

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA**

MAÍSA GOMES DE SOUZA

CARO PROFESSOR:
Proposta de material de apoio sobre arte sul-mato-grossense

Campo Grande
2025

MAÍSA GOMES DE SOUZA

CARO PROFESSOR:

Proposta de material de apoio sobre arte sul-mato-grossense

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof. Dra. Simone Rocha de Abreu.

Campo Grande
2025

MAÍSA GOMES DE SOUZA

CARO PROFESSOR:

Proposta de material de apoio sobre arte sul-mato-grossense

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Artes Visuais e aprovado em sua forma final pelo Curso Artes Visuais habilitação licenciatura.

Campo Grande, novembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Simone Rocha de Abreu
Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dra. Priscilla de Paula Pessoa Biagi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Ms. Ana Carolina Delgado Sandim Taveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

A pesquisa propõe a criação de um material pedagógico que incentive a presença **contínua** de artistas sul-mato-grossenses nas aulas de arte da educação básica, devido a percepção da escassa presença da arte local no Referencial Curricular da SEMED de Campo Grande, que apresenta os artistas do Estado de forma periférica e vinculada ao folclore ou ao regional. Com abordagem qualitativa, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e nas análises do referencial da SEMED e de experiências educativas realizadas por duas instituições brasileiras, a saber: o projeto *Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul*, que articula arte, território e identidade por meio de eixos temáticos, e o trabalho do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo, referência na formação continuada do docente e na produção de materiais inclusivos e interdisciplinares. Como resultado, destacamos que os exemplos analisados destacam a importância de propostas abertas, contextualizadas e que considerem os repertórios locais. Também apresentamos como resultado da pesquisa diretrizes para um material de apoio voltado ao professor, com foco na valorização da cultura regional, com contextualização preocupada com a superação de uma perspectiva eurocêntrica no ensino de arte e que se mantém aberta à utilização pelo professor de variadas maneiras, preservando assim, a autonomia docente. Apresentamos um exemplo de material elaborado com essas diretrizes e que enfoca três artistas relevantes do Estado: Humberto Espíndola, Evandro Prado e Priscilla Pessoa. Como parte integrante deste trabalho, apresentou-se um Projeto de Curso de ensino de arte contendo dez aulas sequenciais que abordam parte do material proposto.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Artistas Locais; Interdisciplinaridade; Educação básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.“Pensamenteando” sobre a obra de Lelo, Sem título, que representa o Trem do Pantanal.....	33
Figura 2. Capa do Eixo 1: “O Grande Paraíso Perdido”, com obra Sem título, de Masahiko Fujita	34
Figura 3. Capa do Eixo 2: “Onde o Brasil foi Paraguai”	35
Figura 4. Capa do Eixo 3: “O Eu e o Outro”, com grafite de Almir da Silva Pinheiro (MIRS) e Diego Vieira Zório Fernandes (VERME SET), realizado na Avenida Costa e Silva, em Campo Grande (MS)	36
Figura 5. Capa do Eixo 4: “O Mundo do Sagrado e do Profano”, apresentando a obra Alegoria Profética, de Lídia Baís.....	37
Figura 6. Obra “Parede da memória” de Rosana Paulino (vista geral e detalhe)	39
Figura 7. Priscilla Pessoa. Maria da Anunciação, da série Todo Santo Dia. Óleo sobre tela. 74 X 61 cm, 2014.....	45
Figura 8. Priscilla Pessoa. E agora José?, da série Todo Santo Dia. Políptico de aquarelas sobre papel, 2015. 70 X 160 cm	46
Figura 9. Priscilla Pessoa. Like a mother, 2017. Óleo sobre tela. 110 X 80cm.....	47
Figura 10. Priscilla Pessoa. I have no choice. Priscilla Pessoa. 2016. Aquarela e folha de ouro sobre papel. 110 X 75 cm.	48
Figura 11. Priscilla Pessoa. Leda Maria Cisne Pomba, 2017. Óleo e folha de ouro sobre tela. 180 X 140 cm.....	49
Figura 12. Frida Kahlo. Henry Ford Hospital,1932. Óleo sobre metal 30,5 X 38 cm.....	51
Figura 13. Mapa conceitual sobre a obra de Priscilla Pessoa	52
Figura 14. Humberto Espíndola. Boi Brasão, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm.....	53
Figura 15. Humberto Espíndola. Boi Pirata, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm.....	54
Figura 16. Humberto Espíndola. Pecus e Pecúnia discutem a divisão, 1978. óleo sobre tela, 180 x 120cm	55
Figura 17. Humberto Espíndola. Coroa de Chifres, 1971. Óleo sobre tela e arame farpado. 80 x 90 cm.....	56
Figura 18. Humberto Espíndola. Devastação da Amazônia, 1980. Óleo sobre tela. 130 x 170 cm	57
Figura 19. Humberto Espíndola. Rosa Boi, 2010. Acrílica sobre tela. 80 x 100 cm.....	58
Figura 20. Humberto Espíndola. Gados, 2014. Acrílica sobre tela. 140 X 150 cm.....	59

Figura 21. Mapa conceitual sobre a obra de Humberto Espíndola	61
Figura 22. Evandro Prado. Cristo Cola, 2005. Acrílica sobre tela. 170 x 120 cm.....	61
Figura 23. Evandro Prado. Sagrada Coca-Cola, 2005. Acrílica sobre tela. 120 x 120 cm.....	62
Figura 24. Evandro Prado. Habemus Cocam, 2005. Acrílica sobre tela. 100 x 170 cm	63
Figura 25. Evandro Prado. Catedral 3, 2024. Óleo sobre tela. 80 x 110 cm	64
Figura 26. Evandro Prado. Alvorada 2, 2019. Óleo sobre tela. 120 x 160 cm	65
Figura 27. Evandro Prado. O processo, 2017. 97 pinturas óleo sobre tela. 40 x 30 cm cada. Montagem no Centro Cultural São Paulo 2019	66
Figura 28: Evandro Prado. O processo, 2017. 97 pinturas óleo sobre tela. 40 x 30 cm cada... 66	
Figura 29. Mapa conceitual sobre a obra de Evandro Prado	67
Figura 30. Claudio Tozzi. Guevara, Vivo ou Morto, 1967. Tinta em massa e acrílica sobre aglomerado. 175 cm x 300 cm.....	68
Figura 31. Antônio Henrique Amaral. Brasiliana, 1969. Óleo sobre duratex. 170 x 112 cM.. 69	
Figura 32. Antonio Henrique Amaral. Campo de batalha 27, óleo sobre tela, 152 X 152 cm, 1974.	70
Figura 33. Rubens Gerchman. Os desaparecidos. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40.... 71	
Figura 34. Rubens Gerchman. Os desaparecidos, João da Silva nº1 e João da Silva nº2. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40.....	72
Figura 35. Material "Caro Professor": Capa	73
Figura 36. Material "Caro Professor": Introdução	74
Figura 37. Material "Caro Professor": Priscilla Pessoa	74
Figura 38. Material "Caro Professor": Maria da Anunciação	75
Figura 39. Material "Caro Professor": I have no choice	75
Figura 40. Material "Caro Professor": Leda Maria Cisne Pomba.....	76
Figura 41. Material "Caro Professor": Henry Ford Hospital	77
Figura 42. Material "Caro Professor": Humberto Espíndola	77
Figura 43. Material "Caro Professor": Boi Brasão	78
Figura 44. Material "Caro Professor": Boi Pirata	79
Figura 45. Material "Caro Professor": Pecús e Pecúnia discutem a divisão	79
Figura 46. Material "Caro Professor": Coroa de Chifres	80
Figura 47. Material "Caro Professor": Devastação da Amazônia.....	80
Figura 48. Material "Caro Professor": Rosa-boi	81
Figura 49. Material "Caro Professor": Gados	82
Figura 50. Material "Caro Professor": Evandro Pradro	82

Figura 51. Material "Caro Professor": Cristo Cola.....	83
Figura 52. Material "Caro Professor": Sagrada Coca-Cola	84
Figura 53. Material "Caro Professor": Habemus Cocam.....	84
Figura 54. Material "Caro Professor": Catedral 3.....	85
Figura 55. Material "Caro Professor": Alvorada 2	85
Figura 56. Material "Caro Professor": O processo	86
Figura 57. Material "Caro Professor": Guevara, Vivo ou Morto.....	86
Figura 58. Material "Caro Professor": Brasiliiana	87
Figura 59. Material "Caro Professor": Campo de batalha 27	88
Figura 60. Material "Caro Professor": Os desaparecidos; Os desaparecidos, João da Silva nº1 e João da Silva nº2	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. Quando ensinar sobre os artistas do Mato Grosso do Sul e suas produções? O que diz o referencial	24
2. Analisando materiais de apoio ao docente.....	27
2.1 Material de apoio Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul.....	27
2.2 Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo	37
3. Caro professor: proposição de um material de apoio.....	42
3.1. Caminhos percorridos até a proposição do material	42
3.2. Enfocando os três artistas sul-mato-grossenses escolhidos.....	44
3.3 Sugestões para o emprego no material de apoio	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
PROJETO DE CURSO	77

INTRODUÇÃO

Conhecer, valorizar e apreciar a própria cultura é um passo fundamental para a formação de indivíduos críticos e conscientes culturalmente. Além disso, essa valorização fortalece o senso de pertencimento e a identidade cultural. Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p. 13): “A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local.” Nesse sentido, acredito que a arte nas escolas não deve privilegiar apenas os clássicos da história da arte, mas também oferecer espaço para artistas locais, que representam os valores, tradições e modos de vida regionais.

Em minha experiência, tanto como aluna da educação básica quanto como estagiária durante a graduação, e durante minha primeira participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em escolas de Campo Grande, percebi que os artistas do Mato Grosso do Sul não apareciam com frequência nas aulas. Muitas vezes, eram estudados apenas quando mencionados pelo referencial curricular. Além disso, há uma carência significativa de materiais didáticos produzidos por museus, instituições culturais locais ou pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que possam ser utilizados na educação básica. Essa situação evidencia um grande afastamento entre o ensino de arte na escola e os museus ou instituições de arte da região, dificultando a inserção da arte sul-mato-grossense no ambiente escolar.

Ainda sobre minhas experiências, recordo que tive contato com artistas sul-mato-grossenses, como Jorapimo, apenas nos primeiros anos do ensino fundamental. A partir da segunda metade do ensino fundamental, as aulas de arte passaram a focar mais em artistas e movimentos europeus, com destaque para artistas de São Paulo e Rio de Janeiro. No ensino médio, tive uma rápida oportunidade de conhecer obras de Lídia Baís. Como estagiária e participante do PIBID, trabalhei com diversas turmas de ensino fundamental e médio em três escolas diferentes, e em todas elas percebi que os artistas do Mato Grosso do Sul raramente eram inseridos nas aulas, sendo estudados apenas quando mencionados pelo referencial curricular.

Diante desse cenário, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo estabelecer parâmetros para a criação de materiais de apoio destinados a professores da educação básica. Esses materiais visam promover diálogos entre artistas do Mato Grosso do

Sul e os chamados “clássicos”, oferecendo oportunidades para que os artistas locais sejam trabalhados de forma contínua em sala de aula, independentemente do que sugere o referencial curricular do município ou do estado. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e na análise de experiências bem-sucedidas.

Como exemplo de experiência bem-sucedida, serão analisadas as ações de formação para professores realizadas pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo, que se destacam na elaboração de materiais pedagógicos e na oferta de cursos livres desde 2002. Essas ações servem como referência de programas duradouros e eficazes, cuja metodologia poderá ser adaptada à realidade de Mato Grosso do Sul.

Para atingir os objetivos propostos, a estrutura do trabalho será organizada da seguinte forma: o **Capítulo 1**, intitulado “**Como ensinar sobre os artistas do Mato Grosso do Sul e suas produções?**”, apresenta uma análise do Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), com o intuito de investigar de que maneira os artistas locais estão contemplados neste documento orientador. No **Capítulo 2**, intitulado **Analizando materiais de apoio ao docente**, são estudados dois exemplos de materiais de apoio ao professor. O primeiro é o material *Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul*, produzido no próprio Estado com foco na valorização da produção artística local. O segundo exemplo é o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo (NAE), cuja proposta é referência em mediação cultural e formação de professores. Por fim, o **Capítulo 3**, intitulado “*Caro Professor*”, apresenta propostas de atividades e sugestões de materiais pedagógicos elaborados a partir do estudo de artistas sul-mato-grossenses, com o objetivo de colaborar c a prática docente, contribuindo para uma maior inserção da arte local nas escolas.

1. Quando ensinar sobre os artistas do Mato Grosso do Sul e suas produções? O que diz o referencial.

Este capítulo tem como objetivo analisar os momentos nos quais o Referencial Curricular da SEMED oportuniza a inclusão dos artistas do Mato Grosso do Sul, com o objetivo de esclarecer se são ou não suficientemente incluídas as referências aos artistas de nosso Estado. A hipótese que orienta este estudo é que a produção artística sul-mato-grossense é tratada de maneira restrita, limitada ao nicho de “artistas regionais” e trabalhada apenas em momentos específicos. Assim, a partir desta análise do documento, poderemos propor novas estratégias e ampliar as oportunidades para que esses artistas sejam inseridos no cotidiano escolar.

Ao observar o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) da cidade de Campo Grande, divulgado no ano de 2020, nota-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a arte sul-mato-grossense está vinculada ao reconhecimento e apreciação do folclore, das festas populares, das manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e das influências das diferentes etnias presentes no Estado. A partir do quinto ano, aparecem temas como a arte visual urbana de Campo Grande e no Estado, aproximando os estudantes das produções artísticas da cidade, além da história da arte regional.

Nos anos finais — sexto ao nono ano —, nota-se que os conteúdos passam a ser voltados para a história da arte, com maior enfoque nos movimentos artísticos europeus, com exceção de um bimestre no 9º ano, em que o referencial cita Arte Latinoamericana, e um bimestre no 6º ano, que cita Arte Rupestre, sugerindo que também sejam abordados os Sítios Arqueológicos presentes no Mato Grosso do Sul e em outros estados do Brasil.

Em um box ao final de cada tabela de conteúdos anuais, é sugerido aos professores a possibilidade de incluir e relacionar a arte não europeia aos conteúdos eurocêntricos constantes das tabelas, considero importante reforçar de que se trata de uma recomendação entre muitas feitas em um box púrpura ao final de cada tabela, todos os boxes têm recomendações muito semelhantes e sempre da mesma coloração, chego a pensar em quantos professores realmente as leem e julgo ser atribuída uma importância menor para a colocação, pois a recomendação nem está inserida no corpo do texto do referencial. Segue a referida recomendação no que tange aos artistas não europeus:

Acrecentamos também que no estudo da história da arte, seguindo a divisão cronológica da história, **baseada nos acontecimentos ocorridos na Europa**, não significa reduzir o conhecimento apenas a esse contexto e a conceitos tradicionais e/ou às biografias dos artistas, mas se deve possibilitar ou potencializar variações de leituras e significados de outros contextos históricos. (grifo da autora)

Além do exposto acima, o que já é problemático, a recomendação acima pressupõe que os citados “outros contextos históricos” necessariamente se baseiam nos “acontecimentos ocorridos na Europa”, ou seja, parte dos pressupostos que a arte não europeia é ou seria uma “cultura de repetição”¹, termo cunhado pela crítica de arte chilena Nelly Richard (1978). Ora,

¹ ¹ O conceito de “cultura de repetição” foi formulado pela crítica de arte chilena Nelly Richard. A autora afirma que os circuitos internacionais são regidos por um critério hegemônico: [...] de historização das formas baseado no valor da precedência. As culturas dominantes se arrogam assim o privilégio da novidade, definindo as regras da temporalidade que sincronizam os fenômenos da arte internacional numa frequência única. Esse tipo de uniformização histórica exige que os movimentos artísticos (pertencentes a diversos contextos nacionais), sejam regidos, todos, por uma mesma ordem de periodicidade. Em função disso, as culturas periféricas dificilmente conseguem reverter estes processos que as condenam a ser apenas receptoras de mensagens alheias tornando-se assim, culturas meramente subscritoras dos valores imperantes, culturas de reprodução e duplicação, de recorte e transposição (comunicação de Nelly Richard intitulada “Cultura de la diferencia o cultura de la repetición”, realizada no 17º Congresso Extraordinário da Associação de Críticos de Arte em Caracas, no ano de 1978).

cabe perguntar o que os indígenas guaicurú, kadiwéu, ou qualquer outra etnia tem relação com a Europa? Ou cabe perguntar o que nos caracteriza como brasileiros e não como pseudo-copista da Europa, como sugere tal recomendação.

A partir desta análise, que nos revelou que os artistas sul-mato-grossenses são tratados dentro do nicho do regional, passo a apontar alternativas que favoreçam a presença dos artistas do Estado de forma contínua nas práticas pedagógicas. Acredito ser importante para essa análise refletir porque, apesar das qualidades estéticas dos artistas sul mato-grossenses, eles não são as primeiras opções dos professores quando o plano pedagógico objetiva ensinar: cores, formas, manchas, planos, texturas, ou seja, os elementos fundamentais da linguagem visual. Também questiono porque os artistas sul-mato-grossenses não são a primeira escolha para o ensino dos seguintes pontos do referencial: retratos na vida e na arte, brinquedos e brincadeiras, identidade, auto-representação, arte de rua, arte e tecnologia, entre outros.

Um exemplo positivo tem ocorrido em minha segunda vivência como participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A professora que supervisiona a minha participação no programa, em turmas do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola Municipal de Campo Grande, recorre às diversas referências artísticas na apresentação dos conteúdos, com ênfase em artistas latino-americanos, especialmente mulheres, inclusive este foi o tema de sua pesquisa de Mestrado no Programa de Mestrado Profissional ProfArtes da UFMS. Nesse contexto, os artistas sul-mato-grossenses são inseridos de forma natural em diferentes temas, como o estudo das cores, retratos e sombras, o que demonstra que sua inclusão no currículo é possível quando há intencionalidade por parte do docente.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, pesquisador das relações de poder que permeiam o território latino-americano, cunhou o conceito de *colonialidade* (Quijano, 2005), que se refere a um produto do processo colonial, mas que não acabou quando ocorreu o fim do colonialismo, ou seja, com a independências dos países que foram colonizados, pelo contrário a *colonialidade* permanece até hoje gerando e mantendo uma relação de poder que torna os conhecimentos dos colonizadores pretensiosamente universais e verdadeiros.

O conceito de *colonialidade do poder* de Quijano (2005) nos ajuda a compreender como, durante o período colonial os europeus criaram uma forma de pensar que colocava a Europa como o centro do mundo e como o modelo de civilização mais avançado, os outros povos foram colocados em uma posição de atraso, uma posição primitiva, como se estivessem presos ao passado. Isso fez com que fosse criada uma hierarquia, na qual o conhecimento europeu foi e permanece sendo tratado como universal, como o “clássico”, enquanto os saberes

e culturas dos povos dominados são vistos como inferiores e menos desenvolvidos.

Ainda hoje a *colonialidade* nos atravessa todos os dias e se desdobra em relações violentas como o racismo e as violências contra as mulheres. Na educação essa relação de poder é presente na forma em que o ensino é organizado, inclusive nas aulas de arte. Por isso, é recorrente vermos os artistas europeus sendo valorizados como referência principal, enquanto os artistas brasileiros, ou oriundos de qualquer país latino-americano, aparecem com menos relevância. Esta estrutura da colonialidade é reproduzida dentro do nosso país, sendo assim, são mais enfocados os artistas provenientes de São Paulo e/ou Rio de Janeiro, considerados centros, do que os artistas de Mato Grosso do Sul, estes aparecem pouco e são tratados como algo “menor”, regional ou apenas como parte do chamado “folclore”.

Portanto, essa subalternização do conhecimento regional, que valoriza apenas o que se origina no que é considerado o grande centro e desvaloriza o que é local ou regional, é uma herança da colonização. Apesar da cultura e a arte sul-mato-grossense estarem mais próximas de nós, de nosso cotidiano e de nossa realidade, ainda é vista como algo “à parte”, como “o outro”, não como parte central do conteúdo. Como alterar a colonialidade dos saberes? Sim, essa alteração é possível, através de pesquisas e principalmente resistência ao que está posto, além de esforço para recriar outras relações onde caibam nossas realidades em outra posição que não seja de subalternos.

2. Analisando materiais de apoio ao docente.

Este capítulo tem como objetivo analisar as estratégias educativas desenvolvidas por duas importantes iniciativas voltadas à formação cultural e artística no Brasil e que incluem parte relevante de seus esforços aos materiais destinados ao professor, sendo elas: o material pedagógico Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul e o Núcleo de Ação Educativa (NAE) da Pinacoteca de São Paulo.

