

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

RICARDO GRASSI MARTINS

**O BEIJO:**  
**Superação crítica de uma prática de ensino de artes visuais**

**Campo Grande – MS**  
**2025**

RICARDO GRASSI MARTINS

**O BEIJO:**

**Superação crítica de uma prática de ensino de artes visuais**

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

**Orientação:** Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes

**Campo Grande – MS  
2025**

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

Grassi Martins, Ricardo.

O BEIJO: : Superação crítica de uma prática de ensino de artes visuais / Ricardo Grassi Martins; orientador Paulo Cesar Duarte Paes. Campo Grande, 2025.

112 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

1. Ensino de Artes Visuais. I. Duarte Paes, Paulo Cesar, orient. II. O BEIJO: , título.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES EM REDE NACIONAL  
MESTRADO**

Aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às catorze horas, via web conferência por meio da ferramenta digital Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Paulo Cesar Duarte Paes (UFMS), José Derivaldo Gomes dos Santos (UECE) e Rafael Duailibi Maldonado (UFMS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho do aluno: **RICARDO GRASSI MARTINS**, CPF \*\*\*.575.068-\*\*, do Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**O Beijo: superação crítica de uma prática de ensino de artes visuais**" e orientação de Paulo Cesar Duarte Paes. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra ao aluno que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

<b>EXAMINADOR</b>	<b>ASSINATURA</b>
Dr. Paulo Cesar Duarte Paes (Interno)	
Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (Externo)	
Dr. Rafael Duailibi Maldonado (Interno)	
Dra. Simone Rocha de Abreu (Interno) (Suplente)	

**RESULTADO FINAL:**

(  ) Aprovação      (  ) Aprovação com revisão      (  ) Reprovação

**OBSERVAÇÕES:**

A dissertação traz contribuições para o ensino de arte, oferecendo interessante análise crítica e uma proposta metodológica embasada em princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. O trabalho se destaca pela densidade teórica e na articulação entre prática e reflexão filosófica sobre arte e educação.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

**Assinaturas:**

Presidente da Banca Examinadora

Aluno

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Duailibi Maldonado, Professor do Magisterio Superior**, em 11/03/2025, às 09:05, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Cesar Duarte Paes, Professor do Magisterio Superior**, em 11/03/2025, às 09:13, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Grassi Martins, Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 09:25, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **José Deribaldo Gomes dos Santos, Usuário Externo**, em 24/03/2025, às 14:36, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufms.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5446439** e o código CRC **1661B78E**.

#### COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente a Ana Lúcia Barros, minha noiva, pela união amorosa, seu apoio incondicional e pela rotina. Agradeço à minha mãe, Eliana Aparecida Grassi, e à minha avó Nair Rosado Grassi, pela bondade, paciência e carinho; ao amigo Daniel Rossi, pelo bem da língua portuguesa, ao admirado professor e orientador Prof. Dr. Paulo Duarte Paes, pelas preciosas contribuições; aos membros da banca, Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos e Prof. Dr. Rafael Duailibi Maldonado, pelas ponderações certeiras; aos amigos do passado e do presente, ao Panda, Zé Maria e Lindinha, meus pets, companheiros inseparáveis.

## **RESUMO**

Este trabalho tem o objetivo de fundamentar a superação de uma prática pedagógica do ensino de arte, tendo como conteúdo curricular os monumentos artísticos da cidade de Campo Grande – MS, com ênfase na obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme Garcia Góes. Utilizamos como fundamento teórico-metodológico para a crítica do ensino de arte a abordagem histórico-crítica e ontológica. O estudo abrange questões como objetivação artística e estética e a formação humana, além de explorar elementos como catarse, vivência artística e territorialidade/lugar, articulados pela dialética entre singular, particular e universal, em um estudo sobre um artista local em relação à totalidade concreta. O trabalho se desenvolve no campo teórico, fundamentando metodologicamente a crítica à abordagem triangular, aos documentos norteadores e a toda uma corrente de pensamento, para que, ao retornarmos à prática, possamos promover uma educação emancipadora. Com isso acreditamos contribuir para o ensino de arte na perspectiva histórico-crítica fornecendo subsídios teóricos e práticos.

**Palavras-chave:** Pedro Guilherme; Escultura; Pedagogia Histórico-Crítica.

## **ABSTRACT**

This study aims to provide the foundation for overcoming a pedagogical practice in art education, using the artistic monuments of the city of Campo Grande – MS as curricular content, with an emphasis on the artwork “O Beijo” by Pedro Guilherme Garcia Góes. As the theoretical-methodological foundation for the critique of art education, we adopt the historical-critical and ontological approach. The study addresses issues such as artistic and aesthetic objectification and human development, while also exploring elements like catharsis, artistic experience, and territoriality/place, articulated through the dialectic between the singular, the particular, and the universal. It examines a local artist in relation to concrete totality. This work is developed in the theoretical field, methodologically grounding the critique of the triangular approach, guiding documents, and an entire school of thought. By returning to practice, we aim to foster emancipatory education. In doing so, we believe we contribute to art education from a historical-critical perspective, providing both theoretical and practical support.

**Keywords:** Pedro Guilherme; Sculpture; Historical-Critical Pedagogy.



## **RESUMEN**

Este estudio tiene como objetivo fundamentar la superación de una práctica pedagógica en la enseñanza del arte, utilizando como contenido curricular los monumentos artísticos de la ciudad de Campo Grande – MS, con énfasis en la obra O Beijo, de Pedro Guilherme Garcia Góes. Como fundamento teórico-metodológico para la crítica de la enseñanza del arte, adoptamos el enfoque histórico-crítico y ontológico. El estudio aborda cuestiones como la objetivación artística y estética y la formación humana, además de explorar elementos como la catarsis, la experiencia artística y la territorialidad/lugar, articulados a través de la dialéctica entre lo singular, lo particular y lo universal, en un estudio sobre un artista local en relación con la totalidad concreta. Este trabajo se desarrolla en el campo teórico, fundamentando metodológicamente la crítica al enfoque triangular, a los documentos orientadores y a toda una corriente de pensamiento, para que, al regresar a la práctica, podamos promover una educación emancipadora. Con ello, creemos contribuir a la enseñanza del arte desde una perspectiva histórico-crítica, proporcionando insumos teóricos y prácticos.

