque o espectador a uma reflexão mais profunda sobre o mundo que o cerca como por exemplo a apropriação de obras de arte e suas ressignificações, a exemplo das figuras 4 e 5:

Figura 4: A tentação”, 2005. Acrílica sobre tela, 170 x 120 cm. Figura 5: “Otimismo que se bebe", sobre tela 190 x 150 cm

Então, ao optar por trabalhar inicialmente com a temática religiosa e do consumismo observadas nas obras locais, busco abrir um diálogo crítico e instigante com os alunos. Essas temáticas são provocativas, o que facilita a conexão dos alunos coma arte contemporânea. Nesse contexto, a escolha de levar obras de Evandro Prado, um artista que desafia convenções e incita reflexões profundas, é particularmente eficaz. Prado utiliza sua arte para questionar e refletir sobre a sociedade, promovendo uma compreensão mais crítica e consciente dos alunos.

Humberto Espíndola

Figura 6: Bovinocultura- Sociedade do Boi (XI Bienal Internacional de São Paulo) [arte ambiental (instalação), 100m², 1971].

Humberto Augusto Miranda Espíndola, nasceu em Campo Grande, em 4 de

abril de 1943, é um renomado artista plástico brasileiro, pioneiro da arte contemporânea no Centro-Oeste e reconhecido por explorar, de forma crítica e metafórica, temas como poder, economia e identidade cultural. Criador e difusor do tema da bovinocultura, sua obra utiliza a figura do boi como símbolo central e já foi exibida em importantes eventos internacionais, como as Bienais de São Paulo, Veneza, Paris e Medellín. Formado em jornalismo, Espíndola também contribuiu significativamente para a gestão cultural, sendo fundador do Museu de Arte e Cultura Popular da UFMT, diretor do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) e secretário estadual de cultura, consolidando sua influência tanto no âmbito regional quanto nacional.

Espíndola é artista que transitou do modernismo brasileiro para a arte contemporânea, utilizando a temática do boi em suas instalações, performances e bienais de arte. Suas obras trazem provocações a temas sociais e políticos, abordando questões como identidade, poder e economia por meio da figura do boi. Sobre o termo “Bovinocultura”, é importante ressaltar:

> "Bovinocultura" é a denominação mais abrangente da obra de Espíndola que apreendeu, singularmente, os fundamentos de uma cultura regional calcada na pecuária. O boi é muito mais do que o elemento principal, é o núcleo a partir do qual todos os outros traços se configuraram e que levou à necessidade de o artista buscar materiais e suportes, impensáveis à época, e experimentar novas técnicas para testar nossa capacidade de compreensão. Uma mostra panorâmica que buscou representar as diversas fases da obra do artista, permitindo ao visitante/observador reconstituir seu trajeto, como os icônicos quadros: "Boi- bandeira" (1968) e "Coroa de chifres" (1971). (Jornal A Crítica, 2017)

Percebe-se nas Figuras 7 e 8, que Espíndola viu no espaço e relações em torno do boi um campo fértil para abordar a temática regional e global:

Figura 7: Boi-brasão, 1968 Humberto Espíndola óleo sobre tela 172 cm x 152 cm

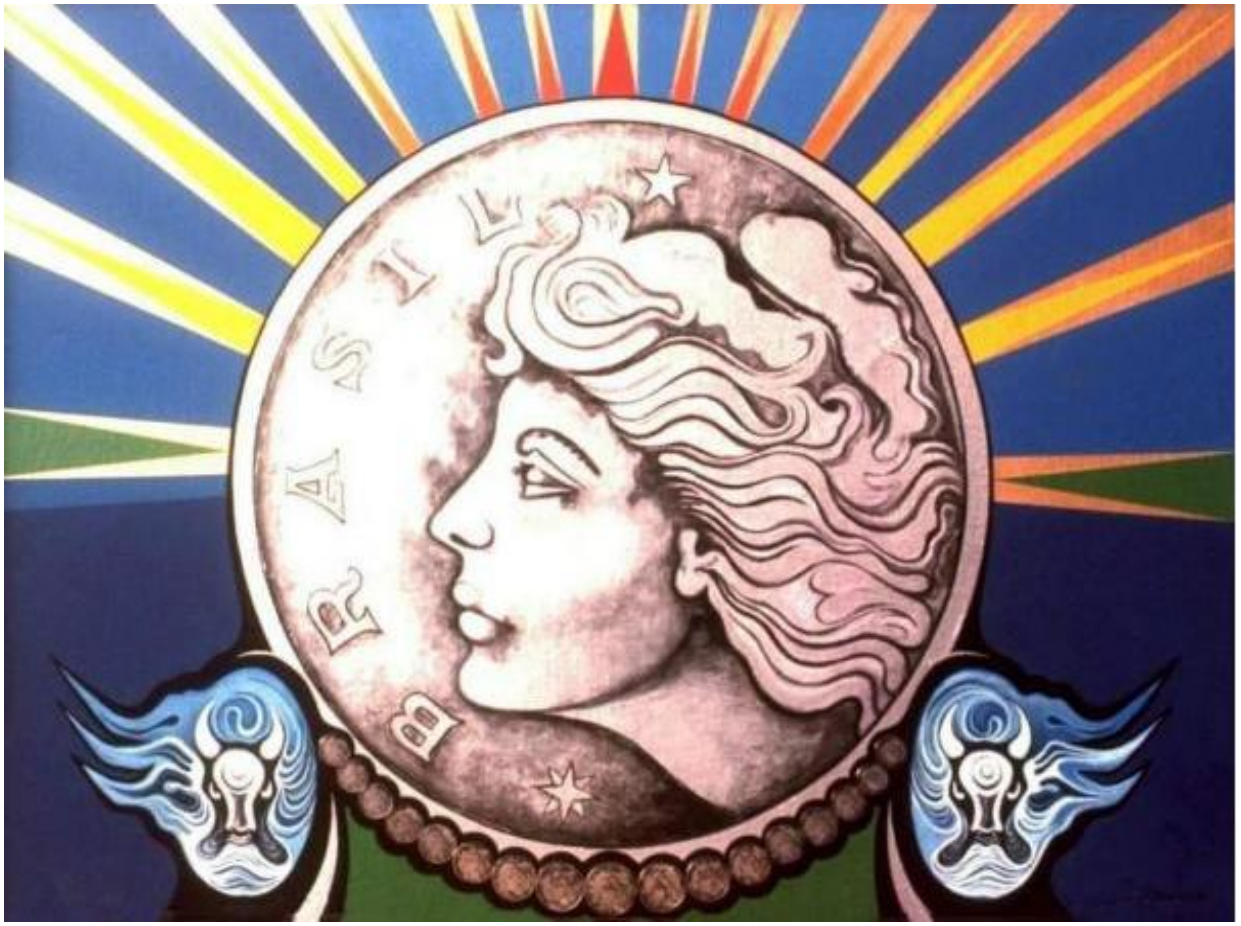

Figura 8: Pecúnia [com colagem de crachás,160x220 cm, 1974] Coleção do artista

Mariza Bertoli aponta como ocorre a construção e direcionamentos da série Bovinocultura de Humberto Espíndola (2023, p.236): “Pesquisou muito, buscou temas e linguagens. É ele quem diz: ‘quando procurei as raízes dessa sociedade estava ali, na minha cara a Bovinocultura’. A Bovinocultura, está claro, não é a pecuária, mas a cultura da região contada na língua-boi”.

Bertoli aponta ainda que as primeiras pinturas de Espíndola, já evidenciaram “o desejo de caracterizar a metáfora Bovinocultura, eram plenas de signos iniciais”. Dentre os vários elementos utilizados pelo artista, Bertoli destaca :

> […] punhais, botas, uniformes militares, cancelas, cercas de arame farpado. São correspondentes desde um ponto de vista de possível simbolização: tesoura-punhal, chicote-corda-cetro, quepe-cartola.Alguns personagens-tipo são: burocratas, generais, ditadores, capatazes. Porém, tais elementos, fora da envolvência do símbolo, isolados da trama figuratva, não apontam para uma identidade, quando muito, revelam as vivências do artista.. (Bertoli, 2023, p.237).

A produção de Humberto Espíndola inclui a obra “A proposição do boi”, em que ele explora a inter-relação entre questões econômicas e a troca simbólica de espécies (do boi para moedas), configurando um câmbio de significados reverso. Nesse contexto, a bovinocultura é emblemática da riqueza de Mato Grosso (antes de sua divisão), simbolizando tanto moeda quanto poder. O boi, uma das principais bases econômicas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, tornou-se um ícone do Brasil Central, fonte de riqueza mas também de disparidades sociais. Sobre a importância de sua obra para o Mato Grosso, Guimarães destaca:

> Considerado por Frederico Morais como o pintor porta-estandarte de uma arte produzida em Mato Grosso, opinião compartilhada e confirmada por outros críticos de arte de São Paulo e Rio de Janeiro, a pintura de Espíndola é sem dúvida aquela que, principalmente nas décadas de sessenta e setenta, mais repercutiu na formação de uma visibilidade para o Centro-Oeste e para o Estado de Mato Grosso, o que lhe garantiu o status de retratista mais fiel de uma realidade regional na qual a pecuária era a principal atividade econômica. (Guimarães, 2011, p.35).

Humberto possui nome consagrado no universo artístico, suas obras trazem uma riqueza imensurável, que dialoga sobre uma variedade de assuntos, conseguindo ser incisivo nas questões de crítica de uma sociedade que detém o poder na mão. Sua genialidade é apresentada por sua versatilidade, que não se furta em trazer criticidade a temas polêmicos que envolvem a sociedade detentora do poder.

A arte de Humberto é provocativa por natureza. Ela convida o público a refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor, questionando as estruturas de poder e as desigualdades sociais. As obras de Espíndola demonstram um forte senso crítico pela utilização de seus temas, que se tornam ainda mais intensificados pelo uso de materiais alternativos, como por exemplo na figura 9, que apresenta uma técnica mista com arame farpado.