2.1 Material de apoio Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul

Um exemplo de material de apoio voltado aos professores, produzido em Mato Grosso do Sul, e que aborda a temática da arte e cultura do Estado, é o projeto “Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul”. Em 2006, com o objetivo de promover a valorização da cultura sul-mato-grossense, o projeto distribuiu às escolas um kit didático pedagógico, com apoio da Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul (FCMS) e da Secretaria de Estado de Cultura (SEC). O kit

aborda áreas da cultura, como as artes plásticas, literatura, música, teatro, folclore, entre outras, e consiste em uma pasta, que contém um livro de textos sobre o assunto — denominado livro base —, um livro com propostas pedagógicos, uma série de 36 pranchas com reproduções de obras, e um filme documentário sobre a cultura e a arte sul-mato-grossense.

A confecção da pasta que contém o kit foi feita por mães e pais participantes do programa “Direito de Crescer”, da organização Gira Solidário em Ribas do Rio Pardo, no Mato Grosso do Sul. O programa tinha como objetivo conscientizar e prevenir o trabalho infantil, por meio de oficinas de arte oferecidas a crianças e adolescentes.

O livro base, coordenado pela professora Maria Celene de Figueiredo Nessimian, então docente do curso de Artes Visuais da UFMS, apresenta introduções a cada uma das áreas mencionadas, destacando seus principais elementos e nomes. O capítulo direcionado às Artes Plásticas, intitulado “A Construção de uma História”, foi escrito pela então docente da UFMS Maria Adélia Menegazzo e apresenta um breve histórico das artes visuais do Mato Grosso do Sul, e destaca a identidade plural da produção artística local, marcada por uma grande variedade de linguagens, suportes e conceitos:

“O caráter diversificado que as artes plásticas apresentam em Mato Grosso do Sul, nos dias de hoje, está diretamente relacionado com a origem plural de seus artistas. Assim, depara-se com uma produção de obras capaz de dar conta de linguagens do passado e do presente, sem que isso signifique limites históricos ou estéticos.” (NESSIMIAN, 2006, p. 25).

O texto tem início com os artistas atuantes antes da década de 1960, como Lídia Baís, Miguel Peres, Antônio Burgos Villa, Inês Maria Luiza Corrêa da Costa, Wega Nery, Reginaldo Araújo e Fausto Furlan. Um momento de grande transformação no cenário artístico do Estado, segundo o texto, foi a criação da Associação Mato-Grossense de Arte, em 1966, idealizada por Aline Figueiredo e Humberto Espíndola, com o intuito de unificar os artistas e fortalecer a produção cultural regional. Nesse contexto, o capítulo destaca os artistas Jorapimo e Conceição de Freitas, além de menções a Clóvis Irigaray, Ilton Silva, Adelaide Vieira, João Sebastião Costa e Thétis Selingardi.

O capítulo também aborda a divisão política e cultural do Estado, evidenciada na obra *Divisão de Mato Grosso* (1978), de Humberto Espíndola. Em seguida, é abordado o período pós-divisão, nas décadas de 1980 e 1990, marcado por um grande estímulo à produção artística, impulsionado pelo incentivo do governo do Estado à realização de exposições, salões e à criação de galerias de arte. Destaca-se também a criação do curso de Educação Artística na UFMS, que contribuiu significativamente para a formação de novos artistas. Nesse período, destacam-se Darwin, Miska, Carla de Cápua, Ana Karla Zahran e Isaac de Oliveira.

Já entre os anos de 2000 e 2005, o texto evidencia nomes como Neide Ono, Vânia Pereira, Irani Brum Becker, Genésio Fernandes, Rafael Maldonado, Lúcia Barbosa, Ana Ruas, Evandro Prado e Priscilla Pessoa. A diversidade estética e a multiplicidade de referências são apresentadas como marcas fundamentais da arte sul-mato-grossense contemporânea.

O capítulo destinado à literatura foi escrito pela professora e escritora, na época membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras (ASL) Maria da Glória Sá Rosa (1927-2016), e apresenta a história da arte literária em Mato Grosso do Sul, destacando seu surgimento, as primeiras manifestações e as principais publicações. Em seguida, é feito um panorama do cenário literário em municípios como Três Lagoas, Aquidauana, Corumbá e Dourados, com destaque para os autores representativos de cada cidade e suas obras. No caso de Campo Grande, a abordagem se organiza por gêneros literários: poesia, conto, crônica, romance, pesquisa histórica, memórias/biografia, teses e ensaios, e literatura infanto-juvenil. Além dos principais expoentes de cada gênero, o texto também apresenta entidades culturais importantes para a literatura sul-mato-grossense, como a própria ASL e a Enciclopédia Virtual de Mato Grosso do Sul.

As páginas dedicadas à música, também assinadas por Maria da Glória Sá Rosa, definem essa manifestação artística como “talvez a forma de arte que melhor reflita a fisionomia cultural de Mato Grosso do Sul” (Nessimian, 2006, p. 43). O texto apresenta a história do Estado e as diversas culturas que o formaram, destacando que essa pluralidade de origens justifica a variedade de gêneros musicais presentes na região. Influências paulista, mineira e goiana, por exemplo, trouxeram ritmos sertanejos como o pagode, o cateretê e o arrasta-pé. Já os gaúchos contribuíram com gêneros como o fandango, a milonga, o xote e a vanera. A presença paraguaia, destacada como a mais marcante, trouxe ritmos platinos como a polca paraguaia, a guarânia, rasqueado e o chamamé. O texto também menciona as manifestações musicais das culturas indígenas presentes no Estado, além da música folclórica, representada pelo cururu e o siriri. Outras vertentes como o samba, a MPB, o rock, o pop e o axé também são contempladas. Os festivais de música são apontados como espaços de revelação de grandes nomes da música sul-mato-grossense.

O capítulo destinado ao teatro também é de autoria de Maria da Glória Sá Rosa. Logo no início, o texto ressalta que a manifestação não tem uma tradição longa no Estado, é apresentado um histórico do teatro em Mato Grosso do Sul, destacando que a arte passou a ter

maior expressão apenas em 1973, a partir da inauguração do Teatro Glauce Rocha, no câmpus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. O texto ainda menciona as origens da prática teatral no Estado, sua evolução, e o papel do circo como forma de espetáculo popular. Além disso, é apresentado o cenário teatral nos municípios de Dourados, Três Lagoas, Aquidauana e Campo Grande.

Já o capítulo “Folclore e Manifestações Populares”, escrito pela então professora do curso de Artes Visuais da UFMS e membro da diretoria da Rede Folkcom, Marlei Sigrist, descreve os elementos que compõem a cultura popular sul-mato-grossense, ressaltando os ícones que definem a identidade cultural do Estado. Inicialmente, são destacados três pilares simbólicos do imaginário sociocultural regional: a “cultura da natureza”, expressa na contemplação da fauna e da flora; a “cultura do boi”, relacionada à forte presença da agropecuária; e a “cultura do bugre”, símbolo associado à figura indígena. Em seguida, são abordados os aspectos da linguagem e da literatura popular, com ênfase na diversidade de culturas e línguas que originaram o dialeto local.

O texto também apresenta lendas e mitos regionais, como a Lenda do Mar de Xaraé, que explica a origem do Pantanal, além de narrativas como as do João-de-Barro, do Pé-de-Garrafa e da Tristeza do Jaburu. São mencionadas ainda festas e expressões culturais tradicionais, como a Festa do Divino Espírito Santo, a Festa de São Benedito da Tia Eva e a Festa dos Santos Reis. As danças típicas são organizadas por região: no Pantanal, o cururu e o siriri; nas fronteiras com o Paraguai, o chupim, a palomita, a polca de carão, o Toro Candil e a mazurca; no Bolsão, o revirão, o caranguejo, a catira, a cirandinha, o engenho novo e engenho de maromba; e na região central, a polca, rancheira e o vaneirão. Além disso, é descrita a arte popular e o artesanato, com destaque para os materiais e técnicas comumente utilizados, assim como os trajes típicos do Estado, que se baseiam, em grande parte, nas vestimentas de trabalho do peão. Por fim, o capítulo trata da culinária tradicional e da medicina popular.

A seção “Patrimônio Histórico e Memória”, é assinada por Ângelo Marcos Vieira de Arruda, na época professor do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFMS, e presidente da Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas, e define conceitos como memória, patrimônio histórico e cultural e bens culturais. O capítulo apresenta a Evolução Histórica do Patrimônio Arquitetônico do Mato Grosso do Sul, seus principais marcos, características e ciclos. Como conclusão, o texto discute sobre a Educação Patrimonial, e reforça que, no que diz respeito à preservação do Patrimônio, devem ser envolvidos e conscientizados diferentes setores da sociedade, como o ensino formal, os grandes guardiões do patrimônio (como as igrejas), os gestores, e as comunidades envolvidas com os processos de preservação.

O capítulo direcionado ao Cinema é de autoria de Idara Duncan, que foi Secretária Estadual de Cultura e Esportes de Mato Grosso do Sul de 1995 a 1998, e Presidente da Fundação de Cultura entre 1985 e 1987, além de professora e escritora. O texto descreve a história do cinema no Mato Grosso do Sul, e apresenta, em ordem cronológica, registros como documentários, curtas-metragens e longas-metragens produzidos no Estado, destacando atores, produtores, obras e pessoas que contribuíram com o cinema local. Também são destacadas a criação de cinemas e instituições ligadas à arte cinematográfica, como o Museu da Imagem e do Som, em 1998, e a Fundação de Cultura, em 1979.

As páginas que dizem respeito à Dança também são assinadas por Idara Duncan, e registram seu histórico no Estado, destacando que suas primeiras manifestações partem das civilizações indígenas. Em seguida é apresentada a presença da dança teatral, além do balé clássico no Estado e suas principais academias. Também são apresentados os grupos de dança ligados a instituições de ensino, como o caso do grupo Camalote, ligado à UFMS naquela época. Além disso, é descrito o cenário da dança nos municípios de Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Ponta Porã.

O último capítulo do livro, intitulado “Povos e Culturas Indígenas”, foi escrito por Yuri Matsunaka, que foi fundadora de grupos de apoio ao indígena, e membro do Conselho Estadual de Direitos do Índio. O capítulo evidencia a diversidade das culturas indígenas e a variedade de etnias existentes no Estado. É apresentado um panorama histórico da colonização e das consequências sofridas pelos grupos indígenas ao longo do tempo. Na sequência, discute-se o imaginário estereotipado construído em torno da figura do indígena, para então apresentar quem são esses povos de fato, destacando suas diferentes formas de vida, culturas e organizações sociais. Em seguida, é abordada a arte e estética indígena, enfatizando que cada sociedade possui um estilo próprio e particular de expressão. O texto também faz referência aos povos pré-históricos e à arte rupestre, com destaque para os sítios arqueológicos presentes no Estado de Mato Grosso do Sul. São apresentadas as sociedades indígenas contemporâneas do Estado, sendo elas, Guarani, Kadiwéu, Terena, Guató e Ofaié, com breves descrições de suas crenças, estética, organização social, produções culturais e trajetórias históricas. Por fim, o capítulo menciona as sociedades indígenas extintas da região: os Kaiapó Meridionais e os Payaguá.

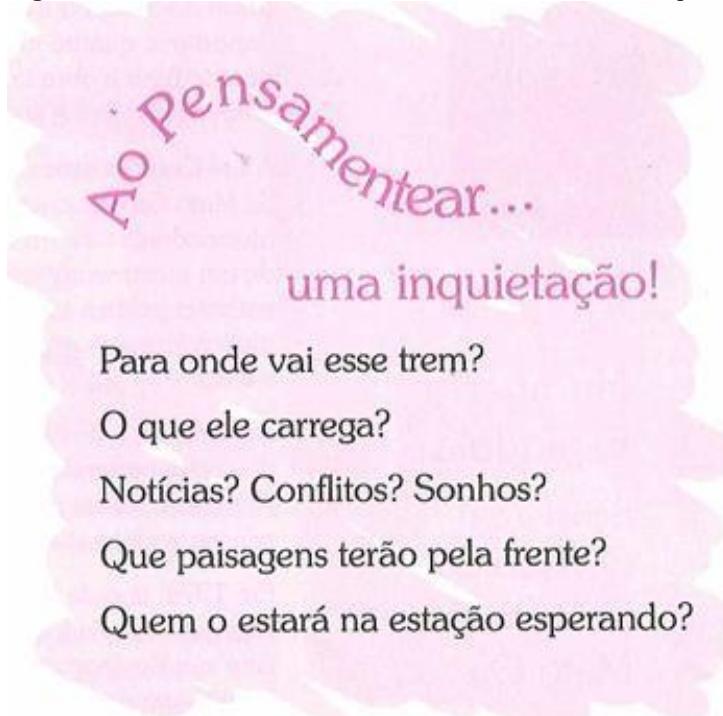
As propostas pedagógicas do material, denominadas “Propostas Abertas”, têm como principal objetivo criar oportunidades para que os professores trabalhem as manifestações teorizadas no livro base, oferecendo referências e sugestões práticas poéticas para realizar na sala de aula. Na introdução, intitulada “A Chave”, o material recorre à metáfora de chaves,

fechaduras e portas para destacar sua intenção de “abrir portas”, ou seja, não se trata de fornecer respostas prontas, muito menos receitas para aulas, mas de **estimular a criatividade dos educadores** na construção de aulas e projetos que dialoguem com as realidades de seus alunos. Ressaltamos a intenção de estimular o professor, pois é necessário cuidar do docente, estimulando a sua criatividade, autonomia e formação continuada, muito se fala o estímulo da criatividade discente, mas talvez um dos grandes méritos deste material, seja a preocupação e cuidado com os docentes. Embora o foco principal deste material seja as artes visuais e docentes de arte, o material enfatiza que as temáticas abordadas devem ser integradas a diferentes áreas do conhecimento.

Tais propostas são organizadas em quatro etapas, sendo elas: perceber, pensar, provocar e fazer, e cada uma acompanhada por repertórios variados e referências culturais diversas, como obras de artes visuais, músicas, peças de teatro, citações, relatos e elementos da culinária. A etapa inicial, **Perceber**, convida os alunos a observar e explorar o mundo ao seu redor, ampliando sua percepção sensorial e crítica. A ideia é que, ao se conectarem com sua realidade (ou seja, o seu contexto), os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda da cultura, da natureza e das relações sociais, preparando-os para discussões mais complexas. Em seguida, a etapa **Pensar** estimula a reflexão sobre as experiências vividas e as informações coletadas, promovendo o diálogo, a análise crítica e a formulação de perguntas. Já em **Provocar**, o material sugere questionamentos que despertam a curiosidade e incentivam os alunos a pensar de forma crítica.

Por fim, na etapa **Fazer**, são sugeridas ideias de propostas variadas, que incluem debates, leituras e pesquisas a serem realizadas pelos professores, além de projetos voltados à sala de aula, como exposições, feiras, rodas de música e conversa, oficinas e saraus, bem como a criação de livros e montagem de álbuns. A interdisciplinaridade se faz muito presente nas propostas, que unem diferentes linguagens poéticas, como desenho, pintura, colagem, origami, escrita literária (poemas, crônicas, contos), teatro e dança. O Material inclui também uma seção chamada “Pensamenteando”, com informações sobre as obras, ou então, sugestões de perguntas mediadoras que auxiliam na leitura das imagens apresentadas, como: O que o artista quis dizer com o título da obra? O que você acrescentaria à obra? Que sentimentos essa obra lhe desperta? Além de perguntas mais específicas em relação a cada obra.

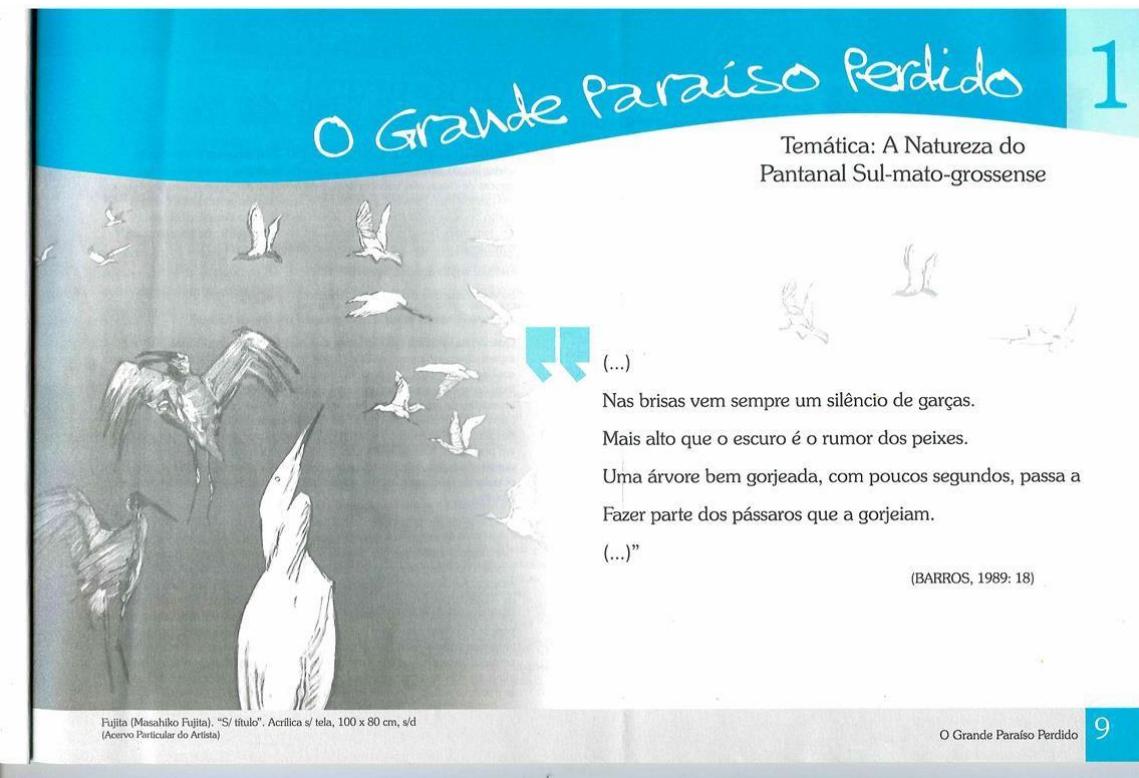
Figura 1.“Pensamenteando” sobre a obra de Lelo, Sem título, que representa o Trem do Pantanal.



Fonte: Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul. Propostas abertas. (2006, p. 39)

Além disso, o material é estruturado em quatro eixos temáticos, cada um deles representado por uma cor e voltado a aspectos específicos da cultura sul-mato-grossense. O primeiro eixo, “O Grande Paraíso Perdido”, é marcado pela cor azul e tem como foco o Pantanal sul-mato-grossense, ressaltando a importância da preservação ambiental e da conexão cultural com a natureza. Entre as propostas abordadas, destacam-se aquelas que tratam da região dos Xaraés, representada nas obras *Fujita* (sem data), de Masahiko Fujita, e *Mapa do Paraíso – Pantanal Brazil (garças)* (1992), de Jonir Figueiredo; das paisagens sonoras da fauna local, com destaque para *Um Dia Azul* (2004), de Carla de Cápuia, e *Araraúna* (2006), de Isaac de Oliveira; e da musicalidade regional, como a polca paraguaia, a guarânia e o chamamé, trazendo músicas que abordam a questão da preservação ambiental, acompanhadas da obra *Caminho D’Água* (1996), de L. Xavier.

Figura 2. Capa do Eixo 1: “O Grande Paraíso Perdido”, com obra Sem título, de Masahiko Fujita



Fonte: Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul. Propostas abertas. (2006, p. 9).

O segundo eixo, “Onde o Brasil foi Paraguai”, representado pela cor rosa, aborda a temática das divisas e fronteiras, enfocando as relações do Mato Grosso do Sul com o Paraguai e com o antigo estado de Mato Grosso, além das influências culturais resultantes dessas conexões. Nesse eixo, são abordados temas como a origem de Campo Grande, o idioma *nheengatu* — um híbrido entre português, espanhol e guarani, falado em regiões de fronteira —, a divisão do Estados e costumes como o tereré, as comitivas e o Trem do Pantanal. Obras de artistas como Neide Ono, com seu monumento “viajante”; Ilton Silva, com a série *Lida de Peão*; e Humberto Espíndola, com sua série sobre a divisão do Estado, integram este eixo.