**Palabras-clave:** Pedro Guilherme; Escultura; Pedagogía Histórico-Crítica.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “O Beijo”, de Pedro Guilherme .....	13
Figura 2 - Atividades tridimensionais aplicas em sala de aula. ....	59
Figura 3 - Caderno de Arte distribuído pela Semed .....	60
Figura 4 – Mapa elaborado pelo autor com a localização das obras tridimensionais de Campo Grande – MS .....	65
Figura 5 – Peixe pichado.....	73
Figura 6 – Peixe depredado.....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, FORMAÇÃO HUMANA E O REFLEXO ESTÉTICO</b> .....	20
1.1 – O pensamento pós-moderno hegemônico e a necessidade de superação 22	
1.2 – Formação humana na perspectiva do materialismo histórico dialético ....	24
1.3 – O reflexo estético .....	32
<b>CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)</b> .....	40
2.1 – Pedagogia histórico-crítica.....	40
2.2 – PHC e o ensino de arte.....	46
<b>CAPÍTULO 3 – A SUPERAÇÃO PRÁTICA</b> .....	59
3.1 – O antes e o agora da prática.....	59
3.2 – O conteúdo .....	64
3.2.1 – Território, esculturas em Campo Grande, Lago do Amor.....	64
3.2.2 – Uma história do Lago do Amor.....	67
3.2.3 – O artista Pedro Guilherme e a obra “O Beijo” .....	70
3.3 – Proposta de intervenção pedagógica.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	90
Anexo 1 – Plano de aula.....	90
Anexo 2 – Atividades elaboradas para serem realizadas durante as aulas....	108
2020 .....	108
2021 .....	110
2022 e 2023 .....	111
2024 .....	112

## INTRODUÇÃO

Quando iniciamos o estudo, não sabíamos ao certo o que estávamos enfrentando, ressaltando que nossa proposta parte de uma reflexão crítica sobre nossa prática pedagógica frente às limitações da “abordagem triangular”<sup>1</sup> de Ana Mae Barbosa, que, em nossa experiência, já não atendia às expectativas e às demandas surgidas em sala de aula. Desse modo, fez-se necessário recorrer a outro fundamento e método, além de procedimentos pedagógicos e instrumentos avaliativos.

Ao iniciarmos nossos estudos para resolver problemas de práticas ensino de arte, percebemos que a questão teórico-metodológica existente era um debate muito mais importante e necessário do que questões de procedimentos em sala de aula. Deste modo, este trabalho, ao procurar uma superação de uma prática, acabou esquadrinhando um confronto teórico-metodológico sobre as ideias do ensino de arte.

Dessa maneira, aprofundamos metodologicamente e conceitualmente uma prática em sala de aula que já vem sendo pensada e desenvolvida no chão da escola. É um movimento autorreflexivo voltado à adequação da práxis educativa com o objetivo de fundamentar a superação de uma prática pedagógica do ensino de arte, tendo como conteúdo curricular os monumentos artísticos da cidade de Campo Grande, com ênfase na obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme, no terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Prof. Luiz Cavallon, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

O interesse pela obra “O Beijo” como objeto da prática começou em 2019, com uma prática de fruição a partir da leitura de imagem proposta pelo Professor Ricardo Grassi Martins, utilizando a abordagem triangular. Com a pandemia e o ensino não presencial, foi possível implementar um texto com palavras-cruzadas sobre o autor e a obra e um passo a passo para a montagem de uma estrutura tridimensional, e os alunos obtiveram um resultado estético e se empenharam em um processo criativo mais interessantes que a releitura.

Esta pesquisa parte dessa questão, um ensino de arte que leve para o contexto escolar a tridimensionalidade da obra de arte presente no bairro, aquela com a qual as crianças têm contato e já tiveram alguma experiência. No caso da escola

<sup>1</sup> O conceito de abordagem triangular desenvolvido por Ana Mae Barbosa será explicado e debatido com maior profundidade no capítulo 2 dessa dissertação.

Luiz Cavallon, a obra de arte mais próxima é a escultura “O Beijo”, do artista Pedro Guilherme (Figura 1).



Figura 1 – “O Beijo”, de Pedro Guilherme. Foto de Ricardo Grassi Martins, 2023.

A escultura de Pedro Guilherme Garcia Góes está localizada na rotatória do Lago do Amor, próximo à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande – MS, onde foi montada uma estrutura de lazer para as comunidades da região Anhanduizinho. Muitos estudantes conheceram a obra nos momentos de lazer com familiares ou até mesmo na volta da escola para casa.

Acreditávamos que, ao trabalhar com arte sul-mato-grossense e propormos sua vivência estética em sala de aula, ampliaríamos o repertório imagético e cultural do estudante. Antes do estudo, tínhamos uma visão pautada no idealismo, a criatividade, onde o objeto construído pelo estudante, isto é, o reflexo estético, encontrava-se na criatividade do ser humano, num simples subjetivismo.

Hoje vemos esta questão sobre outra ótica, a exemplo de Lukács:

A filosofia materialista não vê todas as formas de objetividade, todos os objetos e categorias associadas às suas relações como produtos de uma consciência criativa, como faz o idealismo, mas vislumbra neles uma realidade objetiva que existe independentemente da consciência; por conseguinte, todas as divergências e até contraposições presentes em cada tipo de reflexo só podem dar-se no âmbito dessa realidade material e formalmente unitária. (Lukács, 2023, p. 163)

Necessitávamos de procurar ampliar o conhecimento sobre as ideias pedagógicas e as práticas de ensino em arte, para nos libertar desse prisma idealista

da arte e do ensino de arte pelo qual estávamos olhando; assim, a convergência entre minha prática e didática tem a necessidade de conhecer e ampliar também teoricamente o ensino de arte.

Ao propor uma práxis pedagógica, devemos abandonar uma visão idealista do ser humano e da sociedade e, conseqüentemente, a compreensão idealista dos processos de ensino e aprendizagem. Tais concepções ancoravam o trabalho em um fundamento teórico que marginalizava as implicações trazidas pelas condições históricas de objetivação na formação da subjetividade humana. É necessário superar tal visão e tais tendências, que, na maioria das vezes, reafirmam as contradições sociais.

Outro aspecto que devemos ressaltar sobre o pensamento burguês, principalmente o pós-moderno, é que ele embasa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Deste modo, é quase impossível para o professor se colocar criticamente em relação aos documentos que norteiam seu trabalho. O professor pode até burlar a coordenação e as secretarias de ensino, propondo uma educação que se aprenda a pensar, mas estará sempre jogando com as cartas desta pedagogia das competências que está posta, em que o importante é aprender a aprender para sempre se adaptar ao mercado de trabalho.

Partimos de uma realidade educacional configurada na sociedade de classes burguesa, em que a classe minoritária está em oposição à classe dominante, que se apropria do trabalho humano, inclusive o conhecimento, de maneira desigual. Nos apoiaremos na pedagogia histórico-crítica, alicerçada no materialismo histórico e dialético, sendo o caminho para que o ensino de arte venha de fato a cumprir seu papel desfetichizador e emancipatório.

Para Lukács:

Na sociedade capitalista o fetichismo é inerente a todas as manifestações ideológicas. Isso significa, sumariamente, que as relações humanas, que se mantêm, na maior parte dos casos, por intermédio de objetos, aparecem, para esses observadores enganados pela miragem superficial da realidade social, como coisas; as relações entre os seres humanos aparecem, pois, sob o aspecto de uma coisa, de um fetiche. (Lukács, 1960 p. 24)

A questão do fetiche é interessante, pois tanto a arte, o reflexo estético, quanto a educação, o reflexo científico, têm papel desfetichizador na sociedade. Ao entrar em contato com a arte, o indivíduo pode se questionar sobre sua realidade, da mesma

forma, a escola fornece elementos para o cidadão sair do senso comum e atingir uma consciência filosófica ou científica do mundo.