Figura 9: Coroa de Chifres. Técnica mista com arame farpado, 80 x 90 cm. 1971. Coleção do artista.

Ao introduzir as obras de Evandro Prado e Humberto Espíndola no currículo, é possível explorar tanto os recursos estéticos quanto os conteúdos simbólicos que provocam reflexões sobre identidade, cultura e sociedade. No entanto, o potencial crítico dessas obras não é automático: embora os elementos visuais estabeleçam vínculos com o cotidiano dos alunos, a leitura significativa depende de mediação intencional. Sem essa mediação, o risco é que tais imagens reforcem estereótipos ou neutralizem as tensões socioculturais que deveriam ser tensionadas no processo formativo.

Fundamentos Teórico-Metodológicos da Intervenção Pedagógica

A metodologia desta proposta pedagógica está alicerçada na Pedagogia Histórico- Crítica (PHC), elaborada por Dermeval Saviani e aprofundada, entre outros autores, por Santos e Turini (2022)[6]. Para esses autores, a ação educativa

[6] Santos e Turini (2022) partem da Pedagogia Histórico-Crítica sistematizada por Dermeval Saviani para aprofundar a mediação educativa em seus cinco momentos formativos. Os autores mantêm o fundamento dialético da proposta, reforçando que tais momentos não devem ser compreendidos como etapas rígidas, mas como dimensões interligadas do processo pedagógico.

deve se organizar a partir de cinco momentos formativos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Tais momentos não são etapas lineares ou fixas, mas dimensões interdependentes do processo de mediação pedagógica, vivenciadas de forma dialética e intencional.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), proposta por Dermeval Saviani, estrutura-se em cinco momentos dialéticos que articulam a prática social com a teoria crítica, superando a visão espontaneísta da educação. Como destaca Saviani (2013, p. 13), "o ponto de partida da prática educativa é a prática social em que professor e aluno se inserem", evidenciando que a prática social inicial não se reduz a conhecimentos prévios, mas à análise concreta da realidade vivida pelos educandos. No ensino da arte, isso implica compreender como os estudantes se relacionam com as produções culturais em seu cotidiano, identificando tanto suas percepções imediatas quanto as contradições presentes nesse contexto.

A problematização é o momento em que se desvelam as contradições presentes na prática social inicial, questionando a aparência imediata dos fenômenos. Saviani (2013), enfatiza que esse passo não se limita a um "levantamento de dúvidas", mas consiste em uma análise rigorosa das relações sociais que permeiam o objeto de estudo.

O processo de instrumentalização, segundo Saviani (2019, p. 97), consiste em "fornecer os instrumentos culturais necessários para que os alunos possam compreender a realidade de forma mais elaborada". No campo artístico, isso significa oferecer ferramentas teóricas (história da arte, análise crítica) e práticas (técnicas de produção) que permitam desnaturalizar visões ingênuas sobre a criação estética. Como argumenta Duarte (2016, p. 112), "a arte não é apenas expressão subjetiva, mas objetivação humana carregada de historicidade", reforçando o papel da escola em desvelar os determinantes sociais das manifestações culturais.

A catarse (do grego kátharsis, "purificação") representa o ápice do processo educativo, quando o educando, após assimilar os instrumentos culturais e problematizá-los, alcança uma nova forma de consciência. Saviani (2019), ressalta que não se trata de um "êxtase individual", mas de uma síntese dialética que reintegra o sujeito à prática social – agora com capacidade de intervenção transformadora.

Por fim, a prática social final representa a síntese desse processo, em que

os educandos retornam à realidade transformados pela consciência crítica. Como afirma Martins (2018, p. 45), "a verdadeira aprendizagem artística não se encerra na apreciação, mas na capacidade de intervir criativa e criticamente no mundo". Nessa perspectiva, a experiência estética deixa de ser um fim em si mesma – mera contemplação ou emocionalidade – e torna-se mediação formativa entre o sensível e o histórico, entre o vivido e o pensado, capacitando os sujeitos para uma atuação consciente na transformação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se no materialismo dialético, que trabalha os conceitos desde seu entendimento inicial até ao mais complexo, conforme diz Saviani :

> [..] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2021, p.76).

Pontua-se, aqui, as artes como vivência estética que diz respeito ao campo da singularidade humana, compreendida como a unidade pessoa-arte, ou seja, o que cada pessoa experiencia de modo particular na relação com uma estrutura artística intencionalmente organizada em suas formas, conteúdos e materiais (Vigotski, 2001).

Na educação, enquanto atividade social, essas vivências agregam sentidos histórico-culturalmente constituídos, manifestos nas cores, sonoridades, gestos, palavras e demais elementos compositivos que integram tais estruturas. Esses elementos não são neutros, mas estão dialeticamente impregnados de sentidos culturais, afetivo-intelectivos e experiências indivíduo-sociais.