O terceiro eixo, intitulado “O Eu e o Outro”, representado pela cor laranja, é centrado nas pessoas e no cotidiano, explorando a identidade cultural do Estado em suas múltiplas expressões. O eixo aborda cantigas, memórias da vida urbana, gêneros musicais como o rasqueado, alimentos típicos, espaços de lazer como as praças e ofícios populares, como o trabalho em chalanas. A temática é abordada por meio de obras que retratam cenas do cotidiano, como a série *Bairros* (1995), de Kátia Ângelo; *Família* (sem data), de Mary Slessor; *Treslacado* (2002), de Elaine Neves Congro; *Sem Título* (1993), de Tita; *Mãe Pobre Carestia* (sem data),

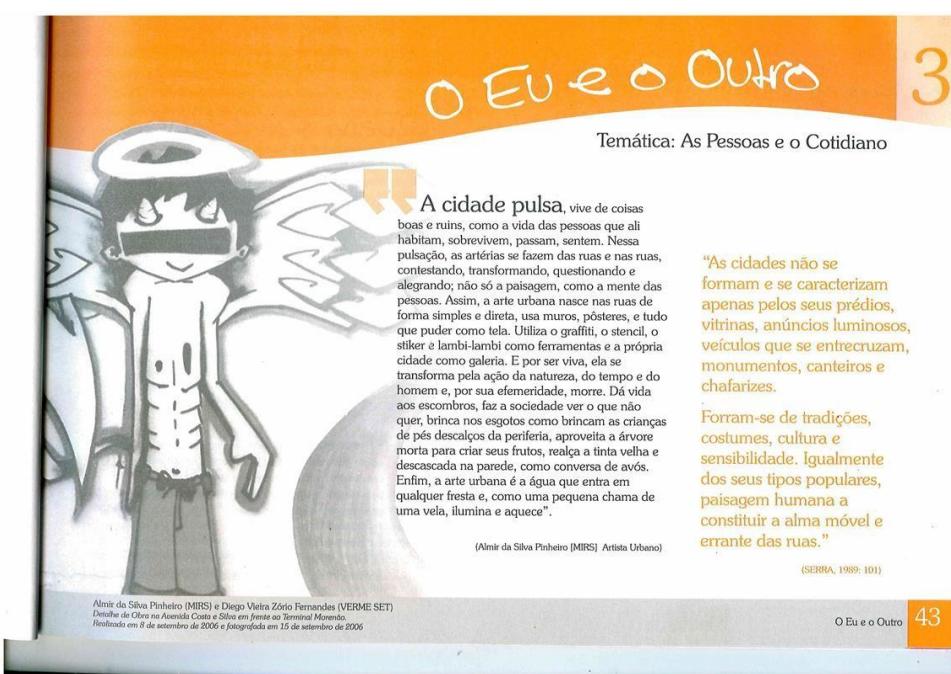
de Nelly; *Pelada de Domingo* (1993), de Darwin; *500 Anos de Espelhos que Vêm Lá de Fora* (sem data), de Kinho; e *A Morada* (2002), de Ana Ruas.

Figura 3. Capa do Eixo 2: “Onde o Brasil foi Paraguai”



Fonte: Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul. Propostas abertas. (2006, p. 25).

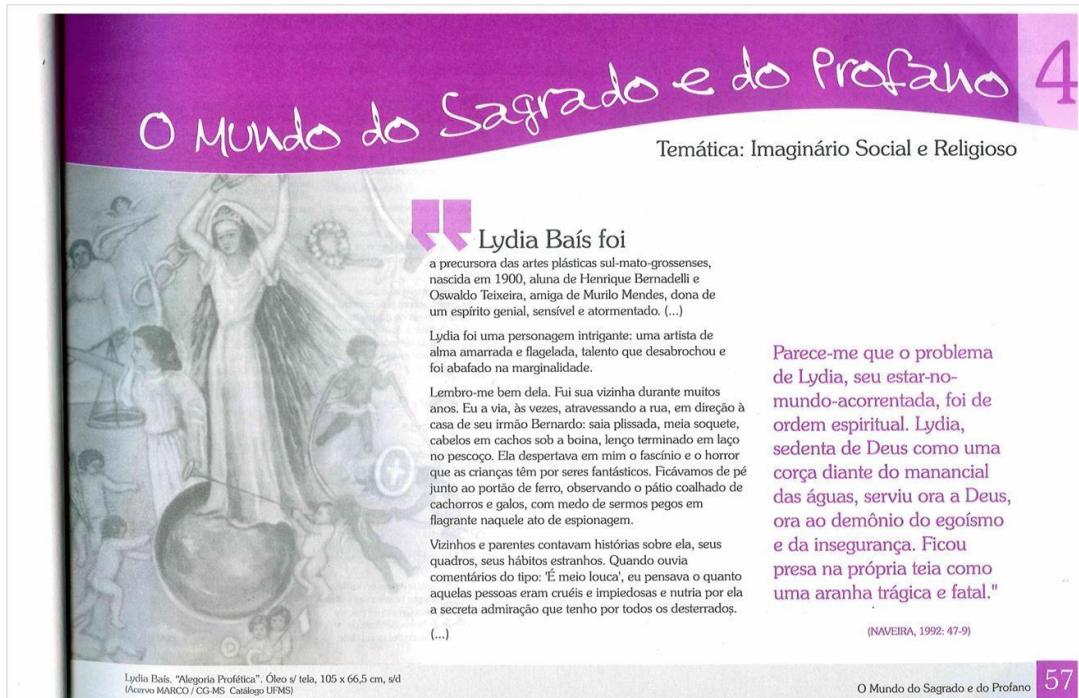
Figura 4. Capa do Eixo 3: “O Eu e o Outro”, com grafite de Almir da Silva Pinheiro (MIRS) e Diego Vieira Zório Fernandes (VERME SET), realizado na Avenida Costa e Silva, em Campo Grande (MS)



Fonte: Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul. Propostas abertas. (2006, p. 43).

Por fim, o quarto eixo, “O Mundo Sagrado e o Profano”, marcado pela cor roxa, trata do imaginário social e religioso do Estado. O capítulo tem como ponto de partida uma introdução à artista Lídia Baís, destacando sua trajetória e personalidade intrigante, com foco na obra *Alegoria Profética*. O eixo contempla também manifestações culturais religiosas e populares, como o Toro Candil e a Festa de São Benedito, abordando os ritos e os símbolos que compõem o imaginário coletivo da população sul-mato-grossense

Figura 5. Capa do Eixo 4: “O Mundo do Sagrado e do Profano”, apresentando a obra *Alegoria Profética*, de Lídia Baís



Fonte: Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul. Propostas abertas. (2006, p. 57).

Durante essa análise percebeu-se um relacionamento entre as linguagens da arte, ou seja, tanto o livro base como as propostas pedagógicas não são exclusivamente de artes visuais ou de música ou de dança ou de teatro. Foi interessante perceber que no livro base há um capítulo para cada linguagem em separado, mas nas propostas pedagógicas as relações entre as linguagens aparecem. Essas inter-relações tornaram ricas as propostas e refletem as relações que ocorrem normalmente na sociedade, pois não ouvimos somente música, ou somente artes visuais ou somente dançamos, as manifestações ocorrem em conjunto ou em relação.

2.2 Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo

O Núcleo de Ação Educativa (NAE) é o setor da Pinacoteca Responsável pelas ações educativas de mediação, que buscam ampliar e incentivar o acesso à instituição. Segundo o Plano de Educação do Núcleo de Ação Educativa, escrito por sua coordenadora, Mila Milene Chiovatto, e disponível no site da Pinacoteca, o NAE surgiu em 2002 durante a gestão de Marcelo Mattos Araújo a partir da necessidade de se implantar um serviço capaz de lidar com a multiplicidade e riqueza do acervo da Pinacoteca, bem como com a variedade de seu público. Com base nas propostas da Nova Museologia, o principal objetivo da criação do NAE é a promoção de uma integração entre o museu e a sociedade, que valorizasse a acessibilidade, o diálogo e a construção de conhecimento.

As ações do NAE são divididas em dois grupos, o Programa Educativo Inclusivo, que tem como público-alvo pessoas com deficiência, indivíduos em vulnerabilidade social, entre outros grupos específicos, e o Programa de Atendimento ao Público Escolar e em Geral, que atende estudantes, professores e visitantes espontâneos do museu. Cada iniciativa é desenvolvida considerando as necessidades, demandas e perfis de seu público-alvo, valorizando seus repertórios e experiências prévias. As ações incluem visitas mediadas, oficinas interativas e materiais educativos, buscando tornar a experiência no museu mais acessível, significativa e transformadora. Em seus 20 anos de existência, o núcleo adaptou seus projetos de acordo com o contexto e as necessidades de cada período, buscando se alinhar às noções da contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à diversidade e inclusão, avaliando suas práticas de modo a garantir que sejam relevantes e impactantes.

Um dos destaques da atuação do NAE é a formação de professores, visando capacitar educadores para o ensino de arte e do patrimônio como ferramentas pedagógicas. O programa oferece encontros, oficinas e cursos, presenciais e virtuais, que abordam temas como acessibilidade, diversidade, museu e educação, visando temas como uma visita à exposição pode contribuir com o ensino de arte na escola. Essas ações têm como objetivo contribuir para o aprimoramento profissional dos docentes e o fortalecimento de sua autonomia na criação de projetos pedagógicos, promovendo o diálogo entre a escola e o museu. O NAE busca, especialmente, estreitar os laços com professores da rede pública, incentivando o uso da arte como instrumento educativo transformador.

Entre as iniciativas desenvolvidas, destacam-se: o Clube do Professor, criado em 2011, que promove encontros mensais com educadores já envolvidos com a instituição; a mochila pedagógica *PINA_DENTRO_E_FORA*, disponibilizada para empréstimo com propostas de atividades relacionadas a identidade e pertencimento; e os MATERIAIS DE APOIO À

PRÁTICA PEDAGÓGICA, que consistem em uma série de pranchetas com reproduções de obras tanto do acervo do museu quanto de exposições temporárias, contendo informações sobre as obras e artistas e propostas de leitura e análise de imagem, além de sugestões de propostas poéticas a serem usadas em sala de aula.

Um exemplo é o material desenvolvido para a exposição *Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca*, que tem como objetivo a valorização da produção artística afro-brasileira. Nele, são apresentadas duas obras presentes na exposição, sendo elas a obra Parede da memória, da artista Rosana Paulino, e a obra Tributo a Louise Nevelson², do artista Emanoel Araújo. O material é disponibilizado tanto na versão física, distribuída pela Pinacoteca aos professores visitantes, quanto na versão digital, disponível para impressão no site do museu, e é composto por um encarte, e duas pranchas com reproduções das obras e propostas pedagógicas.

O encarte contém orientações aos educadores, os focos de interesse do material, biografia dos artistas, contexto histórico e artístico das obras, glossário, as referências utilizadas para a elaboração de material, bem como sugestões textos a serem consultados pelos professores, além de uma cronologia, que traça um paralelo entre a biografia dos artistas e a história da sociedade e da arte no Brasil e no mundo, com foco nos principais marcos do povo afrodescendente nos séculos XX e XXI.

A prancha da obra Parede da Memória, de Rosana Paulino, indica, primeiramente, a ficha técnica da obra, e em seguida uma introdução ao material, que reforça que as propostas apresentadas oferecem caminhos, sugestões para a leitura da obra, abrindo espaço para que o professor faça alterações ou complemente o que for necessário. Também é reforçada a importância de ouvir e considerar o que cada aluno tem a dizer, além de valorizar a construção conjunta de sentidos.

Em seguida, é sugerido que o professor organize a sala em um círculo, para favorecer a apreciação da obra e a observação atenta de seus detalhes. São sugeridas perguntas para a leitura da imagem, sendo elas: Vocês conseguem identificar quais são os objetos que compõem a obra? Já os viram em algum lugar? Observem que há imagens de pessoas nesses objetos. Como vocês as descreveriam? Elas têm algo em comum? O quê? E quais as diferenças entre elas? Parece

² A obra *Tributo a Louise Nevelson*, de Emanoel Araújo, presta homenagem à artista norte-americana Louise Nevelson, conhecida por suas assemblages e esculturas em madeira. No contexto da exposição, a obra é usada para propor reflexões sobre ancestralidade, memória e pertencimento racial. Fonte: PINACOTECA DE SÃO PAULO. *Materiais para professores*. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/educativo/materiais-para-professores/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

haver algum nível de vínculo entre elas? Qual? Por quê? Após isso, o material faz uma contextualização, direcionando a leitura aos patuás presentes na obra, informando que são amuletos de proteção de origem africana, e segue sugerindo as seguintes perguntas: Vocês conhecem alguém que utilize esse objeto de proteção? Quem? Vocês têm conhecimento de outros amuletos? Alguém no grupo usa alguma proteção? Gostaria de exibir a todos e comentar qual é o seu princípio?

Figura 6. Obra “Parede da memória” de Rosana Paulino (Vista frontal da prancha)



Fonte: Material de Apoio ao Professor Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Segundo o material, As questões são apresentadas com o objetivo de deixar os alunos mais à vontade e confortáveis para incluírem na conversa aspectos mais íntimos de suas vidas, incluindo suas questões religiosas, abrindo espaço para reflexões sobre espiritualidade e “como o conceito de família está intrinsecamente ligado à nossa percepção de existência”. Dessa forma, a discussão é direcionada para as relações familiares presentes na obra, com as questões a seguir: Como se forma uma família? Existe um modelo de família que devemos seguir? Como é sua família? As pessoas da sua família são parecidas ou bem diferentes na aparência?.

Seguidamente, é indicada uma definição de família, e é apresentado o conceito de família sob o ponto de vista das culturas tradicionais africanas, e como isso se relaciona com a obra, com perguntas como: Compreendendo que existem diferentes formas de família, que outras relações podem ser feitas ao observarmos novamente a obra? Imprimir as imagens de

pessoas de uma mesma família sobre um patuá, um objeto sagrado de proteção, poderia significar o quê? Ao analisar a “Parede da memória”, como você acredita que a artista se sentia em relação à sua família? Após tudo o que discutimos, que sensação, sentimento ou palavra lhe vêm à mente ao olhar novamente para essa obra de arte? Por que será que a ideia de família é tão forte em nossa sociedade? Como você se sente junto de seus familiares?, e as perguntas são seguidas de uma contextualização da obra, sobre como foi feita e seus elementos.

As propostas poéticas a serem realizadas com os alunos são descritas a seguir, e o material dispõe de duas opções de propostas, ambas apresentando referências além das artes visuais, e ambas pautadas na reflexão crítica e sensível dos temas levantados pela obra, e discutidos anteriormente, sendo eles, a noção de família, a fotografia como memória e matéria-prima para a produção de arte, espiritualidade e religiosidade, e mestiçagem e democracia racial.

A primeira proposta parte do entendimento da família como instituição cultural, e consiste em propor que os alunos escrevam nomes ou papéis de pessoas que consideram parte de suas famílias, e que esses nomes sejam dispostos em um local que seja visível por todos, como uma parede ou mesmo no chão. A proposta traz como referência a música “Família”, da banda Titãs, e a partir da análise da música e da produção dos alunos, o material abre discussão com perguntas como: Existe um modelo de família ao qual se refere a letra da música dos Titãs? Se sim, qual seria? Como parece ser o convívio das pessoas que compõem a família descrita nessa música? Por quê?. Em seguida, o material apresenta outra referência, uma matéria sobre Estatuto da Família, aprovado em votação em 2015, que contém a seguinte pergunta, realizada em uma enquete no Portal da Câmara dos Deputados: *“Você concorda com a definição de família como núcleo formado a partir da união entre homem e mulher, prevista no projeto que cria o Estatuto da Família?”*. Para o fechamento da proposta, é sugerido que o professor solicite que cada aluno escreva, em uma tira de papel, uma frase que sintetize o diálogo, e exponha as frases escritas, como forma de valorizar a reflexão de cada aluno.

Na segunda proposta, o material sugere que o professor solicite que cada aluno selecione fotografias de suas famílias, e faça cópias dessas imagens, abrindo espaço para o diálogo sobre a construção de memórias a partir de fotografias. É sugerido que as imagens sejam dispostas de forma que todos possam observar, e que o professor incentive cada aluno a falar sobre sua imagem e motivos para a escolha. Em seguida, é proposto que façam recortes das figuras, possibilitando que os alunos formem novas configurações de famílias com tais figuras, valorizando a diversidade.

Considero importante ressaltar o que as análises feitas nesses materiais de apoio trouxeram de elementos realmente relevantes e sendo assim, devem pautar os materiais que essa pesquisa apresentará no terceiro capítulo. As análises revelaram que o material de apoio deve ser complexo, ou seja, envolver diversas referências em artes visuais e também em outras linguagens da arte, isso garantirá uma inserção mais ampla nas aulas de arte, pois ele poderá ser acessado por diversos conteúdos de aula, além de promover repertório artístico-cultural aos professores, o que por sua vez oportuniza a autonomia docente nos planos pedagógicos. Percebemos também que o material “Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul” apresentou 4 eixos interpretativos das propostas pedagógicas, sendo eles: “O Grande Paraíso Perdido”, “Onde o Brasil foi Paraguai”, “O Eu e o Outro” e “O Mundo do Sagrado e do Profano”. É relevante notar que esses eixos não dizem respeito a conteúdos de arte, são temas sociais e portanto, trazem novas abordagens possíveis para o material ser empregado em sala de aula, o que também pode se observar no material proposto pela Pinacoteca. Assim, considerando que o ensino contemporâneo de arte inclui a abordagem social, destaco o caráter de ensino contemporâneo desses materiais.

Os materiais de apoio analisados contêm mais de uma proposta para cada artista selecionado e garante ao professor autonomia de escolha de qual proposta seguir, bem como, propõe possíveis adaptações das propostas mediante ao contexto específico de cada docente que irá trabalhar com o material. Ainda sobre o contexto das aulas, foi relevante perceber que nos materiais analisados são importantes os contextos da artista/obra enfocada, dos alunos e docente.

3. Caro professor: proposição de um material de apoio

A proposta final deste Trabalho de Conclusão de Curso consiste na elaboração de um material digital composto por pranchas/slides, enfocando as obras de Humberto Espíndola, Priscilla Pessoa e Evandro Prado. Além de valorizar individualmente cada artista, o material busca também estabelecer diálogos e aproximações entre eles. Esses diálogos não se limitam apenas às conexões entre os artistas selecionados, mas também abrangem relações com a história da arte, movimentos e artistas de diferentes contextos.

3.1. Caminhos percorridos até a proposição do material

O primeiro passo para a construção do material, foi a escolha dos artistas que seriam contemplados e o critério que orientou essa escolha foi a relação desses com o território sul mato-grossense. O segundo passo foi identificar características que relacionam a obra dos três.

Além da contemporaneidade, o principal ponto em comum entre os artistas é a relação de cada um deles com o território do Mato Grosso do Sul, uma vez que todos têm origem no Estado, sendo naturais da capital Campo Grande. Embora Evandro Prado não resida atualmente no Estado, sua carreira artística mantém fortes vínculos com a região, o que justifica sua presença neste recorte.

O conceito de território, central na elaboração do material, apresenta diversas definições. O dicionário online de língua portuguesa Michaelis, por exemplo, atribui várias definições para o termo, uma delas sendo “porção da superfície terrestre pertencente a um país, estado, município, distrito etc.” (TERRITÓRIO, 2025). Entretanto, no espaço acadêmico, o conceito é definido de forma mais complexa, integrando aspectos sociais, culturais e políticos.

No artigo "O conceito de território na Geografia", Pedro de Almeida Vasconcelos (2024, p. 238), afirma que, em entrevista publicada em 2002, o geógrafo brasileiro Milton Santos, define território como “a construção sobre a base material sobre a qual a sociedade produz sua própria história”. Nesse contexto, o conceito está relacionado não apenas ao espaço físico, mas também à ação humana e às interações que ocorrem nele, ou seja, a cultura. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2024, p. 245) cita que o também geógrafo Marcos Aurélio Saquet caracteriza o território como “produto das relações entre sociedade e natureza, compreendendo-o como campo de forças marcado por dimensões econômicas, políticas e culturais”. Para o autor, o território não é apenas espaço delimitado, mas condição fundamental para a reprodução social e histórica.

Assim, ao selecionar os artistas Priscilla Pessoa, Humberto Espíndola e Evandro Prado, partimos do conceito de território enquanto espaço simbólico e histórico, construído pelas relações sociais e culturais que nele se estabelecem.