Outro ponto que devemos ressaltar é que a vivência estética promove a relação sensível e cognitiva do indivíduo com a cultura e o mundo em que vive, elevando-o da sua singularidade à universalidade, ou seja, como uma forma de proporcionar uma unidade dialética para o indivíduo como um todo. Nas palavras de Severino (2006, p.631), a experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea.

Vale destacar que vivemos numa sociedade que fragmenta o ser entre razão/emoção, sendo assim, a vivência artística promove a relação sensível e cognitiva do indivíduo com a cultura e o mundo em que vive, elevando-o da sua singularidade à universalidade. Ao buscarmos vivenciar mais profundamente a obra e o artista, assim como o território/lugar, estamos contribuindo para a formação humana do ser na sua integralidade, chamando atenção, por meio do objeto estético, às contradições próprias da sociedade capitalista.

Um grande problema de se trabalhar a partir das tendências idealistas é que elas fragmentam o ser, propõem um processo de ensino pautado no empírico e na experiência e acabam negando a totalidade e a relação dialética entre o todo e as partes. Sobre a totalidade, Kosic aponta:

A categoria da totalidade, que Spinoza pela primeira vez – na filosofia moderna – renunciou com sua *natura naturans* e *natura naturata*, foi elaborada na filosofia clássica alemã como um dos conceitos centrais que distinguiam polemicamente a dialética da metafísica. A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante. Marx se apossou desta concepção dialética, purgou-a das mistificações idealistas e, sob este novo aspecto, dela fez um dos conceitos centrais da dialética materialista. (Kosic, 1978, p. 41)

É necessário neste trabalho autorreflexivo abandonar tal visão idealista e fragmentada do mundo, assim como uma visão holística da totalidade, onde o todo está pronto e se recheia com um conteúdo, a relação das partes e suas qualidades também compõem o todo.

Além de nossa própria prática e uma tímida filosofia política, esta relação dialética totalidade, singularidade e particularidade é a espinha dorsal que perpassa todo o texto dissertativo, presente na discussão do método científico, do método pedagógico e da arte.

Os conteúdos escolares devem ser elencados de acordo com sua relação com o todo social. O conteúdo pedagógico deve ir além de práticas atraentes que as crianças gostem. Os conteúdos devem trazer em si a riqueza do conhecimento humano acumulado ao longo do tempo. Mesmo nosso ponto de partida sendo uma atividade interessante, ao longo do estudo, compreendemos a obra “O Beijo” como um clássico da arte sul-mato-grossense, resumindo a técnica de um período histórico da arte do estado e apresentando, em sua forma e conteúdo, uma síntese estética do local em que está inserida.

Vimos que a problemática do estudo não estava no objeto artístico selecionado para a aula, e sim no modo como estávamos enxergando. Procuramos resolver, e resolvemos em parte, o problema da superação metodológica, a partir de três objetivos específicos, que se desdobraram em capítulos.

O primeiro objetivo foi debater a formação humana na perspectiva histórico-dialética, discutindo a perspectiva histórico-ontológica a partir de Lukács, pontuando questões como a formação humana e a estética dessa perspectiva. No segundo momento, abordamos a esfera pedagógica, com o objetivo de discutir as ideias pedagógicas que perpassaram o Brasil, evidenciando o idealismo da proposta triangular e procurando sua superação a partir da pedagogia histórico-crítica (PHC). No terceiro tópico, procuramos delimitar e contextualizar nossa prática, a obra estudada, a trajetória do artista na conjuntura e no contexto histórico, dialogando com a pedagogia histórico-crítica e o ensino de arte.

No primeiro capítulo, procuramos entender as categorias do método materialista histórico e dialético e o objeto estético. Trazemos, de forma resumida, o pensamento pós-moderno que queremos superar por meio do materialismo dialético, entendendo a formação humana a partir das categorias de objetivação e apropriação, dinâmica em que o ser humano se forma a si próprio ao longo da história, e humanização e alienação, evidenciando a contradição do processo de apropriação e objetivação do gênero humano, compreendendo o ser singular como pertencente a uma cultura, uma totalidade e individualidade para si, sendo o indivíduo uma síntese consciente das relações sociais.



Em um segundo momento, damos ênfase ao reflexo estético, compreendendo e o diferenciando por ser antropomórfico, enquanto o reflexo científico é desantropomórfico. Por ser antropomórfico, o objeto artístico é carregado de subjetividade, assim, sua objetividade é aferida pelo modo como uma subjetividade é universalizada na particularidade, sendo esta particularidade estética associada ao contexto social em que é produzida, o *hic et nunc* (aqui e agora), síntese de múltiplas determinações históricas.

A obra de arte tem a função social de testemunho documental do período histórico que surgiu. Ela faz com que a realidade seja declarada ao próprio ser humano. Muito mais do que uma representação sensível ela exprime o mundo enquanto também o recria. Para Kosik (1978, p.130): “Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a sua própria realidade”.

Outro ponto de destaque é o efeito da catarse acometido pela arte. Evidenciamos a catarse (Lukács 1960, 2015, 2018-a, 20218-b, 2020, 2023; Saviani 2021-a, 2021-b, 2021-c, 2021-d; Duarte 2010, 2013, 2016; Santos 2017, 2020), como um dos conceitos mais importantes, tendo em vista que é importante não só para a arte, mas também para a educação (Saviani 2021-b). Diferentemente da catarse hollywoodiana, de ao ver um filme chorar e se emocionar, para o materialismo dialético, a catarse é um processo que gera um salto qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural.

Já no segundo capítulo abordamos o complexo pedagógico, evidenciando que a formação humana ocorre de forma espontânea, no sentido lato, e sistematizada, no sentido restrito. A escola é uma maneira sistematizada de educação que surgiu ao longo da história da humanidade e se sofisticou com o capitalismo. No Brasil, a história da escola pode ser dividida em quatro principais períodos (Saviani 2021-c): no primeiro (1546-1759) e no segundo períodos (1759-1932), há o predomínio da pedagogia tradicional; no terceiro período (1932-1969), a pedagogia nova tem predominância; e o quarto período (1969-2001) é marcado por várias fases: 1ª) 1969-1980 – pedagogia tecnicista; 2ª) 1980-1991 – ensaios contra-hegemônicos; e 3ª) 1991-2001 – tendências e variantes do neoprodutivismo.

Ao traçar um panorama sobre as ideias pedagógicas vigentes no Brasil, apontamos a PHC como a mais condizente com o método materialista histórico-dialético adotado aqui. Para esta pedagogia, o conhecimento histórico e científico da

humanidade deve ser ensinado ao aluno. Grosso modo, a PHC pode ser entendida a partir de quatro pontos: prática social, problematização, instrumentalização e catarse (Saviani2021-b). Desse modo, ao retornar à prática social após o conhecimento aprendido, o estudante passa a compreender o mundo de forma diferente, saindo da síncrese da realidade para a síntese.

Entendidos os eixos centrais da PHC, resta então aproximar este fundamento do ensino de arte. Para tanto, é necessário realizar uma discussão da abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, em relação à PHC, percebendo aproximações e distanciamentos entre as teorias e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, evidenciamos a vivência estética e a catarse como eixo de uma prática de ensino de arte apoiada na PHC.