Nesse contexto, como afirmam Paes e Fernandes (2025), a vivência estética se efetiva na particularidade como categoria mediadora entre o singular e o universal, conforme a estética marxista de Lukács (2018). Para os autores, a obra de arte é sempre uma síntese do *hic et nunc* histórico – o “aqui e agora” que expressa a realidade cultural e social de um tempo e lugar específicos, tanto na sua criação quanto na sua fruição. “Jamais houve uma obra de arte significativa sem a vivificação figurativa do respectivo *hic et nunc* histórico no momento retratado” (Lukács apud Paes e Fernandes, 2025, p. 10). Assim, promover o ensino das artes visuais como vivência estética é possibilitar ao aluno reconhecer-se como sujeito

ativo na história da arte, compreendendo suas experiências estéticas como parte do processo cultural mais amplo que une subjetividade e historicidade.No ensino das artes visuais, a criatividade deve ser incentivada por meio de vivências, porém sem a intenção de cobrar que o aluno que ele chegue a determinado resultado estético pré-determinado. Assim como evidencia Fernandes :

> […] o ensino de arte não tem a intenção de formar artistas, mas sim criar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico sobre e a partir de técnicas de produção artística, de forma a permitir o desenvolvimento criativo dos alunos. (Fernandes, 2016, p.107).

Então precisamos ter um olhar cauteloso para não sobrepor os gostos e intencionalidades sobre as produções dos educandos. A vivência artística deve trazer possibilidades para que o aluno consiga trazer suas próprias percepções, aguçando a criatividade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ser pensado de forma global para que atinja seus objetivos, como afirma Fernandes.

> Em seu trabalho pedagógico, o professor tem de considerar a proposição de atividades que enfoquem a apropriação de conhecimentos de maneira dinâmica sem restringir o conhecimento aos seus aspectos cognitivos, considerar que as atividades têm de buscar a estruturação e solução criativa de problemas tendo em vista um nível de complexidade crescente e livre de estereótipos e considerar o envolvimento do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e do professor como mediador do conhecimento: aquele que cria um clima emocionalmente propício à expressão da criatividade, que valoriza e estimula os sucessos dos alunos. (Fernandes, 2017, p.66).

Nessa perspectiva, em que o trabalho educativo deve ser amplamente pensado e organizado, apresento a proposta de intervenção pedagógica em que busco apresentar a arte contemporânea sul-mato-grossense, explorando seu caráter conceitual, por meio de atividades que contemplem um amplo repertório de abordagens, a fim de tornar o desenvolvimento do trabalho muito mais enriquecido.

A intencionalidade desta proposta visa criar espaços educativos intencionalmente organizados para a vivência estética, sobre as produções artísticas. As obras de Evandro Prado e Humberto Espíndola são tratadas como dispositivos simbólicos que articulam temas locais e universais, tais como consumo, poder, identidade e território e possibilitam aos estudantes estabelecer relações críticas com a própria realidade sociocultural.

A mediação pedagógica busca evitar o tecnicismo ou a mera reprodução

formal das obras, priorizando o pensamento crítico, a expressão subjetiva consciente e a interpretação situada das produções dos alunos. Nesse sentido, o papel da professora é o de organizadora do ambiente educativo, como sugere Vigotski (2003), criando condições para que os estudantes experimentem, elaborem e comuniquem suas experiências estéticas e intelectuais.

Nessa perspectiva, a proposta metodológica também se ancora na função social do ensino, tal como indicada por Vigotski (2003), ao assumir que a escolha das obras e das atividades não é neutra, mas orientada por finalidades sociais e históricas. As produções de Espíndola e Prado, ao problematizarem o poder agrário e o consumismo, tornam-se ferramentas de mediação pedagógica que cumprem esse papel social do ensino: possibilitar ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico e crítico, situado em um território permeado por disputas simbólicas e materiais.

Plano de intervenção pedagógica

Aula 1: Introdução à Arte Contemporânea e Contextualização Histórica

Duração: 50 minutos

Figura 10: Ilustração cápsula do conhecimento Inteligência Artificial (Open AI Dall-E 2) em 27/06/2024.

Objetivo:

Conhecer os fundamentos históricos e conceituais da arte contemporânea.

Conteúdo:

Contexto histórico (pós-Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, movimentos sociais).

Fundamentos da arte contemporânea: conceito, diversidade de linguagens, rompimento com paradigmas.

Correntes artísticas: Arte Conceitual, Body Art, Performance, Instalação.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Compreender processos históricos da arte (Competência Geral 1 e 3).

Identificar mudanças de paradigmas nas linguagens artísticas.

Recursos:

Data show; Garrafa de refrigerante vazia; post-its .Diário de bordo (utilizado pela professora, como forma de coleta de dados e futura analise).

Metodologia

Nessa primeira aula, busca-se, promover um mapeamento dos conhecimentos sobre a arte contemporânea, partindo dos saberes que os alunos já trazem e situando-os historicamente. A aula começa com uma roda de conversa para mapear as compreensões iniciais dos estudantes, compreendidos como o ponto de partida do processo de ensino. Na sequência, uma exposição dialogada abordará os fundamentos históricos e conceituais da arte contemporânea, diferenciando-a da arte moderna e destacando aspectos como a centralidade do conceito, a diversidade de linguagens e a influência do contexto histórico-social (pós-Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, movimentos sociais). A análise de correntes artísticas, como a Arte Conceitual, Body Art, Performance e Instalação, possibilitará aos alunos a compreensão do rompimento com paradigmas artísticos tradicionais. A atividade da "cápsula do conhecimento" será registrada como percepção inicial dos alunos, promovendo o diálogo entre o que já sabem e os novos conceitos apresentados.