O segundo critério elaborado para a construção do material foi o diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), optamos por fundamentar a abordagem nas seis dimensões do conhecimento propostas pela BNCC, para dialogar com termos que o professor precisa por lei empregar em suas práticas pedagógicas. Tais dimensões consistem em criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, o documento estabelece que as seis dimensões sejam articuladas ao ensino das linguagens artísticas, uma vez que elas:

[...] de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2017. p.194)

O conceito de **criação**, segundo o documento, diz respeito ao “fazer artístico”, ou seja, ao ato de criar, produzir, transformar ideias e sentimentos em produções estéticas. A **crítica** envolve a análise das manifestações culturais e artísticas em diálogo com aspectos sociais, históricos, políticos e filosóficos, ampliando as formas de compreensão da realidade. **Estesia** diz respeito à experiência sensível, que articula a sensibilidade e a percepção presentes no contato com a arte. **Expressão** refere-se à exteriorização de experiências subjetivas, utilizando-se das linguagens artísticas e de suas materialidades. A **fruição** relaciona-se ao prazer, ao estranhamento e à sensibilização no contato com obras e práticas culturais. Por fim, a **reflexão** implica elaborar interpretações e argumentos a partir das experiências, fruições e processos criativos (BRASIL, 2017).

Conforme estabelece a BNCC, “os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experencial e subjetiva” (BRASIL, 2017, p. 95). Assim, as dimensões, entendidas como interdependentes, permitem que o ensino de Arte valorize tanto a experiência estética quanto o pensamento crítico, articulando diferentes materialidades e contextos culturais.

3.2. Enfocando os três artistas sul-mato-grossenses escolhidos

Para iniciar a produção do material de apoio, elaboramos três rascunhos, em formato de mapa mental, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo desta pesquisa, com especial atenção dos estudos para a elaboração do capítulo dois deste TCC e os conhecimentos prévios sobre os artistas enfocados.

A proposta desse mapa foi adaptada para a construção dos rascunhos, nos quais foram sugeridas relações entre a obra dos artistas escolhidos e as seis dimensões do conhecimento, propostas pela BNCC e anteriormente apresentadas. O primeiro mapa (Fig. 13) tem foco na produção artística de Priscilla Pessoa, selecionamos uma fase de sua produção que se volta para o cotidiano e para questões pessoais, atingindo questões pertinentes às mulheres, sendo as obras “Maria da Anunciação” (fig.7), “E agora José” (fig. 8), da série “Todo Santo Dia”. Selecionamos também as obras “Leda Maria Cisne Pomba” (fig. 9), “*Like a Mother*” (fig. 10) e “*I have no choice*” (Fig. 11), da série "Sempre Convosco".

Figura 7. Priscilla Pessoa. Maria da Anunciação, da série Todo Santo Dia. Óleo sobre tela. 74 X 61 cm, 2014



Fonte: Abreu, Mamede, 2025. p.99.

Figura 8. Priscilla Pessoa. E agora José?, da série Todo Santo Dia. Políptico de aquarelas sobre papel, 2015. 70 X 160 cm.



Fonte: Abreu, Mamede, 2025. p.104.

Na série *Todo Santo Dia*, a artista apresenta uma reflexão sensível sobre a maternidade e o lugar da mulher diante das expectativas sociais. Nas obras *Maria da Anunciação* (Fig. 7) e *E agora José?* (Fig. 8), as cenas se passam em um ambiente doméstico, íntimo e uma situação cotidiana, no qual a artista representa momentos de descoberta e dúvidas. Na primeira obra, a artista representa uma mulher seminua (um autorretrato), que segura um cigarro e parece imersa em seus pensamentos. O título, que remete ao episódio bíblico da Anunciação, no qual Maria descobre estar grávida de Jesus, sugere que a personagem se encontra diante de uma revelação semelhante, que a faz repensar o próprio corpo e seu papel. Já em "E agora José?", a mesma personagem, sentada e encolhida, parece lidar com as incertezas e responsabilidades da maternidade. (Abreu, Mamede, 2025)

Da mesma forma, na série *Sempre Convosco*, produzida entre 2016 e 2018, Pessoa novamente parte de experiências autobiográficas para refletir sobre o lugar da mulher em uma sociedade marcada por valores patriarcais. A artista aborda os padrões associados ao gênero feminino, especialmente aqueles associados à figura materna e ao ideal de pureza representado pela Virgem Maria, evidenciando como valores herdados de tradições religiosas e culturais, ainda influenciam a forma como a mulher é percebida e cobrada socialmente. As obras confrontam esses modelos, trazendo à tona as contradições entre o sagrado e o cotidiano, entre o papel idealizado e a experiência real do ser mulher.

Figura 9. Priscilla Pessoa. *Like a mother*, 2017. Óleo sobre tela. 110 X 80cm.



Fonte: Página do Instagram da artista

Na pintura “Like a mother” (Fig. 9), é possível observar uma figura humana feminina que se funde com um pássaro. A figura híbrida, meio mulher e meio ave, aparece grávida na imagem, e é uma representação da própria artista. A pintura marca a passagem entre as séries “Todo Santo Dia” e “Sempre Convosco”, e remete à ideia da “mãe protetora”, que, em um instinto natural, vive em função dos filhos e do cuidado. Essa imagem, apesar de ter um tom fantasioso e até cômico, reflete sobre o quanto a expectativa do “instinto materno” é imposta às mulheres, tanto pela cultura quanto pela religião. O nome da obra, que pode ser traduzido como “como uma mãe”, faz referência aos títulos de músicas como *Like a Prayer*, e *Like a Virgin*, da cantora Madonna (que constantemente desafia a moral religiosa e os padrões de feminilidade), reforça essa relação entre maternidade, fé e controle sobre o corpo feminino.

Figura 10. Priscilla Pessoa. I have no choice. Priscilla Pessoa. 2016. Aquarela e folha de ouro sobre papel. 110 X 75 cm.



Fonte: Página do Instagram da artista

A obra “I have no choice” (Fig. 10) apresenta a figura de uma menina, em tons azul, segurando uma coroa dourada, da qual uma flor nasce. O título, que pode ser traduzido como “eu não tenho escolha”, remete à letra da música *Like a Prayer*, de Madonna, e sugere que a menina (um autorretrato da artista em sua infância) está sendo obrigada a carregar o objeto, que parece pesado e grande demais para ela. Segundo Abreu e Mamede (2025), a coroa simboliza os padrões de comportamento historicamente impostos ao gênero feminino: a menina carrega o fardo de ser obrigada a seguir essas imposições, e de não ter escolha quanto a isso. Ao se representar ainda na infância, com o corte de franja assimétrico feito por ela mesma, a artista aproxima essa crítica de sua própria vivência, sugerindo resistência diante dessas imposições.

Figura 11. Priscilla Pessoa. *Leda Maria Cisne Pomba*, 2017. Óleo e folha de ouro sobre tela. 180 X 140 cm.



Fonte: Página do Instagram da artista

Em “Leda Maria Cisne Pomba” (Fig 11.), podemos observar duas figuras femininas nuas (novamente em uma autorretrato), que se voltam uma para a outra, quase se misturando com o fundo azul. Ao lado da figura esquerda, há uma pomba, e ao lado da direita, um cisne, e

ambas encaram seus respectivos animais. A obra faz uma releitura crítica do mito de “Leda e o Cisne”, que ao longo da história foi retratado principalmente por artistas homens, que não questionavam a violência presente nessa narrativa. Segundo Abreu e Mamede (2025), ao colocar o cisne e a pomba lado a lado, a artista aproxima o mito grego da Anunciação cristã, criando um diálogo entre o desejo e a imposição divina e refletindo sobre o controle e a repressão da sexualidade feminina. Os triângulos dourados que cobrem as genitálias das figuras reforçam essa ideia, funcionando como símbolo da censura imposta pelo imaginário religioso patriarcal.

Diante da análise das seis dimensões da BNCC e das obras de Pessoa, percebemos que a dimensão **criação**, nas obras selecionadas, aparece na forma como a artista transforma experiências pessoais e símbolos religiosos em imagens. Já a **crítica** se manifesta a partir do questionamento que a artista faz a respeito de estruturas da sociedade patriarcal, como os papéis do gênero feminino e padrões sociais. No que diz respeito à **estesia**, que se refere à experiência sensível dos espectadores das obras, salientamos que a artista utiliza cores intensas e formas reconhecíveis, fazendo uso da sensibilidade como recurso expressivo. Ainda como estesia possível, percebemos que outras mulheres podem se projetar na obra, principalmente por viverem situações semelhantes.

A dimensão **expressão** acontece por meio de materialidades como a pintura e o uso de referências fotográficas para a criação das obras. Já a dimensão **fruição** de suas obras possibilita leituras voltadas para a representação da mulher, identidade e narrativas pessoais e coletivas. Já a **reflexão** conecta sua produção às discussões sobre feminismo na arte, além de ser possível estabelecer diálogo entre sua obra e a da artista Frida Kahlo, que também trabalha o feminino e questões íntimas e pessoais.

A produção de Priscilla Pessoa, especialmente nas obras selecionadas, dialoga com obras como “Henry Ford Hospital” (Fig. 12), de Frida Kahlo, pela forma como ambas transformam experiências íntimas em narrativas que discutem a condição feminina. Na pintura “Henry Ford Hospital”, Frida Kahlo expõe o trauma de ter sofrido um aborto e o conflito entre o desejo e a impossibilidade da maternidade, ao se representar nua em uma cama de hospital, com sangue na região do quadril, e com fios vermelhos ligando sua mão a itens simbólicos como um feto, uma pélvis, uma flor de orquídea e instrumentos médicos. Esses elementos simbolizam o corpo da artista e a dor física e emocional da perda, bem como a ambiguidade de seus sentimentos em relação à maternidade (Abreu, Mamede, 2025).

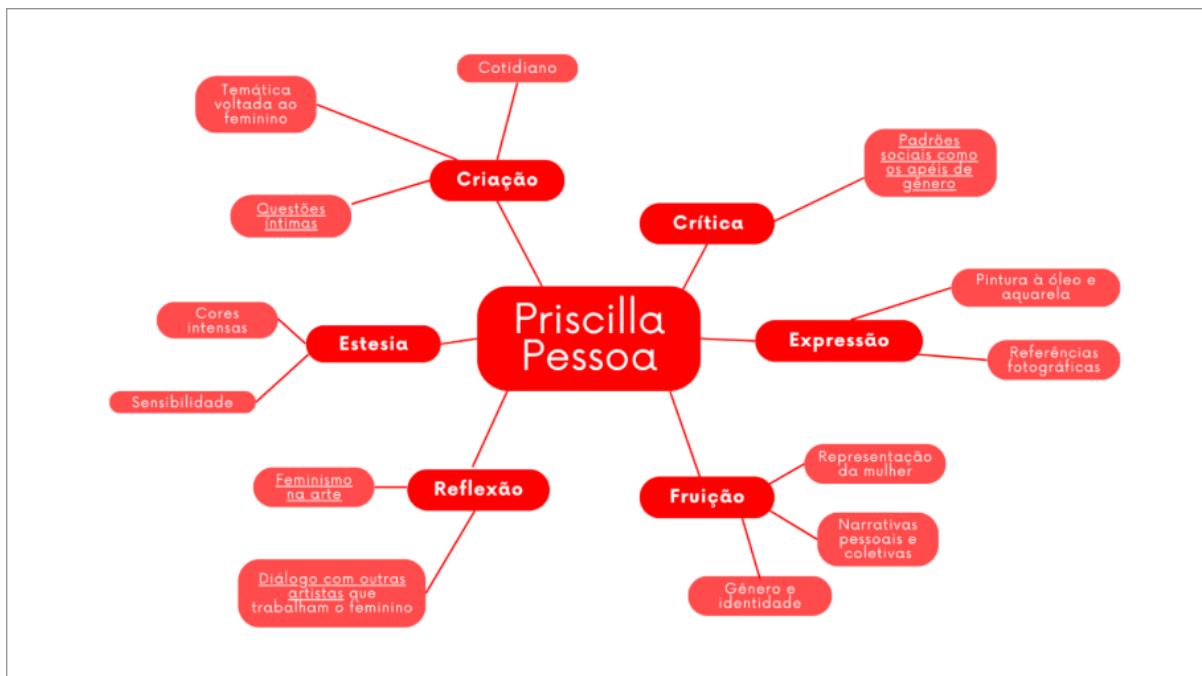
Figura 12. Frida Kahlo. Henry Ford Hospital, 1932. Óleo sobre metal 30,5 X 38 cm



Fonte: Abreu, Mamede, p.91

De maneira semelhante, Pessoa aborda a maternidade a partir de vivências pessoais, revelando o peso simbólico e social atribuído à figura materna. Em ambas as artistas, o corpo feminino aparece carregado de sentidos, abordando o ideal de feminilidade imposto pelos valores patriarcais, e a experiência real do ser mulher.

Figura 13. Mapa conceitual sobre a obra de Priscilla Pessoa



O segundo mapa mental elaborado (Fig. 21) teve como tema a obra de Humberto Espíndola, selecionando as seguintes obras Boi Brasão (Fig. 14) e Boi Pirata (Fig. 15) ambas de 1968, Pecus e Pecúnia discutem a divisão de 1978 (Fig. 16), Coroa de Chifres de 1971 (Fig. 17), Devastação da Amazônia de 1990 (Fig. 18), Rosa- Boi (Fig. 19) e Gados (Fig. 20).

Figura 14. Humberto Espíndola. Boi Brasão, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm



Fonte: Espíndola, 2017, p.81

Na obra “Boi Brasão” (Fig. 14), a figura do boi extravasa a tela, já que seu corpo não cabe totalmente na imagem. Esse é um recurso compositivo utilizado pelo artista com o objetivo de comunicar a monumentalidade do boi, e a consequente opressão que ele provoca: não há espaço para mais nada além do boi nesta composição. A figura do boi aparece humanizada, na vertical e utilizando roupas de general. Tal como um homem, o boi carrega em uma de suas mãos um símbolo do Estado Brasileiro. No lugar da outra mão aparece a pata com toda a sua força, que sabemos ser capaz de ferir. Também está presente na imagem a baba do boi, que representa a força vital do animal (ABREU, 2022), e se espalha por toda a pintura.

A insistência no uso de símbolos como as luvas, os chifres do boi, as patas do animal, os punhais, emblemas da nação como a bandeira ou o brasão denotam o desejo do artista de estabelecer narrativa acerca dos jogos de poder entre o boi e o homem, com o peso demagógico da ditadura militar. O artista cria o boi opressor, que podemos chamar boi-general levando em conta o contexto da ditadura brasileira contemporânea às obras (ABREU, 2022 p.67-68).

Figura 15. Humberto Espíndola. Boi Pirata, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm.



Fonte: Espíndola, 2017, p.69

Na pintura intitulada “Boi Pirata” (Fig. 15), novamente Espíndola utiliza dos símbolos de opressão do boi, com os dois pares de chifres, a baba que emana da face do boi centralizado na composição, os ombros largos e humanizados, e a roupa de general. Na imagem, o boi aparece coroado, e acima da coroa, há um símbolo associado à pirataria. A figura do pirata é relacionada ao roubo, ao ilegal, à invasão de terras em busca de riquezas, o que pode ser uma alusão ao processo de invasão causado pelo agronegócio em terras povoadas ou relacionadas à agricultura.

Nos dois trabalhos, a aproximação com a arte Pop se manifesta na técnica de pintura utilizada, Espíndola utiliza cores chapadas, contrastes marcados e ausência de volume, o que remete à visualidade gráfica característica da Pop Art. O modo como o artista repete a figura

do boi em diferentes pinturas, poderia remeter ao processo de pintura em série da Pop Art, mas com uma diferença importante que se refere à intencionalidade crítica política e social, em Espíndola a repetição do boi expõe o peso do poder e da opressão, enquanto na arte pop norte-americana a repetição evidencia o consumo e a massificação das imagens.

Figura 16. Humberto Espíndola. Pecus e Pecúnia discutem a divisão, 1978. óleo sobre tela, 180 x 120cm.



Fonte: Espíndola, 2017, p.27

Na pintura “Pecus e Pecúnia discutem a divisão” (Fig. 16), é possível identificar duas figuras principais: o perfil de uma figura feminina, e o boi novamente humanizado. A figura feminina, coberta pela bandeira do Brasil, simboliza a República brasileira, e está posicionada em frente a uma moeda. Próximo à sua mão, aparece o mapa do Estado de Mato Grosso, dividido ao meio, ao lado de uma tesoura, que sugere o ato da separação. O boi, símbolo da pecuária (*pecus*), e a República, associada à moeda (*pecúnia*), dialogam sobre a divisão do território, transformando o globo terrestre em uma mesa de negociações. A obra se trata de uma crítica à divisão do Estado de Mato Grosso, ocorrida em 1977, marcada pelos interesses do dinheiro e do agronegócio (Abreu, 2022).

Figura 17. Humberto Espíndola. Coroa de Chifres, 1971. Óleo sobre tela e arame farpado. 80 x 90 cm.



Fonte: Espíndola, 2017 p.51

A obra “Coroa de Chifres” (Fig. 17) apresenta uma composição formada por linhas onduladas em verde, azul e vermelho. Ao centro da imagem, há três pares de chifres bovinos, e uma cerca de arame farpado sobrepõe a área verde, que remete aos campos. O arame simboliza a demarcação das terras privadas, que separa oprimidos e opressores. Como afirma Abreu (2022, p. 70), “os chifres são a metonímia do boi, os chifres que ferem, mas também servem como defesa, sendo assim a arma e também o escudo”. A obra denuncia uma violenta sociedade pecuarista na qual o poder e a posse da terra se sobrepõem à vida humana.

Figura 18. Humberto Espíndola. Devastação da Amazônia, 1980. Óleo sobre tela. 130 x 170 cm

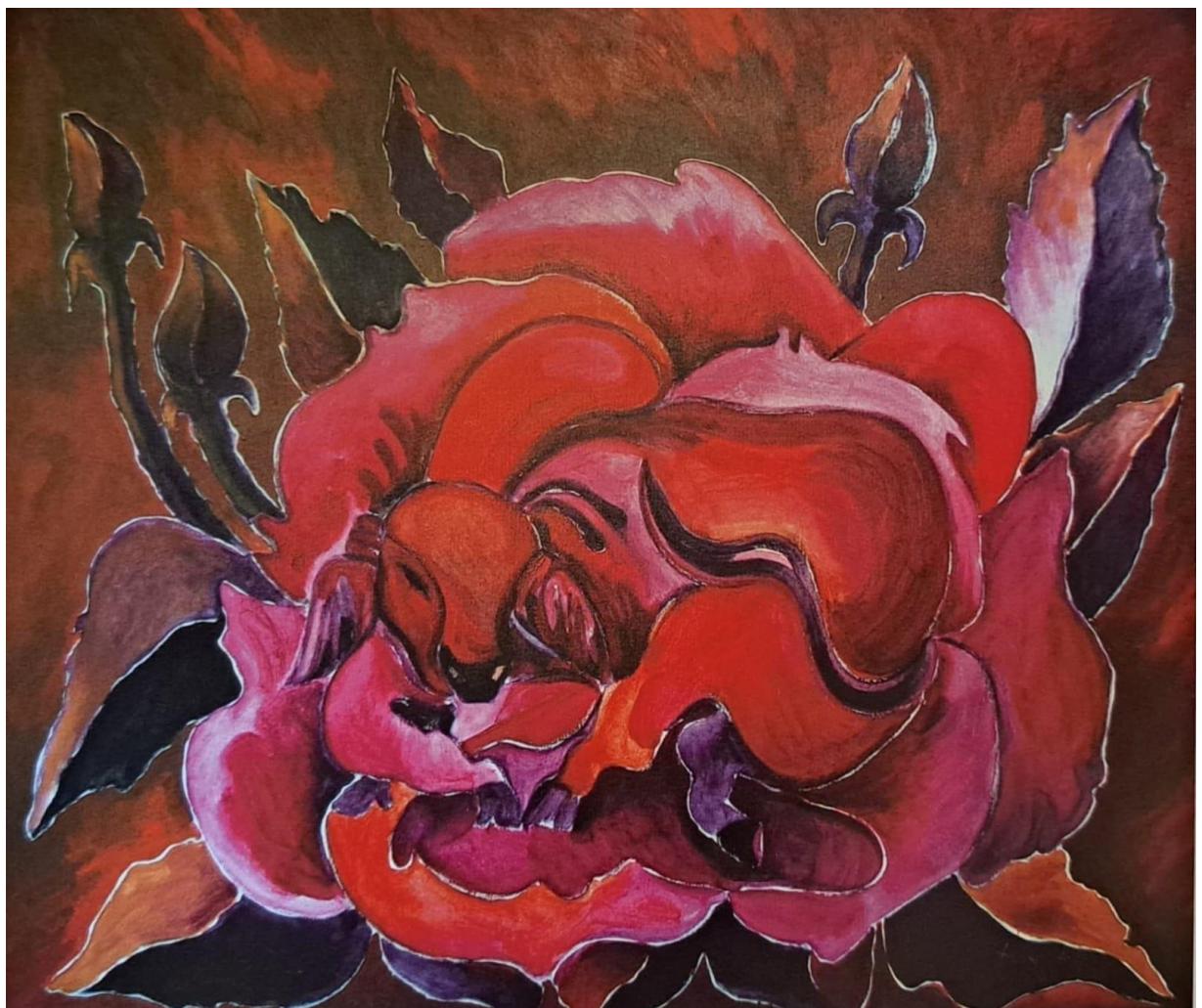


Fonte: Espíndola, 2017 p.101.