O terceiro capítulo é dedicado à nossa prática, após uma breve apresentação de nosso caminho trabalhando a obra “O Beijo”. A fim de superar o idealismo, elaboramos um plano de ensino munidos do arcabouço metodológico e científico pesquisado, para adentrar no campo empírico e alinhar a nossa práxis pedagógica.

Entendendo a importância dos conteúdos curriculares na abordagem histórico-crítica, realizamos um estudo sobre Pedro Guilherme, a obra “O Beijo” e o espaço em que ela está inserida, procurando compreender a realidade dos estudantes e a contribuição da arte para sua história e desenvolvimento artístico e estético. Propondo uma reflexão sobre nosso objeto artístico, realizamos um debate sobre as esculturas e os monumentos da cidade de Campo Grande e o território e a formação humana, relacionando arte, identidade e memória, contando um pouco a história do Lago do Amor, local onde a obra está localizada.

Após, discorrermos sobre o artista Pedro Guilherme, autor da obra, que utiliza representações de peixe em seus trabalhos, seja na pintura, seja na escultura, aplicando esta forma a diferentes conteúdos, evidenciamos a relação entre universal e particular contida na obra. Vale ressaltar que não queremos aqui definir uma receita a ser seguida, cada professor e conteúdo têm sua particularidade e esse exemplo é apenas a forma como desenvolvemos a pesquisa.

A proposta de intervenção foi pensada para ser aplicada com alunos da Escola Municipal Prof. Luiz Cavallon, turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. Foram organizados cinco encontros, totalizando 12 horas-aula, trazendo a arte sul-mato-grossense a partir da obra de Pedro Guilherme. O estudo possibilita que os estudantes

compreendam a arte como parte da construção social e histórica da comunidade em que vivem, fortalecendo sua identidade cultural.

No primeiro encontro (duas aulas), será realizada uma palestra do artista na escola. No segundo encontro (quatro aulas), faremos uma visita à obra e também a uma exposição na Confraria Sociartista, da qual o artista faz parte. No terceiro (duas aulas), o professor proporá uma atividade pedagógica em que os estudantes possam trabalhar a tridimensionalidade. No quarto encontro (duas aulas), dividiremos a sala em grupos, e cada grupo ficará responsável por um elemento do vernissage, apresentação, confecção da obra, etc. No quinto encontro (duas aulas), acontecerá a vernissage.

Desse modo, esta pesquisa busca não somente analisar criticamente as práticas de ensino de arte no Brasil, mas também oferece uma proposta de superação metodológica fundamentada na PHC e no materialismo histórico-dialético. Esperamos que este estudo ofereça subsídios para que professores de arte possam se apoiar em uma prática crítica e emancipatória, permitindo que o ensino de arte cumpra seu papel na formação dos estudantes e na superação das contradições da sociedade capitalista.

## **CAPÍTULO 1 – MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, FORMAÇÃO HUMANA E O REFLEXO ESTÉTICO**

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (Marx, 2007 p.47)

A citação de Marx que inicia este capítulo explica muito bem contra qual lógica de pensamento este trabalho se coloca. O professor, principalmente o da escola pública, deve ter a consciência crítica da realidade, procurando se desprender das amarras do pensamento idealista burguês e propor um ensino de arte que invista na contradição e na desfetichização do indivíduo perante o mundo que o cerca.

Após uma década atuando na rede pública de ensino, vimos a necessidade de olhar para a minha própria prática docente, que foi por muito tempo estruturada na abordagem triangular e pautada no pensamento fragmentado idealista, e procurar uma superação para um ensino de arte adequado aos conceitos e categorias da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico, conseqüentemente.

O professor tem de ter uma posição crítica, colocando-se ao lado da classe trabalhadora na luta histórica, principalmente quando olharmos para as políticas públicas voltadas para o ensino do início deste século e nos deparamos com um aligeiramento do conhecimento, dado ao esvaziamento dos conteúdos no ensino para a busca por um ensino de competências e habilidades proposto pelo mercado e a burguesia.

O pensamento reacionário vem se tornando uma corrente hegemônica desde o início do século 19. Lukács (2020) evidencia a decadência do pensamento burguês, mostrando que a burguesia e, de fato, o modernismo era pautados em uma visão revolucionária de mudança, mas, após a tomada do poder pela classe burguesa, passou a emergir um pensamento reacionário, desde o pragmatismo americano, nas chamadas tendências da vida, até as tendências existencialistas e pós-modernas.

Os paradigmas educacionais, inclusive os referentes ao ensino de arte, destacam-se por seguirem a lógica idealista dominante. Esse irracionalismo permeia as práticas docentes e documentos oficiais como a BNCC. Para uma superação de

tal pensamento, é necessário primeiramente entender brevemente as bases que amparam esse decadente pensamento burguês, principalmente a vertente pós-moderna, assim como realizar uma crítica fundamentada no pensamento materialista histórico-dialético, visando à superação dessa lógica.

Este capítulo tem como finalidade discutir a base metodológica que sustenta e alicerça o estudo proposto. Em um primeiro momento, realizaremos uma breve discussão sobre o que é o pensamento pós-moderno, que se tornou hegemônico nos últimos anos.

Em seguida, realizaremos uma reflexão sobre a formação humana sob a perspectiva histórico-ontológica, procurando entendê-la. Daremos ênfase ao estudo da teoria da formação do indivíduo a partir das categorias de ontologia, trabalho, reflexo, teleologia, objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano, individualidade para si, aqui e agora (*hic et nuc*), entre outras.

Será discutida a relação objetivação-apropriação como dialética central do indivíduo. Em seguida, ao abordarmos as categorias de humanização e alienação, evidenciaremos o caráter contraditório da humanização, em que, ao mesmo tempo, o ser humano se humaniza e também se aliena. Embasaremos nosso estudo sobre a formação do ser nas categorias expostas por autores como Karl Marx (1978, 2023), Gyorgi Lukács (2018-a, 20218-b, 2023), Karel Kosik (1978), Dermeval Saviani (2021-a, 2021-b, 2021-c, 2021-d), Newton Duarte (2013) e Deribaldo Santos (2017, 2020).

No que tange à questão do gênero humano, enfatizaremos o papel da cultura na formação do indivíduo, este pertencente ao gênero humano, e não somente à espécie humana. A formação do indivíduo deve ir além de uma formação em si, de uma síntese mecânica cotidiana das relações sociais. A formação humana e, conseqüentemente, a educação escolar devem procurar contribuir para que o indivíduo desenvolva uma síntese consciente do mundo e promover a autoconsciência e o desenvolvimento da humanidade.

Compreender esta relação é de suma importância, tendo em vista que a superação de uma prática de ensino idealista só é possível após entender o ser humano e, conseqüentemente, a formação humana a partir das bases materialistas. Somente após a apropriação do método materialista histórico-dialético é possível pensar e propor uma prática pedagógica emancipatória que contribua na superação da sociedade capitalista.