Aula 2: Leitura e Análise de Obras de Artistas Sul-Mato-Grossenses

Duração: 50 minutos

Objetivo:

Fazer uma análise crítica de obras regionais, conectando arte contemporânea às contradições socioculturais locais.

Conteúdo:

Obras "Habemus Coca" (Evandro Prado) e a série Bovinocultura (Humberto Espíndola).

Análise iconográfica e iconológica.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Analisar criticamente linguagens visuais (C3, C6); Interpretar símbolos e metáforas regionais.

Recursos:

Data show;Caderno; celular.

Metodologia:

Na segunda aula, os alunos analisarão as obras "Habemus Coca", de Evandro Prado, e as produções de Humberto Espíndola. Em interação, serão abordados e apresentados os temas discutidos na pesquisa, estimulando a reflexão com o objetivo de aproximar-se da produção artística local, mediando a compreensão de temáticas contemporâneas como consumo, identidade e questões políticas e sociais. A metodologia incluirá uma projeção das obras, seguida de análise iconográfica e iconológica, subsidiada por conceitos como semiótica da imagem e a relação entre arte e sociedade. A articulação entre os elementos simbólicos das obras e o contexto regional possibilitará aos alunos estabelecer conexões entre a arte e as contradições socioculturais que vivenciam, incentivando a

reflexão crítica sobre o que observam.

Aula 3: Leitura e Análise de Obras de Artistas Sul-Mato-Grossenses (Continuação)
Duração: 50 minutos

Objetivo:

Aprofundar a análise das obras regionais, destacando-se as relações entre arte, política e identidade cultural.

Conteúdo:

Simbologias visuais, poder agrário, consumismo.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Utilizar tecnologias na criação artística (C5); Compreender apropriação como prática estética.

Recursos:

Data show;Caderno; celular, aplicativo de edição de imagem IA (CANVA, LEONARD, DALLe).

Metodologia:

Nessa terceira aula, serão feitas as leituras das obras projetadas dos artistas Evandro Prado e Humberto Espíndola, relacionando as mesmas com a relação das simbologias nelas presentes, buscando identificar os conceitos contidos em suas produções. A sequência didática terá início com as obras de Humberto Espíndola, cuja produção marca a transição do modernismo para a arte contemporânea no Mato Grosso do Sul. Sua abordagem estética e temática, fortemente ligada às representações simbólicas do boi e às dinâmicas do poder regional, estabelece um ponto de partida fundamental para compreender a identidade visual do Estado.

Partindo desse diálogo entre tradição e ruptura, a professora regente avançará para o trabalho de Evandro Prado, cuja produção, situada em um contexto contemporâneo, revisita criticamente questões políticas, sociais e culturais, ampliando o repertório dos alunos sobre a evolução da arte sul-mato-grossense.

Nessa aula, será analisada detalhadamente as técnicas e conceitos utilizados nas obras de Prado e Espíndola. E ainda, explorando a técnica de pastiches, em que os alunos produzirão intervenções artísticas através da tecnologia com a Inteligência Artificial, misturando elementos das obras dos autores supracitados. Como resultado, os alunos trabalharão verbalizando suas intenções pictóricas.

Aula 4: Técnicas, Conceitos e Pastiche

Duração: 50 minutos

Objetivo:

Usar humor e ironia como recurso estético-político.

Conteúdo:

Intertextualidade, memes ativos (Camnitzer), resistência cultural.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Recontextualizar símbolos culturais com criticidade (C6); arte como comunicação política.

Recursos:

Data show;Caderno; celular, aplicativo de edição de imagem IA (CANVA, LEONARD, DALLe).

Metodologia:

Nessa aula, a ideia é realizar a produção de memes que remetem a mensagens quase sempre de tom jocoso e irônico que pode ou não ser acompanhadas por uma imagem, ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais, sobre assuntos ou críticas sociais, inspirados nas obras

dos artistas Evandro Prado e Humberto Espíndola, ressaltando a questão conceitual de suas produções.

Segundo Luis Camnitzer (2019), os memes passivos funcionam como unidades culturais que reforçam o consenso coletivo, por meio da aceitação acrítica de valores e símbolos preestabelecidos, contribuindo para processos de colonização cultural. Eles se tornam ícones estáticos, incapazes de promover mudanças, como ocorreu com a Mona Lisa, que perdeu sua função artística original ao ser transformada em um ícone consumido pelo mercado. Em contraste, os memes ativos são dinâmicos e interativos, permitindo que os indivíduos reinterpretem significados e questionem narrativas dominantes.

De acordo com Camnitzer (2019), o uso de memes ativos em sala de aula pode transformar a educação artística em um processo dinâmico de aprendizado e questionamento. Esses elementos culturais permitem aos alunos reinterpretar ícones e significados, exercitando a criatividade e o pensamento crítico. Incorporar estratégias que promovam o sincretismo e a mudança de contextos, como sugerido por Camnitzer, fomenta uma pedagogia de resistência, capacitando os estudantes a desconstruírem narrativas colonizadoras e contribuírem para a criação de novos significados culturais.