A obra denominada “Devastação da Amazônia” (Fig. 19) é uma forte composição, na qual quatro mandíbulas de boi, agrupadas em formato de suástica, marcam a divisão entre a floresta íntegra e a devastada. O boi aparece na imagem como um símbolo de morte (Abreu, 2022), e o artista parece avisar que a expansão desenfreada da pecuária é a culpada pelo desmatamento e a perda da potente floresta. É importante ressaltar que Espíndola pintou a obra em 1990, época em que o assunto (que hoje é amplamente difundido nas mídias), não era debatido de forma ampla, o que ressalta o caráter atemporal de suas críticas.

A obra intitulada “Rosa-boi” (Fig. 19) apresenta a figura de uma rosa, em tons de vermelho, com folhas e botões à sua volta. No interior da flor, revela-se de forma sutil uma cabeça e patas de boi. A delicadeza com que o boi é retratado, com feições serenas, e associado à imagem de uma flor, contrasta com os demais trabalhos de Espíndola, que abordam o boi com uma figura violenta e opressora. O artista afirma que começou a pintar as composições intituladas “Rosa-boi” porque as esposas dos pecuaristas que adquiriram as suas obras começaram a reclamar que ele só pintava bois e que bois os seus maridos tinham no pasto e que para a casa delas era necessário temas mais decorativos como rosas.

Figura 19. Humberto Espíndola. Rosa Boi, 2010. Acrílica sobre tela. 80 x 100 cm.



Fonte: Espíndola, 2017, p. 89.

A pintura intitulada “Gados” (fig. 20) apresenta um forte contraste cromático, o céu é tomado por um tom de vermelho, que contrasta com o verde do chão. Entre o céu e o chão, há um numeroso rebanho de bois brancos, que por sua vez estabelecem um forte contraste de cor e tamanho com o grande boi preto que se apresenta no primeiro plano. Que céu é esse? Seria o céu das queimadas que castigam o centro-oeste? A obra parece denunciar a destruição ambiental causada pela expansão da pecuária, revelando um cenário em que o gado, que na obra de Espíndola é símbolo da força econômica e também da devastação, domina a paisagem tomada pelo fogo.

Figura 20. Humberto Espíndola. Gados, 2014. Acrílica sobre tela. 140 X 150 cm



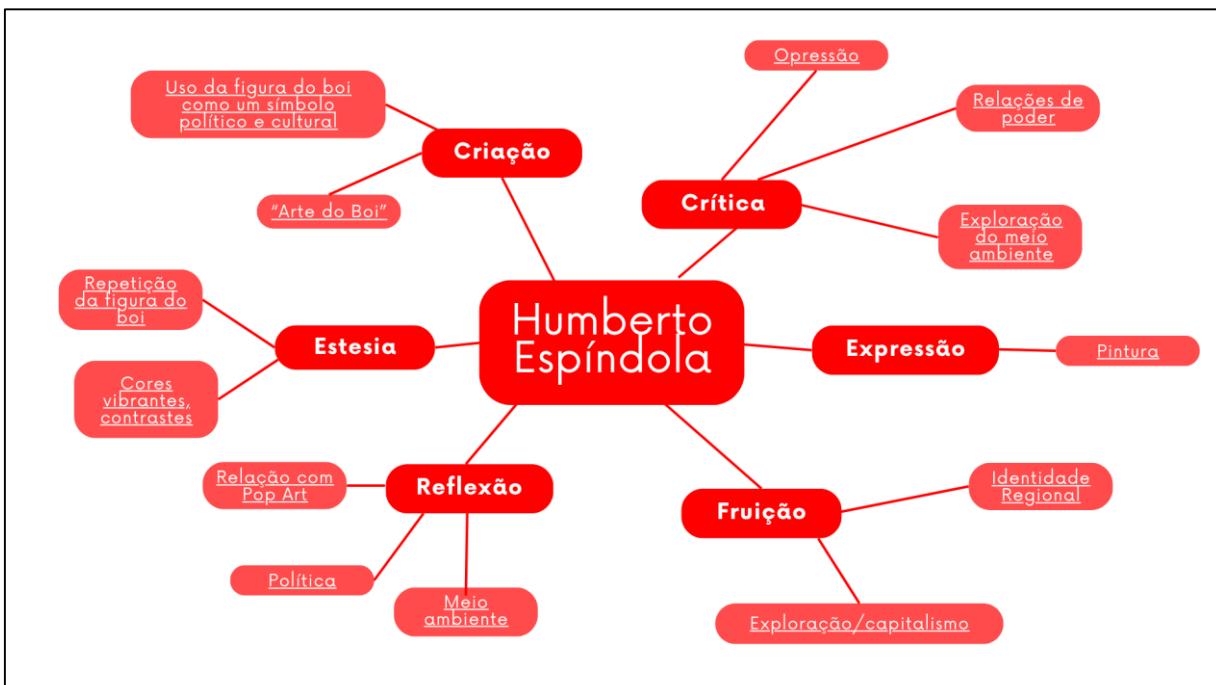
Fonte: Espíndola, 2017, p.165

Ao refletir sobre as seis dimensões da BNCC e as obras selecionadas de Espíndola, percebemos que a dimensão **criação** surge da relação entre arte e cotidiano, especialmente por meio da representação do boi, símbolo recorrente em sua obra. Já a **crítica** se manifesta a partir do questionamento que o artista faz a respeito de estruturas da sociedade, como o papel da pecuária no Brasil e em especial, no estado de Mato Grosso do Sul, o artista revela a importância econômica da bovinocultura e também a influência política dos pecuaristas, além disso não se refuta a criticar a pecuária extensiva ligada ou mesmo determinante para a degradação do meio-ambiente (Abreu, 2022). No que diz respeito à **estesia**, que se refere à experiência sensível dos

espectadores das obras, salientamos que o artista utiliza cores intensas, com alto-contraste e formas reconhecíveis, fazendo uso da sensibilidade como recurso expressivo.

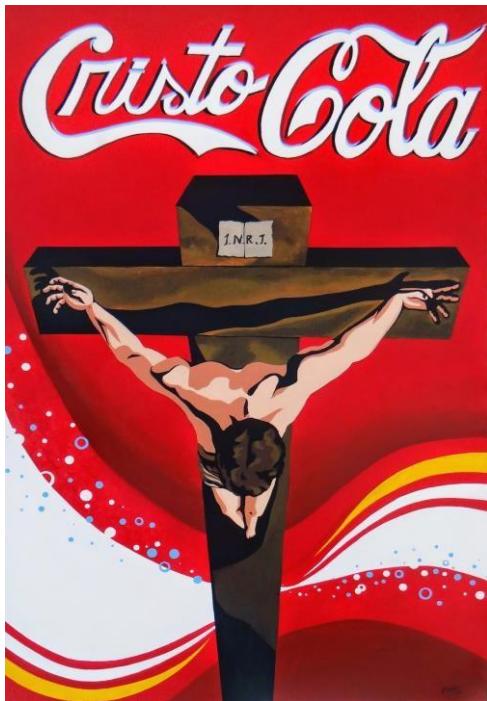
A dimensão intitulada **expressão** acontece por meio de materialidades como a pintura, nas últimas três décadas o artista utiliza tinta acrílica sobre tela e em inúmeras pinturas faz o uso de referências fotográficas. Já a dimensão **fruição** de suas obras possibilita leituras voltadas para a representação da sociedade sul mato grossense, a opressão econômica que a grande maioria dos brasileiros vivencia. Já a **reflexão** conecta sua produção às discussões sobre opressões sociais, sejam econômicas ou políticas, além de ser possível estabelecer diálogo entre sua obra e a de artistas da chamada pop Art e a outros artistas brasileiros que dialogam com a Pop Arte como Rubens Gerchman, Claudio Tozzi e Antônio Henrique Amaral, além do artista sul-mato-grossense Evandro Prado.

Figura 21. Mapa conceitual sobre a obra de Humberto Espíndola



O terceiro mapa mental elaborado (Fig. 29) teve como tema a obra de Evandro Prado, selecionando obras da série Habemus Cocam (2005-2010), sendo elas "Cristo Cola" (Fig. 22), "Sagrada Coca-Cola" (Fig. 23) e "Habemus Cocam" (Fig. 24); da série Brasília, de 2018, selecionou-se "Catedral 3" (Fig. 25) e Alvorada 2 (Fig. 26), e a obra "O processo" (Fig. 27 e 28), de 2017.

Figura 22. Evandro Prado. Cristo Cola, 2005.
Acrílica sobre tela. 170 x 120 cm



Fonte: site oficial do artista.

Figura 23. Evandro Prado. Sagrada Coca-Cola, 2005.
Acrílica sobre tela. 120 x 120 cm



Fonte: Site oficial do artista

Na série “Habemus Cocam”, produzida entre 2005 e 2010, Evandro Prado utiliza símbolos e figuras tanto políticas quanto religiosas, associando-os à imagem do refrigerante da marca Coca-Cola em uma crítica ao sistema capitalista. As obras simbolizam a forma como o consumismo se apropriou de todas as esferas da sociedade, inclusive a religião. Em Cristo Cola (Fig. 22), é possível observar a figura de Jesus Cristo crucificado, tendo ao fundo elementos gráficos que remetem à identidade visual da marca, como a tipografia dos dizeres “Cristo-Cola”. Já em Sagrada Coca-Cola (Fig. 23), a figura central é uma lata do refrigerante adornada com uma coroa de espinhos, um dos instrumentos de tortura associados à crucificação de Jesus.

O título da obra “Habemus Cocam” (Fig 24), faz referência à expressão “Habemus Papam”, traduzida do latim como “temos um papa”, a qual é usada no contexto da igreja católica para anunciar a escolha de um novo papa. Na composição, o artista representa o Papa João Paulo II morto, segurando uma garrafa da bebida coca-cola. Segundo Prado, sua intenção foi

comunicar que, “apesar da morte de um líder religioso, o sistema capitalista perdura”³. Ao associar, no caso das imagens selecionadas, figuras religiosas à marca de um produto amplamente consumido, a série provoca um deslocamento de sentido que convida o público a refletir sobre a sacralização do consumo e a transformação dos símbolos da fé em ícones de mercado, revelando a forma com que a indústria cultural absorve até mesmo o sagrado.

Figura 24. Evandro Prado. *Habemus Cocam*, 2005. Acrílica sobre tela. 100 x 170 cm.



Fonte: Site oficial do artista

Na série Brasília, Evandro Prado utiliza os monumentos da capital como ponto de partida para refletir sobre o poder e as contradições da história brasileira. Suas pinturas, em tons neutros, que contrastam com fundos coloridos, se apropriam da arquitetura de Oscar Niemeyer e esculturas icônicas da cidade, esvaziando seu caráter monumental e as transformando em imagens planas e silenciosas, este emprego cromático dialoga com Pop Arte norte-americana. Ao representar a estrutura da Catedral (Fig. 24) de forma rígida e silenciosa, e o Palácio da Alvorada (Fig. 25) como se ainda estivesse em construção, o artista evidencia sua crítica à ideia de progresso e ao distanciamento entre o ideal utópico de Brasília e a realidade política e social do país (Sobral, 2019).

³ Entrevista de Evandro Prado para a Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2406200629.html>. Acesso em: 18 out. 2025

Figura 25. Evandro Prado. Catedral 3, 2024. Óleo sobre tela. 80 x 110 cm



Fonte: site oficial do artista.

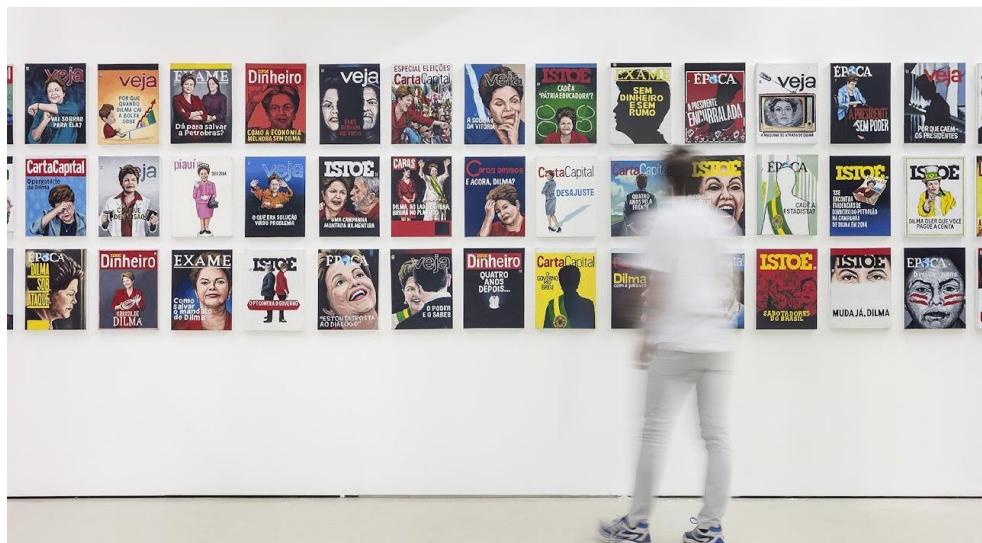
Figura 26. Evandro Prado. Alvorada 2, 2019. Óleo sobre tela. 120 x 160 cm.



Fonte: site oficial do artista.

Na obra “O processo” (Fig. 26 e 27), Evandro Prado, através de um políptico com 97 pinturas a óleo sobre tela, criou um painel com reproduções de capas de revistas, divulgadas ao longo do mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, que narram em um tom sensacionalista e pejorativo a interpretação pela mídia impressa da sua trajetória como presidente do Brasil, desde sua campanha eleitoral até a destituição do cargo de Presidente da República. O trabalho é uma crítica ao papel da mídia na construção da imagem pública da figura da Dilma e na manipulação da opinião popular.

Figura 27. Evandro Prado. O processo, 2017. 97 pinturas óleo sobre tela. 40 x 30 cm cada. Montagem no Centro Cultural São Paulo 2019.



Fonte: Site oficial do artista

Figura 28: Evandro Prado. O processo, 2017. 97 pinturas óleo sobre tela. 40 x 30 cm cada.



Considerando as seis dimensões da BNCC e as obras selecionadas de Prado, percebemos que a dimensão **criação** se manifesta a partir da apropriação de símbolos religiosos, políticos e culturais do Brasil, que o artista reconstrói de maneira questionadora e irônica, já a **crítica** aparece no questionamento que o artista faz a respeito de estruturas da sociedade, como a política, religião e o consumo, utilizando a ironia e a apropriação de ícones populares, políticos e religiosos para questionar relações entre fé, poder e mercado. Suas obras questionam a influência das instituições religiosas e políticas sobre a formação das identidades coletivas, ao mesmo tempo em que refletem sobre a alienação do consumo e da fé na sociedade. No que diz respeito à **estesia**, que se refere à experiência sensível dos espectadores das obras, salientamos que o artista utiliza cores intensas, com alto-contraste e formas reconhecíveis, fazendo uso da sensibilidade como recurso expressivo.

A dimensão chamada **expressão** acontece por meio de materialidades como a pintura, o artista utiliza principalmente as técnicas de pintura à óleo e à acrílica, além de utilizar a aquarela. Já a dimensão **fruição** de suas obras possibilita leituras voltadas para a representação crítica da sociedade, o espectador reconhece, nas imagens, elementos da cultura popular e religiosa e é levado a interpretá-los sob uma nova perspectiva. Já a **reflexão** conecta sua produção às discussões sobre questões sociais sejam econômicas ou políticas, além de ser possível estabelecer diálogo entre sua obra e a de artistas contemporâneos, como Vik Muniz que trabalha questões que envolvem o consumo em excesso, além de estabelecer relações entre Prado e artistas brasileiros que dialogam com a Pop Arte como Claudio Tozzi, Humberto Espíndola, Antonio Henrique Amaral e Rubens Gerchman.

Figura 29. Mapa conceitual sobre a obra de Evandro Prado



Como mencionado, o material proposto neste TCC, trará o paralelismo entre algumas obras de autoria de Espíndola, de Prado, de Priscilla Pessoa e de outros artistas dialogam com suas produções. No caso de Evandro Prado e Humberto Espíndola, será feito um paralelo com a Pop Art norte-americana, e com artistas brasileiros que utilizaram a visualidade Pop. Neste quesito, abordaremos obras de Claudio Tozzi, Antonio Henrique Amaral e Rubens Gerchman. Seguem, portanto leituras das obras que o material de apoio ao professor abordará. É importante salientar que este paralelismo proposto é em relação a parte das obras desses artistas, de maneira alguma nos referimos à completude da obra desses artistas, mesmo porque quase todos estão vivos e podem produzir novas propostas artísticas.

O painel “Guevara Vivo ou Morto” (Fig. 30), de Claudio Tozzi, apresenta a figura do guerrilheiro argentino Che Guevara como símbolo de resistência e ideal revolucionário. Criada no contexto da ditadura civil-militar, a obra causou grande impacto ao ser exposta no Salão Nacional de Arte Contemporânea em Brasília, onde foi destruída por um grupo de extrema direita, episódio que evidencia o clima de censura e polarização do período da ditadura militar. Anos depois, Tozzi restaurou o painel, reafirmando seu caráter de resistência (Kiymura, 2018).

Figura 30. Claudio Tozzi. Guevara, Vivo ou Morto, 1967. Tinta em massa e acrílica sobre aglomerado. 175 cm x 300 cm



Fonte: Kiyomura, 2018.

Figura 1. Antônio Henrique Amaral. Brasiliana, 1969. Óleo sobre duratex. 170 x 112 cm



Fonte: Abreu, 2013, p. 151.

Entre 1968 e o final da década de 1970, o artista paulista Antônio Henrique Amaral produziu uma série de cerca de duzentas pinturas tendo a banana como tema central. A banana é contemplada nas séries "Brasiliana" e "Campo de Batalha", e o artista utiliza o alimento como metáfora do Brasil e de seu povo, alternando entre a vitalidade e a degradação, a sensualidade e a violência. Na obra "Brasiliana" (Fig. 31), várias bananas surgem de um talo central sobre um fundo amarelo uniforme, que intensifica o contraste de cores e direciona o olhar para a força plástica da composição. A partir de um elemento banal e cotidiano, o artista constrói uma imagem que ironiza o discurso nacionalista e denuncia, com sutileza e potência formal, a opressão e a desigualdade social brasileiras (Abreu, 2013).

Figura 31. Antonio Henrique Amaral. Campo de batalha 27, óleo sobre tela, 152 X 152 cm, 1974.



Fonte: Abreu, 2013, p. 151.

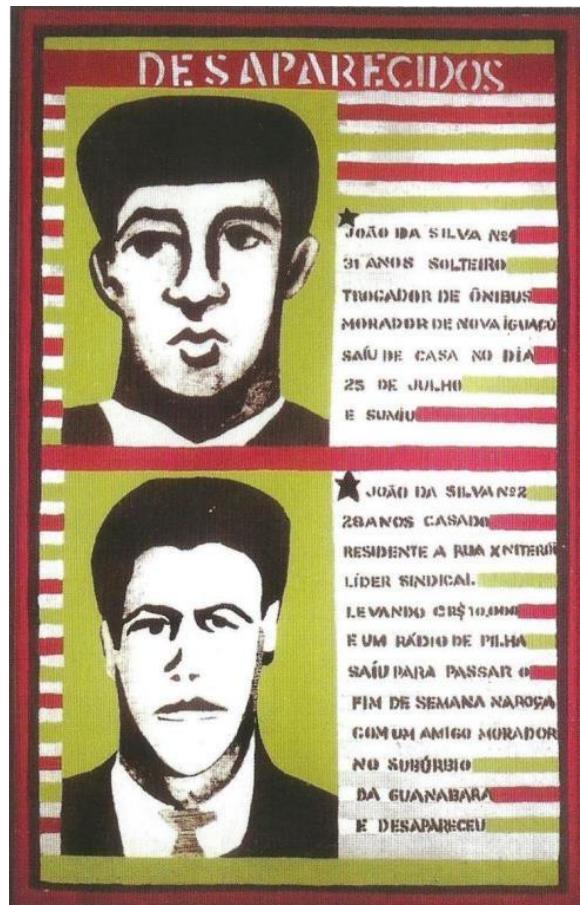
Já em “Campo de Batalha 27” (Fig. 32), a crítica de Amaral se torna mais direta e violenta: as bananas aparecem cortadas, feridas e atravessadas por lâminas de metal que parecem machucar tanto a fruta quanto o corpo que ela representa. A mistura entre o orgânico da fruta e o frio do metal cria uma sensação de dor e mutilação, fazendo pensar no sofrimento físico e psicológico causado pela repressão e censura da ditadura. A imagem é forte e causa desconforto, o silêncio que ela provoca é o mesmo que o medo e a violência estabelecidos naquele tempo. O artista transforma a banana em um símbolo da brutalidade causada pelo autoritarismo (ABREU, 2013).