## 1.1 – O pensamento pós-moderno hegemônico e a necessidade de superação

Iniciaremos nossa discussão sobre alguns dos grandes problemas que as análises marxistas têm de enfrentar nas discussões sobre as estéticas contemporâneas e também nas questões educacionais, que é uma problematização e superação das visões crítico-reprodutivistas e, no caso específico do ensino de arte, do talvez maior clássico sobre o tema no Brasil, que é a proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

De acordo com Barbosa:

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular. (Barbosa, 1998, p. 33)

É necessário esclarecer aqui o que é este pensamento pós-moderno que embasa a proposta triangular. Tal pensamento, por abandonar a materialidade dos fatos, fica impedido de compreender a problemática que envolve a relação entre a educação e a arte, contudo, seu discurso embasa os documentos oficiais e, por consequência, as ações dos professores em sala de aula.

De acordo com Frederic Jameson (1997) e Perry Anderson (1999), o termo pós-moderno se refere às mudanças no panorama político global ocorridas a partir dos anos 1970, a qualidade de vida atingida pelo capitalismo e a crise do comunismo soviético desembocaram numa mudança de pensamento em que os pensadores desta pós-modernidade teriam deixado para trás os ideais de mundo da modernidade, como a luta de classes e a ideia de totalidade, por exemplo, abordando a realidade a partir de outros paradoxos, fragmentando o ser.

No que tange à filosofia, os filósofos pós-modernos abandonam as ideias de objetividade, racionalidade e historicismo, fundadas numa perspectiva totalizante da realidade, passando a utilizar uma ideia de descontinuidade, tirando a luta de classes como motor histórico e passando a considerar uma história dos discursos. Resumidamente, o pensamento pós-moderno se pauta num irracionalismo, caracterizado pela representação simbólica, ou seja, tudo não passa de mais uma representação imaginária da realidade. Grosso modo, para os defensores do pensamento pós-modernismo, a verdade é uma mentira que ainda não foi dita.

Podemos enquadrar essas teorias, com certo cuidado, em uma corrente de pensamento que começa em Espinosa e, desde então, atinge o pensamento de diferentes autores, entre eles Nietzsche e Gabriel Tarde, cujos últimos mais famosos são Foucault, Deleuze e Guattari. O pensamento desses autores parte do detalhe, do infinitesimal: as pequenas imitações, posições e invenções, que se constituem em uma matéria sub-representativa, enxergando todo um mundo de diferenças e multiplicidades.

Fica evidente essa linha de pensamento no livro as “Palavras e as Coisas” de Michael Foucault (1999). Em suma, a obra aponta para uma sucessão dos discursos que envolve e moldam o caráter de uma determinada época. O discurso gera uma grande teia que circunda, por meio de microrrelações de saber/poder, as relações sociais. Podemos dizer que Foucault apresenta o pensamento kantiano de modo invertido: ao mostrar a multiplicidade dos discursos, mostra que o gênero humano não é dado pela razão, mas, sim, pelo irracionalismo, nas mudanças e nos discursos que determinaram as épocas. Ao mesmo tempo, cai na individualidade em si kantiana, onde a formação do indivíduo é um processo de desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais.

Em a “Destrução da Razão” (2020), Lukács critica tal pensamento e expressa na categoria do irracionalismo a principal característica do pensamento pós-moderno. O autor chama atenção para o papel reacionário deste pensamento no capitalismo imperialista, ao qual atribuiu a decadência do pensamento burguês, tendo em vista que, apesar de se apresentar de forma crítica a uma realidade, o pós-modernismo se resigna e reproduz ideologicamente o capitalismo.

A História da Filosofia, assim como a da arte e a da literatura, nunca é – como acreditam seus historiadores burgueses – simplesmente a história das ideias filosóficas ou das personalidades que as sustentam. Tanto os problemas quanto as vias de resolução são colocados à filosofia pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo desenvolvimento social, pelo desdobramento das lutas de classe. Os traços fundamentais e decisivos de qualquer filosofia não podem jamais ser revelados, exceto por meio do reconhecimento dessas forças motrizes primárias. (Lukács, 2020, p. 9)

Lukács critica principalmente os pensadores alemães como Nietzsche e Heidegger, expondo seu relativismo, irracionalismo e subjetivismo, que legitimam um pensamento reacionário e anti-humanista.

Ao se portarem como irracionalistas, esses autores abandonam a tradição iluminista de uma verdade totalizante e deslocam seu pensamento para uma verdade

que é relativa, dependente do ponto de vista de quem fala e com a qual tudo não passa de narrativas, sendo o discurso marxista, por exemplo, apenas mais uma narrativa.

De acordo com Lukács (2020), esta filosofia passa a ser hegemônica, pois, de certo modo, desestrutura o pensamento político emancipador. Compreendemos o irracionalismo como uma corrente de pensamento que nega a razão crítica, enfatizando aspectos subjetivos e emocionais da experiência humana. Deste modo, os irracionalistas abandonam a razão como ferramenta capaz de compreender as causas objetivas dos fenômenos sociais e passam a realizar análises em que os impulsos, as vontades e as perspectivas subjetivas explicam a realidade.

Tais visões distorcem a realidade, e de forma ardilosa, por se apresentarem críticas de muitos pontos da dominação capitalista, mas, por abandonarem a materialidade social, acabam por reproduzir a ordem vigente.

No campo educacional, Saviani (2021-b) denomina as propostas alicerçadas neste pensamento como crítico-reprodutivistas. Elas até propõem uma transgressão, apresentam-se como críticas, principalmente no campo simbólico, contudo, por não proporem nenhuma prática, acabam reproduzindo o status quo vigente.

Santos evidencia:

O que a redação da burguesia decadente em crise severa não considera, seja ela local-estatal ou exógena-multinacional, é que o sujeito humano concreto, que vive com os pés no chão, está inserido no capitalismo, que, por sua natureza alienante, tem que explorar e desumanizar o trabalhador. Desse modo, é impossível à educação, à arte ou a qualquer outro complexo social “transformar o ser humano” sem libertá-lo da opressão imposta pela mercadoria. (Santos, 2020, p. 104)

Para superar tal visão fragmentada e idealista do mundo, precisamos nos apropriar do método materialista, e nos próximos tópicos deste capítulo realizamos um estudo sobre a formação humana na perspectiva materialista e também um debate sobre o complexo artístico e estético. Apropriar-se do método materialista é o primeiro passo para a superação de uma prática idealista.

## 1.2 – Formação humana na perspectiva do materialismo histórico dialético

Lukács (2018-a) chama atenção para a existência de três esferas ontológicas diferentes: a inorgânica; a biológica; e o ser social, que se particulariza pela produção



do novo, a partir da transformação do mundo que o cerca, planejada previamente e teleologicamente posta.

A matéria inorgânica – o universo e os elementos químicos – é formada por moléculas de elementos e sua transformação em outros elementos químicos. A matéria inorgânica vai se tornando cada vez mais complexa e, por sua vez, desenvolve compostos orgânicos, que têm como característica reproduzirem a si próprios, caracterizando, assim, a esfera orgânica ou biológica. Esta passagem do inorgânico (sem vida) para o orgânico (que gera vida) é um salto ontológico, que é o aparecimento de uma essência que não existia. E da esfera da vida surge a esfera do ser social, em que o ser humano, ao transformar o ambiente, transforma a si próprio. Nessa nova esfera, ao transformar o mundo, os indivíduos e a sociedade também se desenvolvem, e esta essência é denominada de trabalho (Lukács, 2018-a).