Aula 5: Introdução à Cianotipia e Produção Artística

Duração: 50 minutos

Figura 11: Imagem do kit para realização da técnica de cianotipia. Fonte: a própria autora

Objetivo:

Introduzir técnica analógica e articular com crítica visual.

Conteúdo:

Cianotipia como linguagem crítica.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Utilizar técnicas e materiais diversos (C1, C7);

Articular arte, ciência e crítica social.

Recursos:

Data show, folhas de papel vergê, bandejas com água e limão, kit para realização da cianotipia, grampos de roupa, varal de chão dobrável e portátil.

Metodologia:

A quinta aula abordará dinamicamente a técnica da cianotipia, conectando o conhecimento técnico e científico ao contexto histórico e às práticas artísticas contemporâneas. A apresentação teórica tratará da história da fotografia e dos processos fotográficos alternativos, enfatizando a articulação entre ciência e arte como dimensões complementares do conhecimento humano. Na prática, os alunos terão experimentado a técnica da cianotipia, utilizando memes digitais – produzidos por eles mesmos e inspirados em obras de artistas locais – como matrizes.

A atividade promoverá a fusão entre elementos da cultura digital contemporânea e uma técnica histórica artística, evidenciando a dialética entre tradição e inovação e materializando os conceitos através da produção

A cianotipia é um processo de impressão que permite a reprodução de imagens por meio de negativos fotográficos ou objetos colocados em contato com papéis previamente sensibilizados com uma solução química composta por sais de ferro, como ferricianeto de potássio e citrato férrico amoniacal. Esses compostos reagem à

Figura 12: Imagem gerada por Inteligência Artificial (Open AI Dall-E 2) em 27/11/2023.[7]

exposição aos raios ultravioleta, sejam provenientes do sol ou de lâmpadas artificiais, resultando em uma imagem com o característico tom azul da Prússia.

Dando continuidade, será feita a preparação dos papéis para técnica da cianotipia (técnica de fotografia com sais de ferro). Além disso, a cianotipia dialoga com a ideia de registro e ressignificação das imagens, permitindo conexões com as investigações visuais de Humberto Espíndola e Evandro Prado, em que um processo analógico, a materialização de algo abstrato em uma forma física única gera uma mediação de conceitos, forçando o observador a repensar a origem da imagem e seu novo contexto.

[7] A ilustração apresenta uma imagem poética de uma cianotipia sendo manuseada por um boi, com o refrigerante simbolizando, de forma lúdica, a acidez necessária ao processo. Esta representação é meramente ilustrativa e não tem a intenção de explicar tecnicamente o processo analógico da cianotipia. De forma similar, a produção de imagens pelos alunos participantes da intervenção pedagógica seguirá esta mesma abordagem ilustrativa e conceitual

Aula 6: Cianotipia e Produção Artística (Continuação)

Duração: 50 minutos

Objetivo:

Concluir produções e fomentar reflexão sobre apropriação crítica.

Conteúdo:

Cianotipia como linguagem crítica.(Continuação).

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Avaliar produções artísticas próprias e alheias (C8); Refletir sobre estética, política e identidade.

Recursos:

Papel verge, solução de cianotipia, pincéis, transparências, lâmpadas UV ou sol, grampos para pendurar os papeis, Varal de chão dobrável e portátil.

Metodologia:

Dando continuidade ao trabalho com a cianotipia, os alunos terão finalizado suas produções e terão refletido sobre os resultados obtidos, consolidando a aprendizagem prática e conceitual. A metodologia enfatizará o diálogo entre os processos criativos e a análise crítica, proporcionando uma propriedade entre a experimentação artística e a apropriação dos conceitos trabalhados. Durante a aula, terá sido discutida a relevância da apropriação como prática artística contemporânea, e os alunos terão analisado como suas produções dialogaram com as questões sociais e culturais abordadas ao longo do curso, sistematizando o conhecimento adquirido em suas criações.

Aula 7: Finalização das Ciantotipias

Duração: 50 minutos

Objetivo:

Avaliar mudanças de percepção e organizar culminância.

Conteúdo:

Reflexão crítica e colaborativa sobre os processos criativos e o papel da arte na transformação social.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Avaliar produções artísticas próprias e alheias (C8); Refletir sobre estética, política e identidade.

Recursos:

Folhas de papel verge, bandejas com água e limão, kit para realização da lavagem dos cianotipos, grampos de roupa, Varal de chão dobrável e portátil.

Metodologia:

Essa sétima aula, consistirá na organização de uma exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos. Essa atividade, ancorada no princípio da socialização do conhecimento, possibilitará aos estudantes se apropriarem do papel de protagonistas em seus processos criativos. A "cápsula do conhecimento" será retomada como estratégia para avaliar as transformações na percepção dos alunos sobre a arte contemporânea. A exposição incluirá discussão sobre curadoria, crítica de arte e organização cultural, destacando a relevância do ensino como mediação entre a cultura escolar e a cultura social, promovendo a socialização do conhecimento e a reflexão aprofundada sobre o percurso.