Figura 32. Rubens Gerchman. Os desaparecidos. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40



Fonte: Abreu, 2013, p.114

Figura 33. Rubens Gerchman. Os desaparecidos, João da Silva nº1 e João da Silva nº2. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40



Fonte: Abreu, 2013, p.115

O artista Rubens Gerchman, em obras como “Os Desaparecidos” (Fig. 33) e “Os Desaparecidos João da Silva nº 1 e nº 2” (Fig. 34), entre outras possíveis leituras, aborda a perda

de identidade e a despersonalização do indivíduo diante das estruturas sociais e políticas do Brasil dos anos de ditadura. Em ambas as pinturas, o artista utiliza uma linguagem visual que apresenta traços sintéticos e áreas vazadas que remetem ao caráter popular da xilogravura. As figuras representadas aparecem com rostos esvaziados, sem traços individuais, reforçando a ideia de anonimato e apagamento. Ao incluir nomes comuns, como João da Silva ou Teresinha Maria, Gerchman deixa explícita a condição de invisibilidade imposta a essas pessoas. Dessa forma, suas obras transformam a ausência em presença simbólica, evocando os fantasmas de uma sociedade marcada pela repressão e pela perda de identidade coletiva (ABREU, 2013).

Assim, é possível observar que os artistas Rubens Gerchman, Claudio Tozzi e Antonio Henrique Amaral se aproximam da obra de Humberto Espíndola tanto pela linguagem plástica quanto pela temática abordada. Assim como Espíndola, utiliza uma estética que dialoga com a Pop Art em muitas de suas obras, com cores chapadas, composições gráficas e uso de símbolos nacionais para denunciar relações de poder e opressão, esses artistas também utilizam a visualidade pop adicionando uma forte crítica social e política. Em todos, se nota a apropriação de elementos do cotidiano e do imaginário popular para construir narrativas visuais que questionam o autoritarismo, a exploração e o discurso nacionalista.

3.3 Sugestões para o emprego no material de apoio

O material de apoio pedagógico⁴ proposto abaixo consiste em pranchas digitais apresentadas em formato de slides, contendo imagens das obras, textos interpretativos e sugestões de diálogo entre as obras e com as seis dimensões da BNCC. Esse recurso foi pensado para ser utilizado como apoio ao professor nas aulas de Arte, podendo ser iniciado por qualquer das pranchas digitais e por diversos critérios. Nesse sentido, o professor pode iniciar suas aulas por qualquer uma das obras abordadas e explorar as conexões (links) entre obras ou entre os conceitos das dimensões do conhecimento da BNCC ou mesmos assuntos transversais, como: identidade, território e cultura regional. Portanto, as propostas não seguem um roteiro fixo, permitindo que o docente adapte as atividades conforme o contexto e a faixa etária dos estudantes e preservando a sua autoria e autonomia da aula.

⁴ Material disponível em:

https://www.canva.com/design/DAG20jdADdg/m4BiJqu_g36Nh9rp1ZAMBQ/view?utm_content=DAG20jdADd&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utllId=h487eb8464d. Acesso em 02 dez de 2025

Figura 34. Material "Caro Professor": Capa



Figura 35. Material "Caro Professor": Introdução

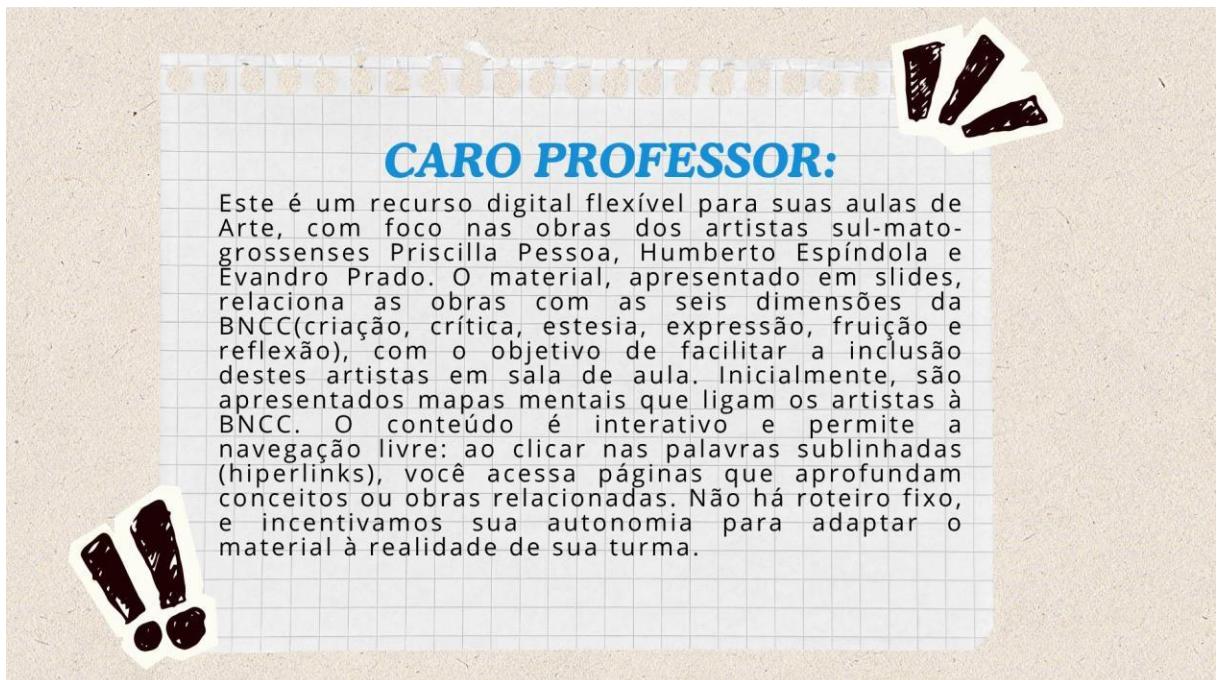


Figura 36. Material "Caro Professor": Priscilla Pessoa



Figura 37. Material "Caro Professor": Maria da Anunciação

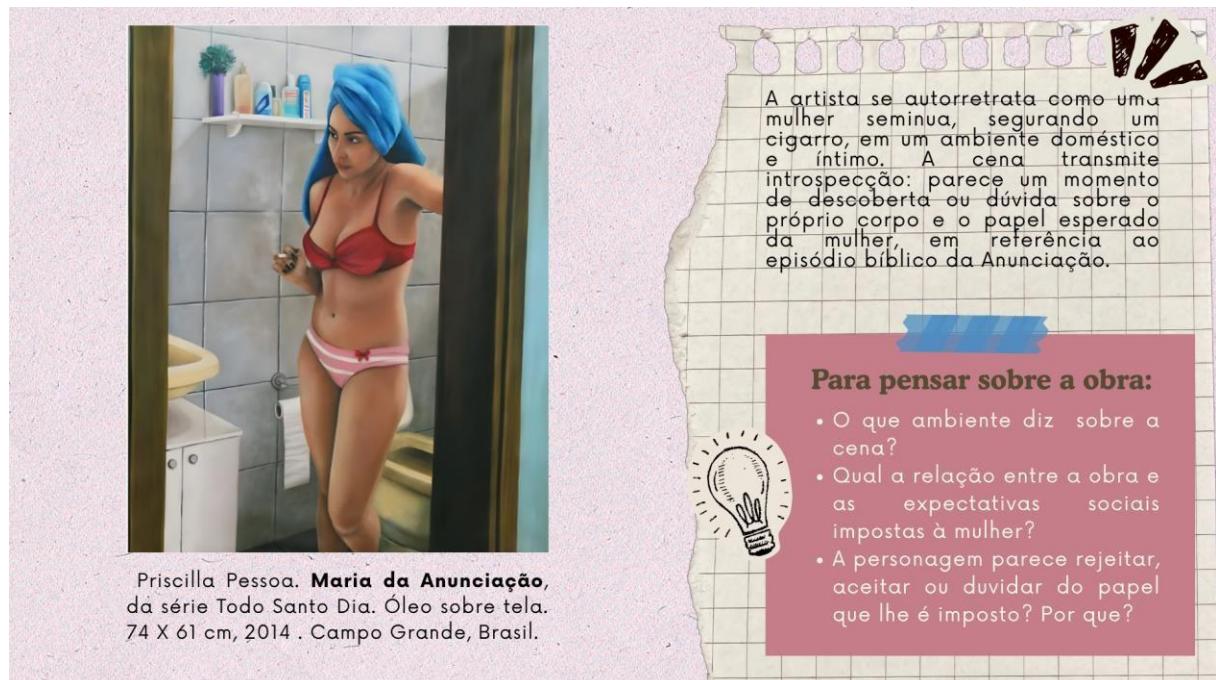


Figura 39. Material "Caro Professor": *E agora José?*



Figura 3840. Material "Caro Professor": *I have no choice*



Figura 39. Material "Caro Professor": Like a mother

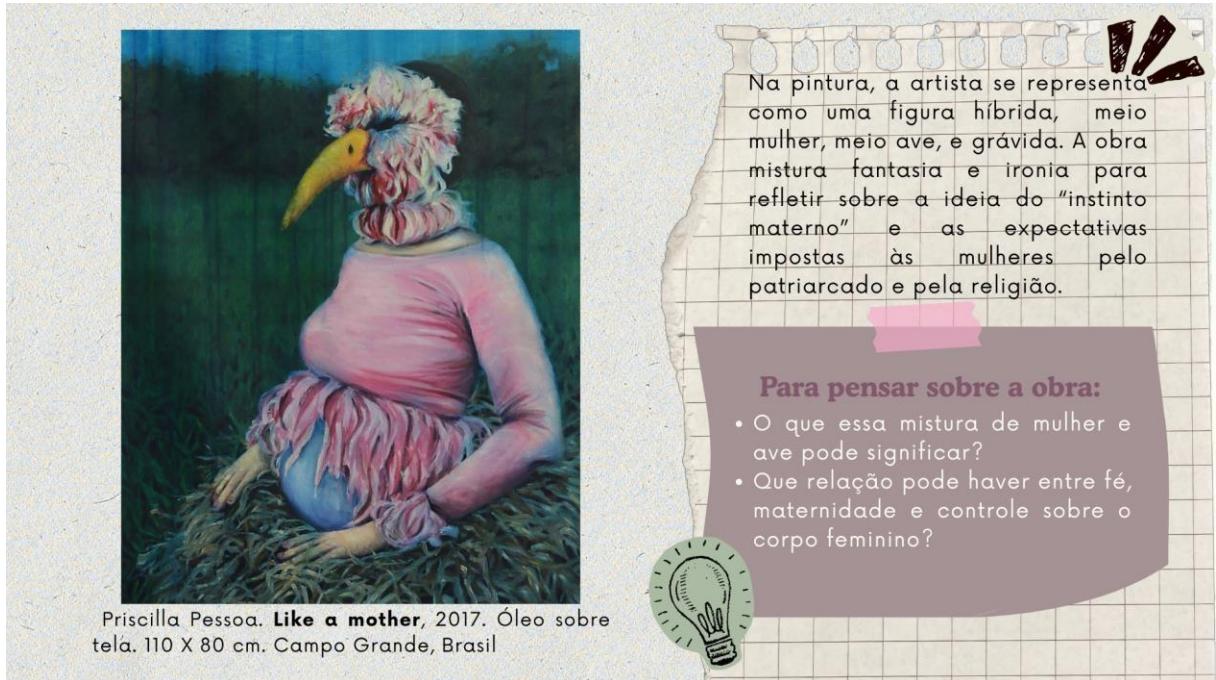


Figura 40. Material "Caro Professor": Leda Maria Cisne Pomba



Figura 41. Material "Caro Professor": Henry Ford Hospital

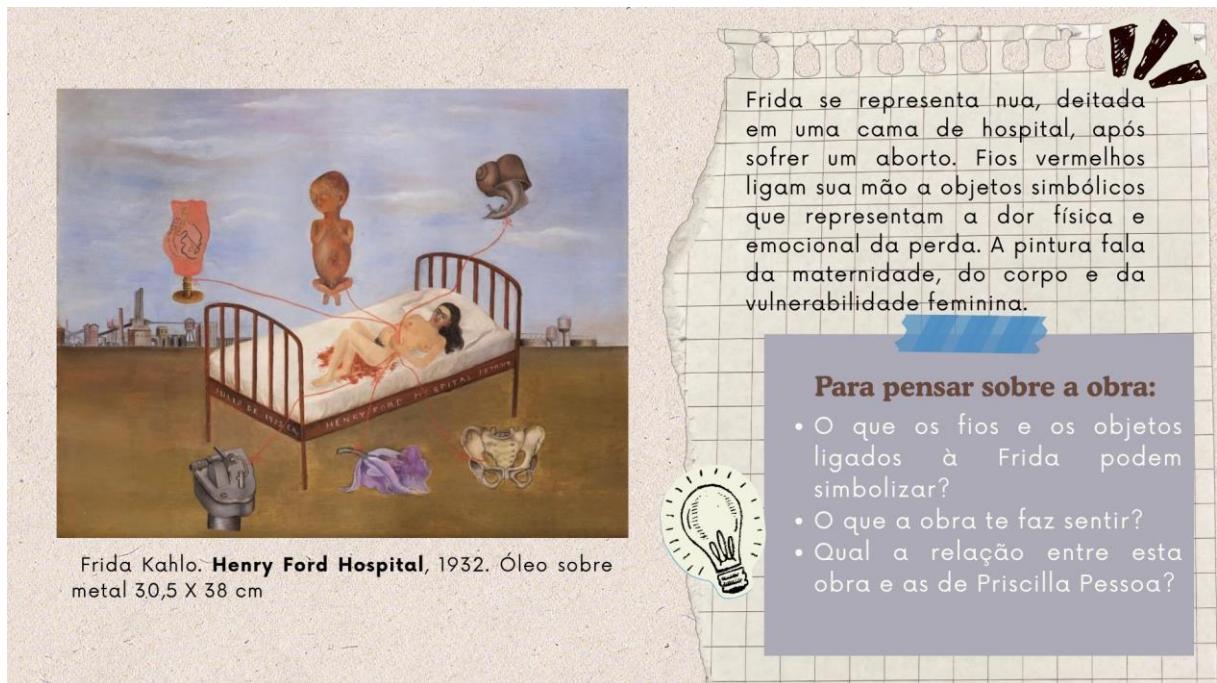


Figura 42. Material "Caro Professor": Humberto Espíndola.



Figura 41. Material "Caro Professor": Boi - brasão



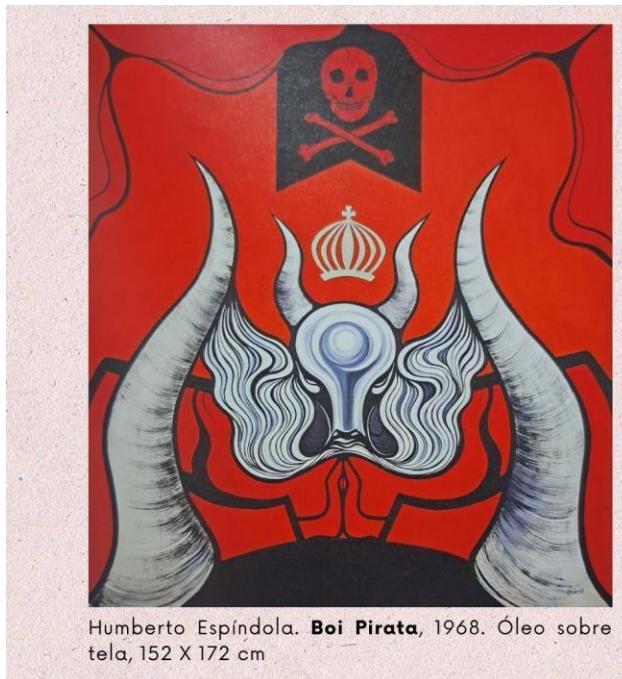
Humberto Espíndola. **Boi Brasão**, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm

Nesta obra o boi aparece vestido como general e ocupa quase toda a tela. A imagem mistura o animal, símbolo do poder econômico no campo, com elementos militares, sugerindo uma crítica ao autoritarismo da ditadura e à força do agronegócio no país.

Para pensar sobre a obra:

- O que o tamanho do boi te faz sentir?
- Por que será que o artista vestiu o boi como um general?
- Que relação essa imagem pode ter com o Brasil da época?

Figura 45. Material "Caro Professor": Boi Pirata



Humberto Espíndola. **Boi Pirata**, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm

Em Boi Pirata, Espíndola mantém a figura do boi-humanizado com roupa de general, mas acrescenta a coroa e o símbolo da pirataria. O "boi-pirata" sugere a invasão e a exploração das terras, em uma crítica à expansão do agronegócio.

Para pensar sobre a obra:

- O que o símbolo do pirata pode representar?
- O que o artista quer dizer com esse "boi-pirata"?
- Como essa imagem pode falar sobre o agronegócio?