É preciso compreender o processo de formação do indivíduo como um ser essencialmente histórico. Conforme Duarte (2013), o desenvolvimento do indivíduo é como uma síntese de inúmeras relações sociais e precisa ser entendido como um processo situado no interior de outro, o do desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social.

Podemos distinguir os humanos dos animais por meio do polegar opositor, que realiza o movimento de pinça, e por meio da atividade vital, que é o trabalho. Assim, para satisfazer suas necessidades, o ser humano transforma a natureza e, desse modo, transforma o próprio ser humano. Em outras palavras, o trabalho funda o ser humano ao transformar o mundo ao seu redor, criando uma natureza humana, uma ontologia social.

A universalidade do trabalho foi exposta por Marx em “O Capital”:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 2023, p. 255)

Ao modificar a natureza para atender às suas necessidades, o ser humano produz uma realidade humana pela atividade e humaniza a si próprio. O trabalho como

atividade humana funda o humano ao criar uma realidade humanizada, tanto objetiva quanto subjetivamente. O trabalho inaugura a categoria de humano, mas não a limita. Com ele surge a linguagem, a religião, a educação, a arte e outros complexos humanos. Para transformar a natureza em segunda natureza, uma natureza humanizada, faz-se necessário conhecer a natureza. Deste modo, com a produção de instrumentos surgiu a relação entre sujeito e objeto.

Esta relação do trabalho com as outras esferas, como a linguagem, é decisiva para a relação de uma consciência humana com a realidade. Como evidencia Lukács:

Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho. Naturalmente, não pode jamais ser esquecido que todo patamar de ser, no todo, bem como nos detalhes, tem um caráter de complexo, i.e., que mesmo suas categorias centrais e mais decisivas apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente. E já um olhar superficial ao ser social mostra a indissolúvel entrelaçabilidade de suas categorias decisivas como trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc. Nenhuma pode ser adequadamente apreendida em uma consideração isolada; pense-se, por exemplo, na fetichização da técnica, “descoberta” pelo positivismo, que influenciou profundamente alguns marxistas (Bukharin), que ainda hoje joga um papel não desprezível e, de fato, não apenas nos cegos glorificadores da universalidade da manipulação presentemente tão influente, mas também em seus adversários ético abstratamente dogmáticos. (Lukács, 2018-a, p. 7)

Quando surgem tais sistemas de mediação e sua articulação com o reflexo, o indivíduo passa a ter um componente que o ajuda na compreensão e na atuação sobre o mundo. O reflexo, com efeito, é a imagem do real refletida subjetivamente pela consciência. Para que essa definição se complete, é necessário, contudo, apontar para a separação entre o ser e a consciência (Santos, 2020, p. 40).

Ao fundar o humano, a atividade do trabalho dá início também a um reflexo do mundo. Nas palavras de Lukács:

Sobre as consequências mais amplas dessa direção de desenvolvimento do ser humano através do trabalho, teremos ainda de dizer muitos complementos em conexões posteriores. Aqui temos de, para elaborar claramente a nova estrutura fundamental que surge através do trabalho, sobre isso nos limitar a que, no reflexo da realidade, como pressuposto para a finalidade e o meio do trabalho, é consumada uma separação, um destacar, do ser humano de seu entorno, um distanciamento claramente mostrado no estar-contraposto de sujeito e objeto. No reflexo da realidade, a representação destaca-se da realidade retratada, se coagulando em uma “realidade” própria na consciência. Pusemos a palavra realidade entre aspas já que na consciência a realidade é apenas reproduzida; surge uma nova forma de objetividade, mas nenhuma realidade e – precisamente ontologicamente – é impossível que o reproduzido seja o mesmo do

reproduzido, muito menos idêntico a ele. Ao contrário. Ontologicamente o ser social se divide em dois momentos heterogêneos que, do ponto de vista do ser, não apenas estão contrapostos entre si heterogeneamente, como são absolutamente opostos: o ser e seu reflexo na consciência. (Lukács, 2018-a, p. 30)

O reflexo da realidade se desdobra e permite ao ser humano se desenvolver enquanto ser social. Para que o trabalho pudesse ser realizado, foi preciso surgir o reflexo e uma atividade de comunicação, que foi se objetivando ao longo da história.

A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. (Duarte, 2013, p. 34)

Uma vez que o ser humano se apropria da linguagem, ele também se apropria da história humana. Ao aprender a utilizar um objeto, o indivíduo deve aprender as operações próprias a esse instrumento. Podemos utilizar uma vassoura, por exemplo, e, ao usá-la, devemos entender que a seguramos pelo cabo e todo o movimento realizado pelo corpo para poder varrer.

O processo de formação do ser humano é um processo educativo, ou seja, o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e se objetivando no interior dessa história. Sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação (Duarte, 2013, p. 46).

Esta dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui a dinâmica da formação do gênero humano e dos indivíduos. Sobre a relação entre objetivação e apropriação na produção de instrumentos, apropriando-se da natureza e se objetivando nela para inseri-la em sua atividade social, Marx argumenta que:

O homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. (Marx, 1978, p. 41)

A autoformação do gênero humano é um processo histórico, e os indivíduos precisam se objetivar para se inserir neste processo histórico. A formação do indivíduo é esta dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos mentais e materiais. Em outras palavras, podemos dizer que a formação do indivíduo é produto da relação dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação de tais atividades, tanto em produtos materiais quanto ideais.

Esta apropriação da cultura pelo indivíduo é que o humaniza, contudo, esta humanização, em uma sociedade de classes, contraditoriamente, gera alienação (Lukács, 2018-a).

Torna-se, portanto, necessário analisar o aspecto contraditório da relação entre humanização e alienação na objetivação e apropriação humanas. O avanço da atividade social e consciente gera objetivações que tornam a existência humana mais livre e universal. Por outro lado, isso não implica em maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos (Duarte, 2013).

A objetivação da ciência e a produção material humana já possibilitam uma existência livre e universal, pois nunca antes o ser humano teve tanto conhecimento e domínio sobre a natureza e o mundo, no entanto, ao mesmo tempo, nunca destruiu tanto a si próprio e ao mundo. Alienação é, portanto, a separação entre a essência humana e a existência humana, por exemplo, o fato de pessoas passarem fome quando há condições objetivas para que isso não ocorra. O processo de humanização tem consequências positivas e negativas, de modo que nem o todas as objetivações/externalizações exercem um papel positivo no desenvolvimento do gênero humano. Algumas objetivações, em vez de contribuírem com o devir humano dos homens, transformam-se em negação da essência humana (Lessa, 2016, p. 101).

De acordo com Marx:

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (Verwirklichung) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung). (Marx, 1978, p.80)

Alienação nesta perspectiva é uma negação da essência do ser humano socialmente posto. Em outras palavras, é uma negação socialmente construída do ser humano, sendo a consequência negativa da objetivação social.