Aula 8: Culminância e Reflexão

Duração: 50 minutos

Objetivo**:**

Avaliar o percurso formativo e consolidar os aprendizados em um painel coletivo e organizar culminância.

Conteúdo:

Síntese crítica do percurso formativo, a partir da arte contemporânea sul-mato-grossense, com foco nas obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado, abordando temas como consumo, identidade e relações de poder.

Competências e Habilidades (CRMS/BNCC):

Avaliar produções artísticas próprias e alheias (C8); Refletir sobre estética, política e identidade.

Recursos:

Barbantes, pregadores, espaço físico amplo, suporte para exposição, cápsula do conhecimento, papéis coloridos, canetões, grampos, painel suspenso (barbante ou rede), comentários dos alunos.

Metodologia

Nessa aula, deve ser feita uma roda de conversa, cujo objetivo é resgatar a atividade das aulas iniciais com a “cápsula de conhecimento”, retomando conceitos iniciais, para análise e discussão com a turma. Esses conceitos farão parte de uma composição coletiva em um painel com o tema Arte Contemporânea, podendo ser utilizados ou descartados, conforme a decisão coletiva.

Propor a montagem de forma suspensa, utilizando barbantes esticados no ambiente da sala e grampos de madeira para fixação dos elementos, criando um espaço interativo. Nesse suporte, serão suspensas palavras-chave e conceitos explorados ao longo das aulas, além de imagens utilizadas no processo criativo e fragmentos das próprias produções dos alunos.

A estrutura será organizada de maneira que os visitantes possam circular entre os fios e interagir com os elementos , observando como os conceitos dialogam com as imagens e com as produções finais. Esse formato traz leveza e movimento à exposição, permitindo que os alunos vejam as palavras e imagens sob diferentes perspectivas conforme caminham pelo espaço.

Além disso, para estimular a troca de percepções , cada aluno poderá realizar comentários ou reflexões em pequenos papeis nos próprios grampos, registrando seu comentário sobre os trabalhos dos colegas. Esse exercício de interação e construção coletiva reforça o caráter dinâmico da arte contemporânea, incentivando a experimentação e a participação ativa no processo expositivo.

Avaliação: Monitoramento e Reflexão da Intervenção

A avaliação nesta proposta não se limita à verificação de resultados finais, mas se constitui como parte integrante do processo formativo, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Entendida como mediação contínua entre os saberes sistematizados e a realidade dos sujeitos, ela acompanha o percurso dos alunos na apropriação crítica dos conteúdos estéticos e simbólicos mobilizados ao longo das vivências artísticas.

Trata-se de uma avaliação processual, qualitativa e formativa, fundamentada na observação direta, nos registros da professora,por meio do diário de bordo, e nas próprias produções e verbalizações dos alunos. O foco não está na obtenção de um resultado estético ideal, mas na transformação dos modos de ver, interpretar e produzir imagens, articulando técnica, linguagem e criticidade.

Cada atividade é considerada como parte de um processo dialético, em que se busca identificar: o nível de engajamento do estudante com os problemas colocados pelas obras e conceitos discutidos; a capacidade de expressão e interpretação simbólica de sua própria realidade social; o repertório conceitual mobilizado na criação artística e nos comentários sobre as obras dos colegas; o grau de autonomia estética e argumentativa desenvolvido ao longo do percurso.

O uso do diário de bordo cumpre aqui função analítica e reflexiva. Nele são registrados os conflitos conceituais, os deslocamentos interpretativos e as apropriações feitas pelos alunos ao longo das aulas. Além disso, o diário permite à professora reconhecer os tempos subjetivos e os modos singulares de vivência estética (Pederiva et al., 2024), respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e elaboração simbólica.

A culminância do processo ocorre com a organização coletiva de um painel interativo que funciona, não apenas como exposição final, mas como síntese coletiva dos sentidos construídos. O painel não representa um ponto de chegada, mas um espaço de interlocução entre os sujeitos, em que os conceitos estudados ganham corporeidade, circulação e leitura pública, ampliando os horizontes de fruição e crítica.

Considerações

A proposta pedagógica aqui apresentada foi concebida como um percurso formativo que busca provocar rupturas no olhar dos estudantes em relação às imagens que compõem seu cotidiano. Longe de promover apenas a fruição estética ou a experimentação técnica, pretendeu-se mediar uma experiência crítica com a arte, compreendida como linguagem simbólica histórica, capaz de revelar, tensionar e transformar representações naturalizadas sobre a realidade.

Partindo de elementos visuais locais como o boi, o refrigerante e as expressões de religiosidade popular, procurou-se instaurar conflitos de sentido, por meio do contato com obras de Humberto Espíndola e Evandro Prado, cujas produções, embora enraizadas no Mato Grosso do Sul, enunciam questões de ordem universal, como o controle da natureza, o consumo como fetiche e a estetização do poder. Essa relação entre o singular e o universal, conforme discutido por Paes e Fernandes,(2025) fundamentou a escolha dos conteúdos e sustentou a premissa de que a arte produzida fora dos grandes centros também carrega potência formativa e crítica.