Fig.46. Material “Caro Professor”; Pecus e Pecunia



Figura 44. Material "Caro Professor": Coroa de Chifres

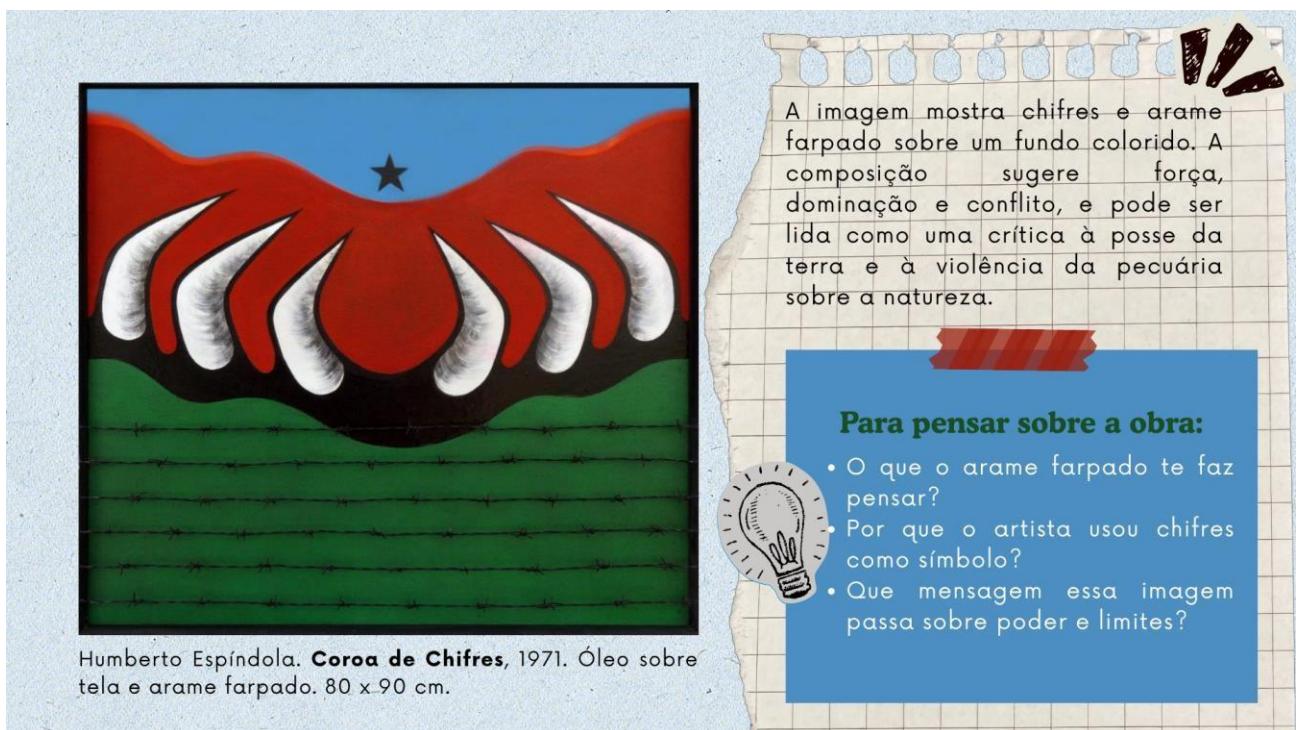


Figura 45. Material "Caro Professor": Devastação da Amazônia



Figura 48. Material "Caro Professor": Rosa-boi



Figura 47. Material "Caro Professor": Gados



Figura 48. Material "Caro Professor": Evandro Prado



Figura 49. Material "Caro Professor": Cristo Cola



Figura 50. Material "Caro Professor": Sagrada Coca-Cola



Figura 51. Material "Caro Professor": Habemus Cocam



Figura 52. Material "Caro Professor": Catedral 3

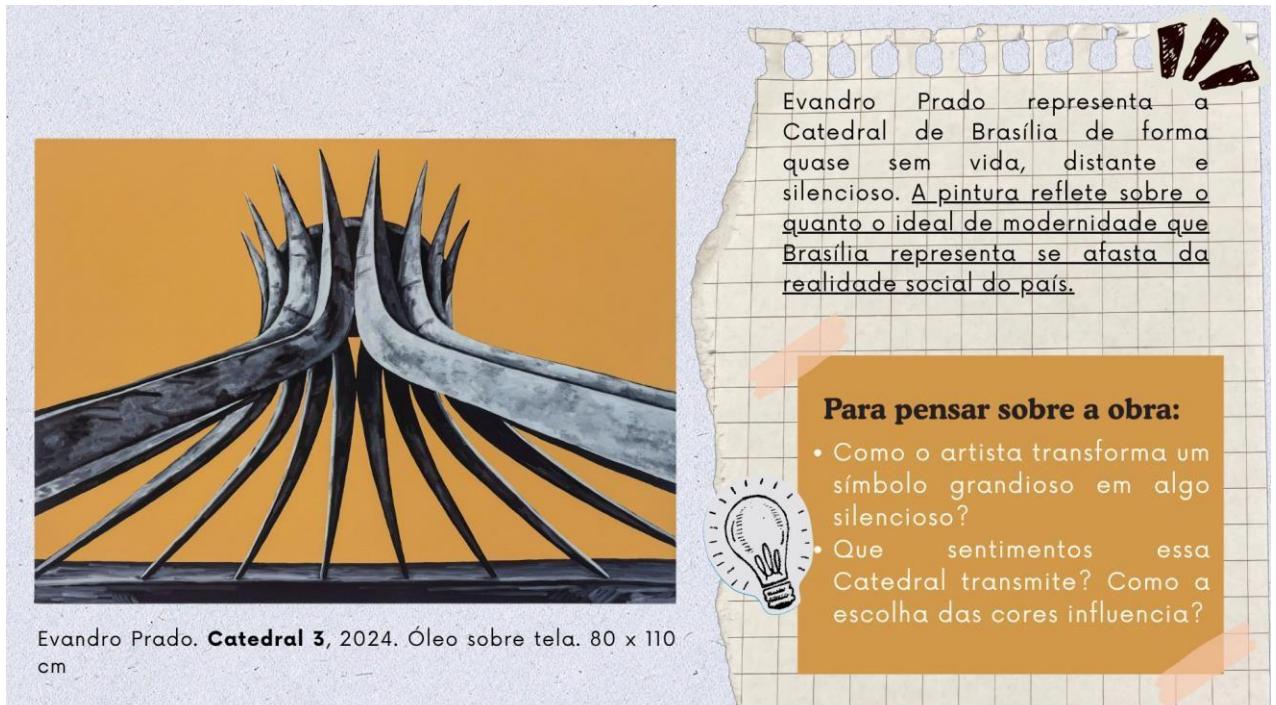


Figura 53. Material "Caro Professor": Alvorada 2

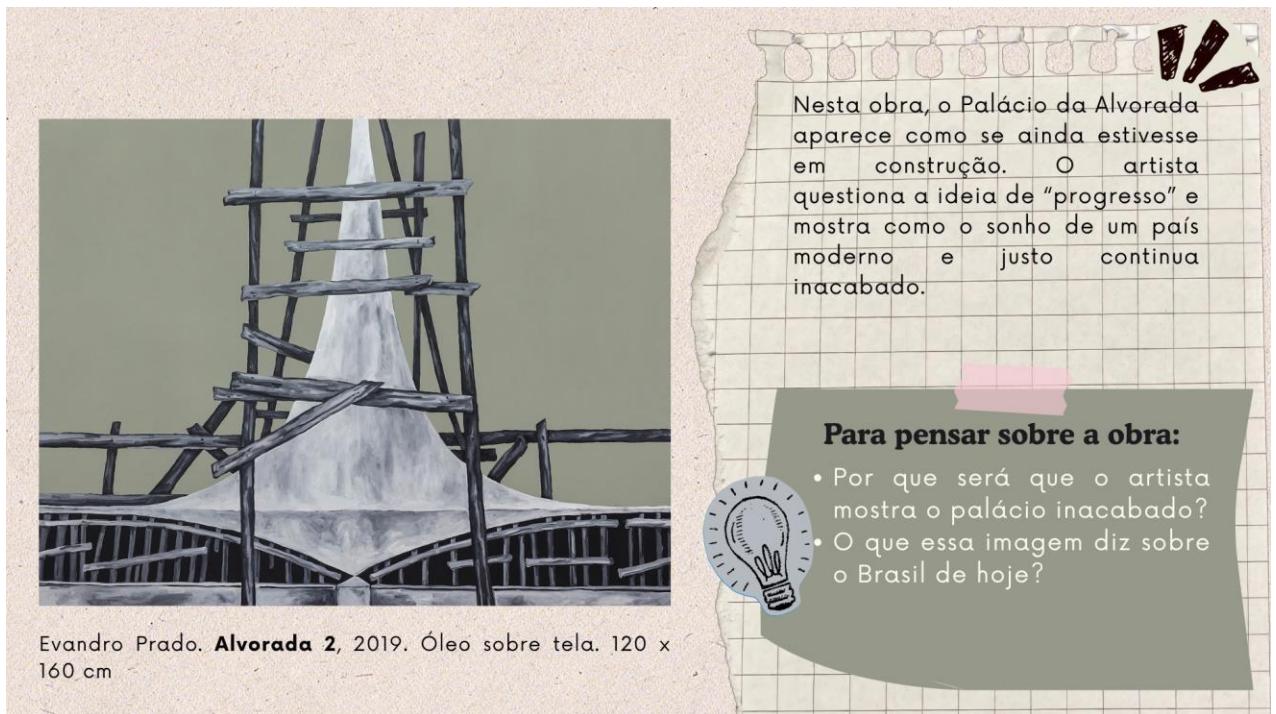


Figura 54. Material "Caro Professor": O processo



Figura 55. Material "Caro Professor": Guevara, Vivo ou Morto

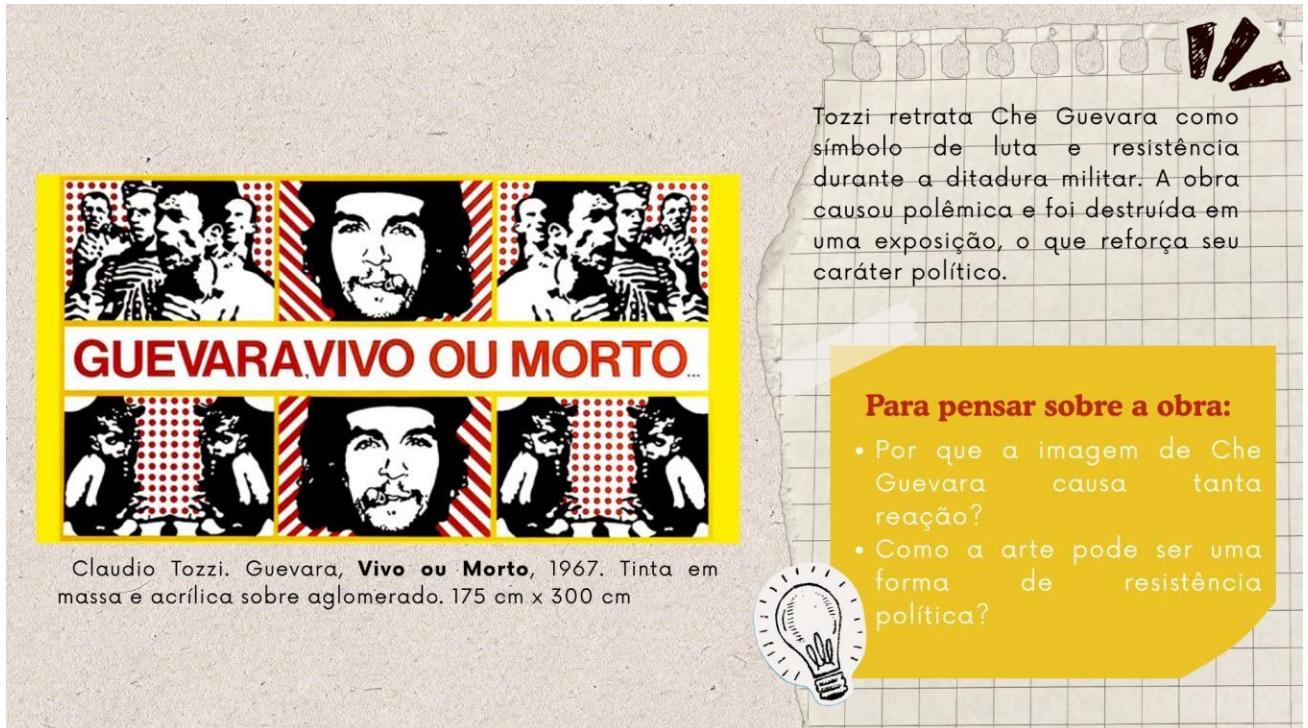


Figura 56. Material "Caro Professor": Brasiliiana



Figura 57. Material "Caro Professor": Campo de batalha 27

Antonio Henrique Amaral. *Campo de batalha 27*,
óleo sobre tela, 152 X 152 cm, 1974.

As bananas aparecem feridas e cortadas por lâminas, misturando o orgânico e o metálico. A imagem é violenta e provoca desconforto, representando a dor, o medo e a censura durante a ditadura militar.

Para pensar sobre a obra:

- O que as pontas do farofa e as feridas simbolizam?
- Como o artista expressa sofrimento e violência sem mostrar pessoas?

Figura 60. Material "Caro Professor": os desaparecidos

Rubens Gerchman. *Os desaparecidos*. 1966.
Acrílico sobre madeira.
120 x 40

Rubens Gerchman. *Os desaparecidos, João da Silva nº1 e João da Silva nº2*. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40

Gerchman mostra figuras com rostos apagados e nomes comuns, como "João da Silva". Suas pinturas falam sobre o anonimato e a perda de identidade durante a ditadura, transformando o desaparecimento em presença simbólica.

Para pensar sobre a obra:

- Qual a impressão que te causa esses rostos esvaziados?
- Quem são esses "desaparecidos"?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal propor um material pedagógico de apoio ao professor, que, preservando a sua autonomia, oportunize maior constância de referenciar as suas aulas em artistas do Estado, para além das aulas de folclore ou cultura regional que são as sugestões do referencial curricular da Reme, como revelou a análise realizada no capítulo 1 deste TCC.

Além do exposto, também buscou-se elaborar um material com o qual os professores possam acessar as referências através do aporte de qualquer uma das seis dimensões do conhecido definidas pela BNCC (criação, crítica, estesia, fruição, expressão e reflexão).

A partir da análise do Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), de materiais de apoio existentes e de exemplos de boas práticas, buscou-se compreender de que maneira a arte regional pode ser inserida de forma mais efetiva nas práticas docentes, contribuindo para a superação de perspectivas eurocêntricas e para o fortalecimento da identidade cultural local.

No **Capítulo 1**, ao examinar o Referencial Curricular da REME, foi possível constatar que a arte do Mato Grosso do Sul aparece de forma pontual e restrita, muitas vezes associada ao folclore ou a manifestações culturais regionais, e raramente como parte integrante do conteúdo regular de artes. Essa constatação confirma a hipótese inicial de que os artistas sul-mato-grossenses são abordados de maneira periférica, reforçando a colonialidade dos saberes apontada por Quijano (2005) e a lógica da “cultura da repetição” descrita por Nelly Richard (1978). Ao mesmo tempo, evidenciou-se que o documento apresenta brechas que podem ser aproveitadas para promover uma inserção mais constante desses artistas, desde que o professor atue de forma intencional e crítica em relação ao currículo prescrito. Portanto, essas brechas demonstram como a autonomia docente é importante para atingir um ensino de arte mais significativo, ou seja, libertador nas palavras de Paulo Freire (1996).

No **Capítulo 2**, a análise dos materiais *Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul* e do *Núcleo de Ação Educativa (NAE) da Pinacoteca de São Paulo* revelou experiências significativas para o ensino de arte contextualizado. O primeiro material se destacou pela valorização da diversidade cultural do Estado e pela abordagem interdisciplinar, integrando diferentes linguagens artísticas e propondo atividades abertas, que respeitam o repertório dos alunos. Já o material da Pinacoteca apresentou metodologias contemporâneas de mediação, nas quais o aluno é tratado como protagonista no processo educativo e incentivado a adaptar as propostas ao seu contexto. Ambos os exemplos reforçam a importância de materiais didáticos

que articulem arte, território e identidade, e que mantenham a autonomia docente como princípio central.

No **Capítulo 3**, foi apresentada a proposta prática deste trabalho: um material digital composto por pranchas digitais (slides) voltados às obras dos artistas Humberto Espíndola, Evandro Prado e Priscilla Pessoa. A seleção desses artistas baseou-se na relação profunda que cada um estabelece com o território sul-mato-grossense, tanto em termos simbólicos quanto de pertencimento. O conceito de território, compreendido aqui como construção social e cultural (Vasconcelos, 2024), serviu de eixo para as conexões entre as obras, permitindo que o material estabelecesse diálogos entre a arte local, a história da arte e temas contemporâneos como identidade, memória e crítica social. Assim, o produto proposto visa não apenas oferecer conteúdo, mas também instigar o professor a refletir sobre sua prática e a explorar o ensino de arte como campo de resistência e valorização da cultura local.

Dessa forma, este trabalho reafirma que a inserção de artistas sul-mato-grossenses no ensino de arte não deve ser vista como mera inclusão de conteúdo regional, mas como um gesto político e epistemológico. Valorizar a produção artística local significa romper com a lógica colonial que hierarquiza saberes, abrindo espaço para que os estudantes reconheçam em seu próprio território fontes legítimas de conhecimento, sensibilidade e criação.

Entretanto, ressaltamos que embora a pesquisa tenha alcançado resultados significativos, a versão do material apresentada neste TCC ainda não é definitiva: trata-se de um exemplar inicial, não da versão final do produto. Considerando que a investigação é extensa e complexa, nossa intenção é dar continuidade ao estudo, buscando soluções visuais que tornem a diagramação mais dinâmica e interativa.

Assim, espera-se que o material desenvolvido possa contribuir para o fortalecimento das práticas docentes em arte, oferecendo subsídios para que professores da rede básica de ensino ampliem seu repertório e construam propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade cultural dos alunos. Por fim, este TCC propõe um projeto de curso que utiliza o material criado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Simone Rocha de. **A carne e a opressão nas obras de Humberto Espíndola (MS/Brasil) e Carlos Alonso (Mendoza/Argentina)**. Brazilian Journal of Latin American Studies, v. 21, n. 43, p. 64-97, 12 out. 2022. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2022.200141.
- ABREU, Simone Rocha de. **Um Olhar sobre as Produções de Luis Felipe Noé, Antonio Berni, Rubens Gerchman e Antonio Henrique Amaral**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM, São Paulo, 2014.
- ABREU, Simone Rocha de; MAMEDE, Amanda. **Relações de Gênero na Arte Latino-Americana: um paralelo entre obras de Frida Kahlo, Ana Mendieta e Priscilla Pessoa**. In: ABREU, Simone Rocha De et al. Pesquisas em arte e educação na América Latina: sobre presenças e ausências reúne. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2025. p. 82-118.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Arte no Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>. Acesso em: 22 set. 2025.
- CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular – REME: Linguagens. Volume 3 – Arte**. Campo Grande: SEMED, 2020.
- ESPÍNDOLA, H. **Pintura e Verso**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- KIYOMURA, Leila. **Arte de Claudio Tozzi pulsa há 50 anos no ritmo da metrópole**. Jornal da USP, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/arte-de-claudio-tozzi-pulsa-ha-50-anos-no-ritmo-da-metropole/>. Acesso em: 13 out. 2025.
- NESSIMIAN, Maria Célene de Figueiredo (coord.). **Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul – FCMS / Secretaria de Estado da Educação – SEC, 2006.
- NESSIMIAN, Maria Célene de Figueiredo (coord.). **Propostas abertas** (in: Kit didático-pedagógico: Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul). Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul / Secretaria de Estado da Educação de MS, 2006.
- PESSOA, Priscilla. **Obras da série Sempre Convosco**. Campo Grande, 11 dez. 2019. Instagram: @priscilladepaulapessoa. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B589_2lAR9d/?img_index=3. Acesso em: 09 out. 2025.
- PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano de Educação**. Núcleo de Ação Educativa. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2023. Resolução SCEC nº 036, de 25 de abril de 2023. Disponível em: https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/13_Plano_Educativo_Pinacoteca_Resolucao_SCEC_n_036_2023_de_25_abril_2023.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.
- PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca (Rosana Paulino / Emanoel Araújo)**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/educativo/materiais-para-professores/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

- PRADO, Evandro. **Pinturas**. São Paulo: Evandro Prado, [s.d.]. Disponível em: https://www.evandroprado.com.br/pinturas#h.p_OklaoZk_VQm. Acesso em: 29 set. 2025.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
- RICHARD, Nelly. ***Cultura de la diferencia o cultura de la repetición***. Comunicação apresentada no 17º Congresso Extraordinário da Associação Internacional de Críticos de Arte, Caracas, 1978.
- SOBRAL, Divino. “**Evandro Prado: o sagrado dessacralizado**”. São Paulo: Evandro Prado, [2008]. Disponível em: <https://www.evandroprado.com.br/textos/evandro-prado-o-sagrado-dessacralizado>. Acesso em: 16 out. 2025.
- TERRITÓRIO**. In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=territ%C3%B3rio>. Acesso em: 23 set. 2025.
- VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **O conceito de território na Geografia**. GeoTextos, Salvador, v. 20, n. 1, p. 231-257, jul. 2024. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/60032/33263>. Acesso em: 23 set. 2025.

MAÍSA GOMES DE SOUZA

MS É TERRITÓRIO DE ARTE!

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais
apresentado como parte dos requisitos para a
aprovação no curso de Artes Visuais — Licenciatura
— da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientação: Prof. (a). Dr. (a). Simone Rocha de Abreu

Campo Grande - (MS) 2025

1. APRESENTAÇÃO

O presente Projeto de Curso propõe uma sequência de dez aulas voltadas a alunos do Ensino Fundamental II, em específico nono ano, tendo como eixo central aulas sobre os artistas de Mato Grosso do Sul. A proposta nasce da pesquisa desenvolvida em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como principal objetivo a criação de um material de apoio voltado ao professor, que contemple a produção artística sul-mato-grossense, em especial a dos artistas Humberto Espíndola, Priscilla Pessoa e Evandro Prado, portanto, a sequência didática apresentada propõe o emprego das pranchas criadas durante a pesquisa de TCC. Tais pranchas propõem diálogos entre artistas, bem como refletem como as obras desses três artistas dialogam com as seis dimensões do conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, definidas em meu TCC da seguinte forma:

O conceito de **criação**, segundo o documento, diz respeito ao “fazer artístico”, ou seja, ao ato de criar, produzir, transformar ideias e sentimentos em produções estéticas. A **crítica** envolve a análise das manifestações culturais e artísticas em diálogo com aspectos sociais, históricos, políticos e filosóficos, ampliando as formas de compreensão da realidade. **Estesia** diz respeito à experiência sensível, que articula a sensibilidade e a percepção presentes no contato com a arte. **Expressão** refere-se à exteriorização de experiências subjetivas, utilizando-se das linguagens artísticas e de suas materialidades. A **fruição** relaciona-se ao prazer, ao estranhamento e à sensibilização no contato com obras e práticas culturais. Por fim, a **reflexão** implica elaborar interpretações e argumentos a partir das experiências, fruições e processos criativos (BRASIL, 2018).

Um conceito importante nesta pesquisa foi o de território, principal característica em comum entre os artistas selecionados, para compreender estes três artistas enfocados como vinculados ao Estado, embora Evandro Prado more há mais de dez anos em São Paulo. Este conceito coloca a territorialidade como diversa da questão de mapa. Assim, além de um espaço físico, o território é compreendido como elemento simbólico que atravessa suas obras.