A alienação já se origina no fato de os seres humanos não dominarem as relações sociais e a elas se sujeitarem como se fossem naturais, não vendo seu caráter histórico ou não fazendo nada para a transformação social. A superação da alienação não é independente da transformação coletiva das relações sociais:

O ser humano aliena-se perante as forças essenciais humanas efetivamente existentes porque as relações sociais, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação dessas forças essenciais, são relações que estão postas, pelos seres humanos e aos seres humanos, como relações naturais, não como produtos da atividade social, não como algo que possa ser transformado por seus criadores, os seres humanos. (Duarte, 2013, p. 60)

O ser humano, diferentemente dos demais animais, é um ser histórico e consciente. A realidade existe mesmo que não haja consciência, ou seja, existe ser sem consciência, mas não há consciência sem o ser. Os animais desenvolvem comportamentos herdados geneticamente que as espécies adquiriram ao longo da evolução biológica. Já o ser humano tem a relação entre o indivíduo e o gênero humano não somente por uma herança biológica, mas por realizar o processo das objetivações existentes.

Sobre a categoria de gênero humano, Duarte enfatiza:

Sendo a formação do indivíduo uma parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental não é entre o organismo singular e a espécie, mas entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das relações entre o espécime e a espécie e entre o organismo e o meio. Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas. Contrapõe-se a essas correntes psicológicas e pedagógicas a concepção da formação do indivíduo pautada na compreensão da dinâmica objetivação-apropriação, mediadora entre indivíduo e gênero humano. (Duarte, 2013, p. 104)

O indivíduo se apropria da genericidade e se objetiva como ser em diversos níveis em suas relações sociais e históricas. Essa participação do indivíduo é condição para que ele se aproprie da cultura e da produção material humana e, conseqüentemente, possa objetivar sua individualidade mediado por essas objetivações do gênero humano (Duarte, 2013, p. 112).

A generalidade humana é a forma concreta historicamente determinada da universalidade humana. A relação entre objetividade e subjetividade pode ocorrer de forma diferente nas distintas esferas de objetivação humana, ou seja, esta relação

ocorre de modo distinto na esfera do cotidiano, da ciência e da arte. A subjetividade desempenha papéis distintos na ética e na estética.

No que diz respeito à ética e ao comportamento moral, podemos nos referir a uma objetivação que regula a ação humana. O reflexo da realidade objetiva é como um meio da prática ética. Já a relação sujeito-objeto na arte é um pouco diferente.

No livro “Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie”, Duarte e Saviani, parafraseando Gramsci (1975, vol. II, p. 1.338), expõem que o desenvolvimento ético de uma pessoa é uma síntese individual de ações transformadoras do mundo à volta do indivíduo, desde o ambiente mais imediatamente próximo até o gênero humano como um todo (Duarte e Saviani, 2021, p. 5).

Já o sujeito estético só pode existir na relação com o objeto artístico, seja no ato criador, seja no receptor. O ser humano cotidiano tem de se relacionar com uma gama heterogênea de atividades ao lidar com o objeto artístico. Nesse aspecto, Duarte afirma:

Lukács observa que, ao passo que na ética e na ciência se mostra mais evidente a necessidade de superação da particularidade subjetiva da vida cotidiana, no caso da arte pode até parecer que isso não acontece, mas, em realidade, trata-se de uma forma diferente pela qual ocorre tal superação. Cada obra de arte constitui-se num mundo em si mesmo, que, entretanto, é o reflexo de uma parcela do mundo humano. A arte é a forma de objetivação do gênero humano na qual a subjetividade individual assume sua maior importância. Contudo, para que ela desempenhe adequadamente seu papel, deve superar a particularidade da subjetividade cotidiana e constituir uma síntese superior com o gênero humano. Singularidade e universalidade fundem-se para constituírem a obra de arte como uma unidade de subjetividade e objetividade. (Duarte, 2013, p. 117)

A complexidade dessa relação pode ser observada de modo concreto nas obras de arte, pois trazem a contradição entre singularidade e universalidade, entre o aqui e agora (*hic et nunc*) e a totalidade da cultura. A obra de arte representa de maneira peculiar as forças sociais em sua dialética de conteúdo e forma, sua mediação conecta a singularidade da situação representada à totalidade.

Lukács chama atenção para o que ele define como o complexo de complexos, que é o ser social. Para o autor, o ser social está além de uma mera totalidade, é a universalidade consciente de dirigir sua história. Segundo Lessa:

A atualização dessa potencialidade, de forma diferente a cada momento histórico, é o que distingue, para Lukács, o mundo dos homens das esferas naturais. A efetiva construção, ao longo do tempo, da generalidade humana em si e para-si é a essência do devir-humano dos homens. A essência humana é a

história dos homens. É isso que, essencialmente, distingue, aos olhos de Lukács, o complexo de complexos, que é o ser social, do conjunto dos complexos naturais. (Lessa, 2016, p. 75)

A concepção histórico-social de gênero humano é diferente da genericidade natural de Feuerbach. Também é diferente da concepção de Kant, em que a individualidade é anulada pela totalidade. A historicidade se reflete na objetivação, tendo em vista que a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelas objetivações. Já Hegel avança bastante na discussão universal e particular, mas cai na armadilha do pensamento, acreditando conceber a realidade como automovimento do pensamento (Duarte, 2013).

A formação da individualidade livre e universal procura entender a categoria do indivíduo para si. Esta categoria sintetiza as possibilidades de desenvolvimento livre e universal da individualidade. De acordo com Duarte:

A formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações. (Duarte, 2013, p. 15)

O desenvolvimento dos seres humanos se inicia na formação da individualidade em si, dadas as circunstâncias alienantes. Desse modo, na perspectiva histórico-crítica, o desafio da educação é ir além e contribuir para o vir a ser da individualidade para si.

Todos nós iniciamos nossas vidas e nossa formação espontaneamente pelo cotidiano, ou seja, uma individualidade em si. O ser humano precisa abandonar essa condição de ser em si, ele precisa alçar-se à condição de ser livre, racional e universal. O indivíduo deve assumir a relação de sua individualidade, de sua atividade, de sua forma de relação com o mundo, uma relação que supere a individualidade e assumam uma forma consciente.

A individualidade para si é quando o sujeito assume sua atividade, sua inserção nas relações sociais, como um objeto de reflexão crítica, de apropriação crítica e de transformação. Não se trata de uma mudança que se realiza solitariamente, é uma modificação que se realiza de maneira intencional. Uma transformação consciente. Entendemos de forma breve como o materialismo dialético enxerga a formação

humana a partir das seguintes categorias: objetivação e apropriação, que dizem respeito à dinâmica do processo pela qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história; humanização e alienação, que mostram a contradição na forma que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado ao longo da história; gênero humano, que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos (a formação do indivíduo é a formação do homem singular como um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano), dando ênfase ao complexo artístico; e individualidade para si, expressando na formação do indivíduo um processo de desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais (a individualidade em si) rumo a uma síntese consciente das relações sociais (a individualidade para si) (Duarte, 2013).

Esta breve análise da perspectiva histórico-ontológica é de extrema importância para o entendimento da formação humana, tendo em vista que compreender a relação do indivíduo com o todo social e seus contornos é necessário para se pensar o reflexo artístico, a educação e, conseqüentemente, o ensino de arte.