Contudo, é preciso reconhecer as tensões e limitações inerentes à proposta. A organização em oito aulas, embora suficiente para delinear um processo, é restrita ante à complexidade dos conteúdos abordados. O tempo escolar, submetido a demandas curriculares e a uma rotina fragmentada, impõe limites à continuidade das discussões iniciadas. Além disso, nem todos os estudantes respondem da mesma forma às provocações propostas. Os desníveis de repertório, linguagem e vivência podem dificultar a apropriação plena dos conceitos mobilizados, exigindo do professor uma mediação cuidadosa, sensível às diferenças e atenta aos movimentos contraditórios que emergem.

Outro aspecto que merece atenção é o risco de reapropriação conservadora das práticas críticas. Mesmo diante de propostas que visam à desconstrução simbólica, há possibilidade de que estudantes reproduzam estereótipos, reforcem discursos hegemônicos ou esvaziem o sentido crítico das imagens produzidas. Tais situações não devem ser tratadas como falhas da proposta, mas como expressões concretas das disputas ideológicas presentes na escola e na sociedade.

A replicação da proposta por outros docentes dependerá, em grande parte, da intencionalidade pedagógica e da formação teórica do professor. O percurso descrito

exige compreensão crítica da arte, domínio das mediações simbólicas e disposição para lidar com conflitos de leitura e produção. Por isso, mais do que um modelo fechado, o que se apresenta aqui é um itinerário possível, aberto à reinvenção, à recontextualização e ao aprofundamento teórico.

A experiência formativa mediada pela arte, quando conduzida com intencionalidade crítica, não transforma apenas o olhar, mas também reposiciona o sujeito diante da realidade. Essa é a aposta política e pedagógica da proposta: usar a linguagem visual não como adorno, mas como ferramenta de elaboração da consciência e instrumento de leitura do mundo.

Referências

BOI-BANDEIRA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/91902-boi-bandeira. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 12 dez. 2023.

CAMNITZER, L. **Padre Matria (Meu inimigo, o ícone).** Revista GEARTE, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.92909. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92909. Acesso em: 21 set de 2024.

CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE ARTES. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS. Editora UFMS, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e10214 Acesso em: 20 mar. 2024.

DINIZ, Giovane. **Cildo Meireles e a arte conceitual**. Disponível em: https://www.fcs.palaciodasartes. Acesso em: 07 jan. 2024.

FERNANDES, J. Genésio. ***Habemus Evandro*.** Evandro Prado, 2006. Disponível em: https://www.evandroprado.com. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à Inclusão** / Vera Lúcia Penzo Fernandes. - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2016.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Abordagem histórico-cultural da criatividade no trabalho pedagógico do professor em Artes Visuais. **Artes Visuais e Educação: Ensino e Formação.** Uberlândia, 2017.

GUIMARÃES, S.C.S. **A Fabulação do corpóreo na imagética de Alcides Pereira dos Santos.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

JORNAL A CRÍTICA. **Bovinocultura é uma denominação mais abrangente da obra de Espíndola que apreendeu, singularmente, os fundamentos de uma cultura regional calcada na pecuária .** Disponível em : https://www.acritica.net . Acesso em: 19 set. 2024.

LUKÁCS, Georg (1885-1971) **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética** / Georg Lukács. – São Paulo: Instituto LUKÁCS, 2018. p. 272

MARTINS, L. M. **O legado do pensamento pedagógico crítico**. São Paulo: Cortez, 2018.MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio.** V 1.1. Campo Grande, MS: SED-MS, 202.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **O CARÁTER EXPERIMENTAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE ARTES.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS. Editora UFMS. Disponível em: https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e10214 . Acesso em: 13 jan. 2024

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**/ Paulo Cesar Duarte Paes. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

PAES, Paulo Cesar Duarte; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. *Aqui e agora: desdobramentos dialéticos da arte contemporânea no currículo*. **Artefactum - Revista de Estudos Interdisciplinares**, Campo Grande, v. 24, n. 1, e2305, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.23900/artefactum.v24i1.2305. Acesso em: mar. 2025.

PEDERIVA, P. L. M., Oliveira, D. A. A. de, Melo, V. V. A. de, & Pederiva, M. M. (2024). **Educação estética histórico-cultural: vivências artísticas expressivas e criadoras.** *Cadernos Cedes*, *44*(124), 328–339. https://doi.org/10.1590/CC287775.

PRADO, Evandro. **Evandro Prado**, site do artista. Disponível em https://www.evandroprado.com.br/ . Acesso em: 18 set. 2024.

PRADO, Evandro. **Evandro Prado**, site do artista. Habemus Evandro (2006). Disponível em: https://www.evandroprado.com.br/textos/habemus-evandro . Acesso em: 10 maio 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40°ed. Campinas: Autores Associados. 2008. Escola e Democracia. Campinas, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. I**maginação e criação na infância.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** Martins Fontes: São Paulo, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.