A metodologia será pautada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que fundamenta o ensino da arte em três ações interligadas: contextualização, leitura da obra de arte e fazer artístico (Barbosa, 1991). A avaliação será contínua e processual, considerando o envolvimento dos alunos ao longo de todas as etapas da sequência didática

OBJETIVOS GERAIS

Possibilitar que os alunos aprendam com a produção artística sul-mato-grossense, por meio do estudo das obras de artistas deste território e da realização de propostas poéticas em Artes Visuais

2. CONTEÚDO/TEMA GERAL

Arte sul-mato-grossense: Humberto Espíndola, Evandro Prado, Priscilla Pessoa.

3. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

Ensino Fundamental II (9º ano)

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AULAS 1 e 2 (2h aula)

Objetivos específicos

- Compreender o conceito de território para além do espaço físico; refletir e compreender a forma com que o território pode ser representado na arte e nas manifestações culturais locais.
- Conhecer a obra de Humberto Espíndola, Evandro Prado e Priscilla Pessoa, e reconhecê-los como artistas ligados ao território sul-mato-grossense.

Conteúdo específico:

- O território como conceito ligado à cultura e identidade.
- Obras de autoria de Humberto Espíndola, Evandro Prado e Priscilla Pessoa.

Procedimentos Metodológicos

Entrar em sala de aula e cumprimentar os alunos, e pedir para que a turma se organize em uma roda. Iniciar a aula com a pergunta: “O que é território para vocês?”. Conduzir a conversa incentivando reflexões sobre as dimensões simbólicas e culturais do território, com perguntas como: “Vocês acham que território envolve apenas o espaço físico ou também memórias, relações e histórias?”. Apresentar diferentes definições de território (a do dicionário, que define o conceito como porção de terra, e da geografia, que aborda o território como um

espaço simbólico no qual a cultura ocorre) destacando sua relação com cultura e identidade. Em seguida, exibir imagens (ver anexo) de manifestações culturais do Mato Grosso do Sul (como a Festa de São Benedito, a Feira Central de Campo Grande, o Sobá e o Mercado Municipal de Campo Grande). Exibir também o vídeo Cururu e Siriri: manifestações artísticas que unem histórias, incentivando o diálogo com questões como: “Vocês conhecem alguma dessas manifestações? Alguém lembra de alguma outra manifestação que não foi mencionada? Qual? Essas imagens representam o nosso território? De que maneira?”. Em seguida, apresentar brevemente duas imagens de cada artista selecionado, sendo elas, “Like a Mother” e “Maria da Anunciação”, de Priscilla Pessoa”, “Boi Brasão” e “Pecus e Pecúnia discutem a divisão” de Humberto Espíndola, e “Sagrada Coca-Cola” e “O processo, de Evandro Prado”, afirmando o pertencimento de cada artista neste território, e mencionando que continuaremos estudando esses artistas nas próximas aulas. Como proposta prática os alunos deverão construir, a partir do desenho, um mapa afetivo sobre os espaços em que vivem, incluindo lugares, pessoas, memórias e símbolos. Encerrar a aula organizando a sala.

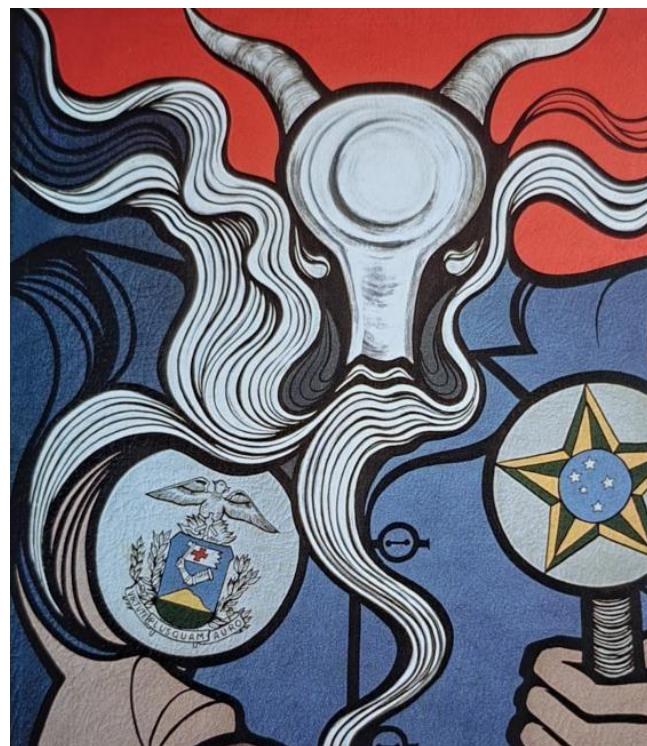
Priscilla Pessoa. **E agora José?**, da série *Todo Santo Dia*. Políptico de aquarelas sobre papel, 2015. 70 X 160 cm. Campo Grande, Brasil.



Priscilla Pessoa. **Like a mother**, 2017. Óleo sobre tela. 110 X 80 cm. Campo Grande, Brasil



Humberto Espíndola. Boi Brasão, 1968. Óleo sobre tela, 152 X 172 cm



Humberto Espíndola. Pecus e Pecúnia discutem a divisão, 1978. óleo sobre tela, 180 x 120 cm



Evandro Prado, Sagrada Coca-Cola, 2005. Acrílica sobre tela. 120 x 120 cm



Evandro Prado. O processo, 2017. 97 pinturas óleo sobre tela. 40 x 30 cm cada



Recursos:

Lápis de cor, giz de cera, canetinhas, papéis, lousa, projetor.

AVALIAÇÃO:

Critérios observados nessas aulas:

1. Participação nas discussões iniciais sobre o conceito de território, manifestações culturais e artistas.
2. Compreensão inicial do conceito de território como algo simbólico, afetivo e cultural.
3. Reflexão crítica durante a leitura das imagens e diálogo sobre as manifestações do MS.
4. Elaboração do mapa afetivo, observando se o aluno inclui elementos do seu território, memórias, lugares e símbolos. Valorizar a expressão pessoal e envolvimento na atividade prática, sem cobrança de técnica.
5. Escuta e colaboração na roda de conversa.

AULAS 3 e 4

Objetivos específicos:

- Conhecer a obra de **Humberto Espíndola**;
- Identificar como o artista traduz símbolos culturais do território em suas obras;
- Promover momentos de fruição, crítica, reflexão, estesia e criação a partir das obras.

Conteúdo específico:

- Obra de Humberto Espíndola

Procedimentos Metodológicos:

Entrar em sala de aula e cumprimentar os alunos. Apresentar slides com imagens de obras de Humberto Espíndola, sendo elas: “Boi-brasão”, “Boi Pirata”, “Pecus e Pecúnia discutem a divisão”, “Coroa de Chifres”, “Devastação da Amazônia”, “Rosa- Boi” e “Gados”. Promover uma leitura coletiva de cada pintura, abrindo diálogo sobre as obras de Espíndola através de perguntas como “O que vocês acham que a figura do boi representa? De que forma isso está relacionado ao território sul-mato-grossense? Qual a principal crítica que o artista traz a partir da figura do boi?”. A leitura será pautada no material elaborado no TCC, abordando as seis dimensões do conhecimento presentes na obra do artista, bem como as relações possíveis entre Espíndola e artistas como Antonio Henrique Amaral e Rubens Gerchman, destacando as semelhanças na visualidade, e o papel da crítica política à opressão feita pelos artistas citados. Terminar evidenciando a relação com a obra de Evandro Prado e Priscilla Pessoa, e avisar aos alunos que a aula que vem o foco será estes dois artistas.

Humberto Espíndola, Coroa de Chifres, 1971. Óleo sobre tela e arame farpado. 80 x 90 cm.



Humberto Espíndola. Devastação da Amazônia, 1980. 130 x 170cm



Humberto Espíndola. Rosa-boi, 2010. Acrílica sobre tela. 80 x 100cm



Humberto Espíndola. Gados, 2014. Acrílica sobre tela, 140 X 150 cm.



Claudio Tozzi. Guevara, Vivo ou Morto, 1967. Tinta em massa e acrílica sobre aglomerado. 175 cm x 300 cm



Antônio Henrique Amaral. Brasiliana, 1969. Óleo sobre duratex. 170 x 112 cm



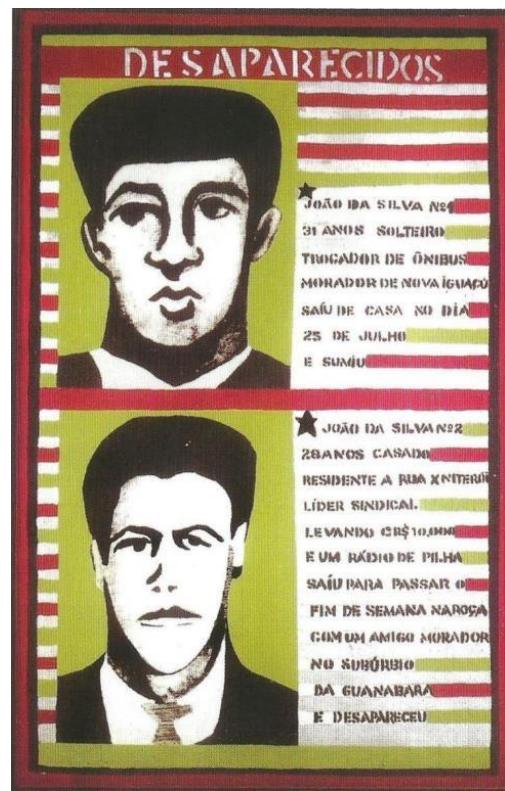
Antonio Henrique Amaral. Campo de batalha 27, óleo sobre tela, 152 X 152 cm, 1974.



Figura 20. Rubens Gerchman. Os desaparecidos. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40



Figura 21. Rubens Gerchman. Os desaparecidos, João da Silva nº1 e João da Silva nº2. 1966. Acrílico sobre madeira. 120 x 40



Em seguida, como atividade prática, propor aos alunos a criação de um desenho crítico inspirado na produção de Humberto Espíndola. Explicar que, assim como o artista utilizou a figura do boi para criticar o contexto político, econômico e social de seu tempo, cada estudante deverá escolher um aspecto de sua vivência (da escola, do bairro, da cidade, ou até mesmo do país), e transformá-lo em uma imagem crítica. Cada aluno criará, em uma folha A3, um desenho que represente sua crítica, podendo também utilizar de palavras, símbolos e metáforas. Após a produção, os alunos serão convidados a apresentar suas produções, explicando as escolhas realizadas e a crítica representada. Encerrar a aula recolhendo os trabalhos, organizando a sala e se despedindo dos alunos.

Recursos

Slide com imagens das obras em formato power point; projetor; papel A3; canetinhas coloridas;

giz de cera e lápis de cor.

AVALIAÇÃO

Critérios observados nessas aulas:

1. Participação nas leituras coletivas das obras, observando se há a compreensão da metáfora do boi e das críticas presentes nas obras.
2. Capacidade de relacionar Espíndola com outros artistas (Amaral, Gerchman) e com questões políticas e sociais.
3. Reflexão crítica expressa durante os diálogos.
4. Processo criativo no desenho crítico inspirado em Espíndola, valorizando a expressão pessoal acima da técnica.

AULAS 5 e 6:

Objetivos específicos

- Conhecer a obra de **Priscilla Pessoa**, refletindo sobre o corpo como território e memória;
- Conhecer a obra de **Evandro Prado**, analisando como o artista aborda consumo, globalização e território.
- Promover momentos de fruição, crítica, reflexão, estesia e criação a partir das obras.

Conteúdo específico

- Obra de Priscilla Pessoa e Evandro Prado

Procedimentos Metodológicos

Iniciar a aula cumprimentando os alunos, retomar o conceito de território e as discussões sobre Humberto Espíndola, explicando que nesta aula serão estudados Priscilla Pessoa e Evandro Prado. Apresentar slides com imagens de obras de Priscilla Pessoa, sendo elas “Maria da Anunciação”, “E agora, José”, “Like a mother”, “Leda Maria Cisne Pomba” e “I have no Choice”, conduzindo a leitura coletiva de cada uma. Destacar a forma com que a artista aborda o feminino e os padrões de gênero impostos à mulher (principalmente o de maternidade no caso

das obras selecionadas), incentivando a discussão com perguntas como: O que o corpo representa nessas imagens? O que as obras te fazem pensar sobre o papel imposto à mulher pela sociedade? Você acha que a artista está falando apenas de si ou de uma experiência coletiva?. Fazer um paralelo das obras apresentadas com a obra Henry Ford Hospital de Frida Kahlo, incentivando a leitura com perguntas como: Que objetos aparecem flutuando ao redor da figura? O que eles podem significar? Essa obra fala só sobre Frida ou pode representar também outras mulheres? (35 minutos)

Priscilla Pessoa. Maria da Anunciação, da série *Todo Santo Dia*. Óleo sobre tela. 74 X 61 cm, 2014 .
Campo Grande, Brasil.



Priscilla Pessoa. I have no choice. Priscilla Pessoa. 2016. Aquarela e folha de ouro sobre papel. 110 X 75 cm. Campo Grande, Brasil.



Priscilla Pessoa. Leda Maria Cisne Pomba, 2017. Óleo e folha de ouro sobre tela. 180 X 140 cm. Campo Grande, Brasil



Frida Kahlo. Henry Ford Hospital, 1932. Óleo sobre metal 30,5 X 38 cm.



Em seguida, apresentar obras de **Evandro Prado**, que reflete sobre **consumo, globalização e apagamento do local**. Dialogar com perguntas como: Que símbolos do cotidiano aparecem nas obras? O que vocês acham que o artista está criticando ao usar marcas e produtos comerciais?. Estabelecer relações entre a obra de Prado, que também dialoga com a visualidade Pop, e os artistas mencionados na aula anterior.

Figura 26. Cristo Cola, 2005. Acrílica sobre tela. 170 x 120 cm

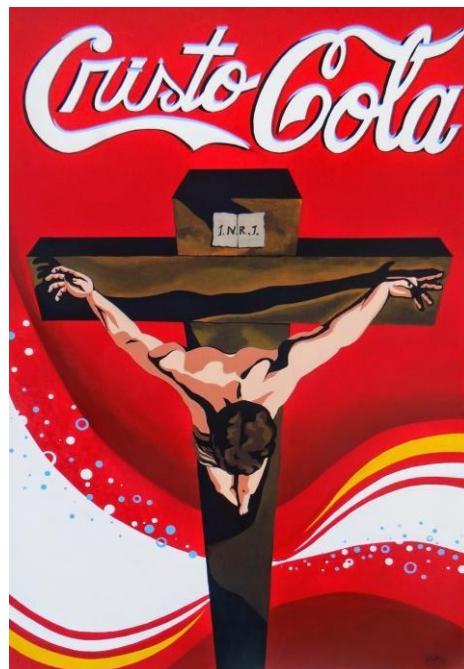


Figura 28 . Evandro Prado. Habemus Cocam, 2005. Acrílica sobre tela. 100 x 170 cm



Figura 29. Evandro Prado. Catedral 3, 2024. Óleo sobre tela. 80 x 110 cm



Figura 30. Evandro Prado. Alvorada 2, 2019. Óleo sobre tela. 120 x 160 cm



Como atividade prática, propor que os alunos uma colagem com intervenção em desenho (com materiais diversos que serão disponibilizados para experimentação), que une corpo e consumo, pensando em como a cultura consumista atravessa os corpos e influencia quem somos. A ideia é que produzam uma composição que faça relação entre o consumo e os padrões sociais, pensando sobre como a pressão estética (que atinge principalmente mulheres) e os símbolos do consumo se misturam no cotidiano. Para finalizar, convidar os alunos a compartilharem seus trabalhos com os para observar como cada um elaborou essa relação e que questões aparecem nos trabalhos.

Recursos:

Slide com imagens das obras em formato power point; projetor; papel sulfite; canetas coloridas; giz de cera; lápis de cor; giz pastel oleoso.

AVALIAÇÃO

Critérios observados nessas aulas:

1. Participação nas leituras das obras.

2. Compreensão das relações entre corpo, padrões sociais e de gênero presentes na obra de Priscilla Pessoa
3. Compreensão das críticas políticas e sociais da obra de Evandro Prado.
4. Capacidade de estabelecer conexões entre os artistas estudados.
5. Produção do desenho unindo corpo e consumo, demonstrando reflexão sobre identidade e cultura consumista.

AULAS 7 e 8.

Objetivos específicos:

- Sistematizar os conhecimentos construídos nas aulas anteriores.
- Relacionar percepções individuais com reflexões coletivas sobre território e arte.
- Criar um mapa mental sobre o conteúdo estudado.

Conteúdo específico:

- Território
- Obra de Humberto Espíndola, Priscilla Pessoa e Evandro Prado

Procedimentos Metodológicos:

Iniciar a aula cumprimentando os alunos retomando as aulas anteriores, incentivando que compartilhem suas percepções sobre as obras, os artistas e as temáticas estudadas. Em seguida, organizar a turma em grupos de até cinco integrantes e entregar a cada grupo uma imagem representativa de cada um dos três artistas. Orientar os grupos a criarem um mapa mental coletivo, no qual deverão estabelecer conexões entre: características e temáticas das obras estudadas e o conceito de território, entendido tanto em seu aspecto geográfico quanto simbólico e afetivo. Durante a atividade, circular entre os grupos, oferecendo auxílio quando necessário e estimulando o diálogo e a construção coletiva do mapa por meio de perguntas mediadoras como: O que aproxima e o que diferencia os artistas estudados? De que modo suas obras dialogam com a realidade em que vivemos? Que tipos de questões sociais, políticas ou culturais cada artista traz em suas obras? Elas se relacionam? Qual obra mais chamou a atenção do grupo? Por quê? Encerrar a aula com uma socialização dos mapas mentais, pedindo para que os grupos apresentem suas reflexões ao restante da turma, valorizando a troca de ideias e aprendizados.

Recursos:

Lápis de cor, cartolina, canetas coloridas, giz de cera, impressões das obras.

AVALIAÇÃO

Critérios observados nessas aulas:

1. Sistematização do conhecimento, demonstrada ao retomar os diagramas individuais.
2. Trabalho em grupo, com colaboração, diálogo e respeito às ideias dos colegas.
3. Criação do mapa mental, observando: conexões entre artistas; relação com o território; expressão de ideias individuais e coletivas.
4. Participação na socialização dos mapas mentais e escuta ativa durante a apresentação dos outros grupos.

Aulas 9 e 10

Objetivos específicos:

- Criar uma produção coletiva que sintetize as reflexões sobre território e identidade.

Conteúdo específico:

- Território, identidade e arte no Mato Grosso do Sul

Procedimentos Metodológicos:

Iniciar a aula retomando brevemente os principais conceitos trabalhados ao longo da sequência e relembrando as obras de Humberto Espíndola, Priscilla Pessoa e Evandro Prado. Em seguida apresentar aos alunos a proposta prática: a turma deverá construir um mural coletivo sobre território, unindo desenhos, colagens, palavras e símbolos que representem a identidade coletiva da turma, memórias que viveram juntos e o que os alunos têm em comum. O mural deve refletir as discussões feitas nas aulas anteriores, podendo incluir referências às obras estudadas, aos mapas mentais e aos diagramas produzidos. Organizar os alunos em grupos, distribuindo os materiais (cartolina grande ou papel pardo, tintas, pincéis, canetas coloridas, revistas, imagens impressas, cola, tesoura). Para finalizar, realizar uma exposição do mural na sala de aula, com um momento de apreciação e conversa sobre os trabalhos. Cada aluno será convidado a falar sobre o processo da criação. Encerrar organizando a sala e se despedindo dos alunos.

Recursos

Cartolina grande ou papel pardo para mural; tintas; pincéis; lápis de cor; giz de cera e giz pastel oleoso; canetas coloridas; imagens impressas; cola; revistas; tesoura;

AVALIAÇÃO:

Critérios observados nessas aulas:

1. Síntese das aprendizagens nas contribuições para o mural coletivo.
2. Capacidade de relacionar território, identidade e arte de forma visual.
3. A colaboração no trabalho coletivo e o processo criativo, valorizando escolhas pessoais, simbologias e referências às aulas anteriores.
4. Participação na exposição e diálogo final, compartilhando percepções e reflexões.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte no Brasil: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Arte no Ensino Fundamental.** Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>. Acesso em: 22 set. 2025.

Meu Mato Grosso do Sul: **Cururu e Siriri: manifestações artísticas que unem histórias.** Episódio disponibilizado pelo serviço Globoplay. Vídeo, 4 min. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/13772007/>. Acesso em: 25 out. 2025.

ANEXOS



Feira Central de Campo Grande. Foto por: Flávio André/Mtur



Banho de São João. Fonte: Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul



Mercado Municipal de Campo Grande. Foto de autoria desconhecida.