O indivíduo humano se forma e se desenvolve como um ser genérico pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (seja em termos materiais ou imateriais).

Na sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas, a produção material realizada pelas classes dominadas beneficia a classe dominante, ou seja, a apropriação dos produtos culturais ocorre a partir de uma forma social que aliena esses produtos de sua classe produtora.

Ao pensarmos a formação humana e o ensino de arte, devemos elencar a arte como promoção da autoconsciência histórica do desenvolvimento da humanidade. A partir das obras de arte temos contato com técnicas, pensamentos e padrões históricos de determinadas épocas e de diferentes sociedades.

### 1.3 – O reflexo estético

Após a breve exposição de uma onto-metodologia materialista no subtítulo anterior, ater-nos-emos agora à questão do reflexo estético, para aprofundar o entendimento da arte como conteúdo curricular do processo educativo.

O trabalho funda o ser humano, mas não o esgota, com ele nascem outras esferas: a religiosa, a artística, a científica etc. Vimos que pela vivência o indivíduo



constrói a imagem de um mundo subjetivo. A objetividade é a propriedade material primária de todas as coisas e de todas as relações sociais, sendo assim, toda objetivação é um modo natural, positivo ou negativo, de domínio do ser humano do mundo.

É possível compreender o mundo objetivamente, a partir do reflexo científico, e também esteticamente, ou seja, o ser humano reflete o mundo a partir de diferentes esferas e todas elas compõem o ser humano e sua relação com o mundo.

Sujeito e objeto estão conectados na prática. Essa conexão, com todas as suas condições e contradições, pode ser apreendida tanto filosoficamente quanto esteticamente, partindo da possibilidade de configuração sensível da realidade exterior. É possível o reflexo estético sobre o mundo.

Se considerarmos o reflexo uma forma consciente de captação da realidade, ele é a representação na consciência do sujeito da realidade. O reflexo, com efeito, é a imagem do real refletida subjetivamente pela consciência.

A aproximação substancial, concretizante e conceitual, à essência da arte é agora obtida na medida em que a organização artística de um “mundo” é concebida dinamicamente, como sistema de movimentos, como o sistema de suas tensões e de seus contrastes. O modo pelo qual os elementos e os momentos que se movimentam entram assim em relação recíproca depende também aqui, naturalmente, de condições histórico-sociais, de gênero e artístico-pessoais. A teoria do reflexo pode e deve, a fim de fugir de qualquer dogmatismo, estabelecer apenas a estrutura mais geral desta problemática. (Lukács, 2018-b, p. 164)

O reflexo estético e a arte, assim como os outros reflexos, surgem do cotidiano. Ao analisarmos o problema da perspectiva histórico-crítica, vemos que a arte e a ciência proporcionam reflexos distintos do mundo. A ciência se apresenta como um reflexo desantropomórfico, já a arte, como um reflexo antropomórfico.

Duarte faz uma relação entre a vida cotidiana, a ciência e a arte, evidenciando conceitos como reflexo, antropomorfização e desantropomorfização, assim diferenciando os reflexos produzidos pela arte, a ciência e a vida cotidiana. Nas palavras do autor:

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem. Mas o aspecto que precisa ser destacado é que a relação do indivíduo com essas imagens artísticas da realidade é imediata, da mesma forma como é imediata a relação do indivíduo com as vivências da cotidianidade. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Essa imediatez visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez da

arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte. (Duarte, 2016, p. 78)

A ciência é desantropomórfica, existe independentemente do sujeito, por exemplo, quando pensamos a água em termos científicos, apontamos que sua fórmula é H<sub>2</sub>O, não existe nada de humano nisso, apenas uma abstração que define o elemento. Já quando pensamos em água em termos artísticos, podemos citar inúmeras obras de arte e poemas que humanizam a água, desse modo, a arte é antropomórfica, ou seja, depende da consciência para ter sua existência no mundo.

Vale ressaltar que, reflexo antropomórfico do mundo, a arte em específico não é uma faculdade a priori, um dom inato de caráter antropológico do ser humano. Ao analisarmos o reflexo estético pelo materialismo histórico, devemos abandonar essas concepções idealistas.

De certo modo, toda construção, atributo e qualidade dos seres humanos, até mesmo os espiritualizados, são frutos de uma autoconstrução, de um processo histórico. Assim, a arte não existiu desde sempre, ela não é uma capacidade inerente ou inata da consciência de homens e mulheres.

Na realidade, a arte se desenvolve historicamente e, no decorrer desse processo, posteriormente, desenvolve autonomia. A arte cumpre a importante função social de revelar as individualidades, seus grandes dramas em relação ao contexto social em que estão imersas, revelando uma peculiaridade que é a particularidade do reflexo estético.

Por exemplo, não existe uma volta à economia greco-romana, mas, quando se trata de arte, Homero é constantemente revisitado. Isso se dá pelo fato de a arte registrar a autoconsciência humana, ressaltar a particularidade do artista e da obra e refletir a singularidade do período histórico em que foi criada e a totalidade humana das coisas.

A categoria de particularidade ganha atenção por se constituir como elo que garante a generalização artística. Sobre a relação da tríade universal, singular e particular, Santos (2017), utilizando a máxima apresentada por Goethe, reforçado por Lukács, expõe: “O universal e o particular coincidem; o particular é o universal que aparece em condições diversas. O particular é eternamente submetido ao universal; o universal deve eternamente adaptar-se ao particular” (Goethe apud Santos, 2017, p. 53).

Por meio da análise da particularidade, é possível compreender a realidade concreta, pois é esta categoria que realiza a mediação dialética do jogo existente entre a singularidade e a universalidade.

Podemos definir totalidade como a categoria que compreende a realidade em suas leis e revela sob a superficialidade dos fenômenos as conexões e a essência interna dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo. Cabe ressaltar que este todo não é algo a priori formado, como uma totalidade holística, ou seja, a totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com suas relações: é a própria totalidade que se concretiza, e esta concretização não é apenas criação de conteúdo, mas também criação do todo (Kosik, 1978, p. 58).

Nesse aspecto, ressalta Kosik:

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supraestrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito. A questão da concreticidade ou totalidade do real, portanto, não concerne em primeiro lugar à completicidade ou incompleticidade dos fatos, à variabilidade ou ao deslocamento dos horizontes, mas sim à questão fundamental: que é a realidade? No que toca à realidade social, é possível responder a tal pergunta se ela é reduzida a uma outra pergunta: como se cria a realidade social? Nessa problemática, que indaga o que é a realidade social mediante a verificação de como é criada esta mesma realidade social, está contida uma concepção revolucionária da sociedade e do homem. (Kosik, 1978, p. 52)

Para a dialética materialista, o sujeito concreto e histórico cria e se cria a partir de um todo social fundamentado numa materialidade econômica e social. Não reduz a consciência a condições dadas, tendo em vista que o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social e a ele próprio e, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido, seja no âmbito científico, seja nos âmbitos filosófico e artístico.

Utilizando a metáfora de Raul Seixas (1974), concebemos a totalidade como a relação das partes com o todo, a relação das telhas com o telhado, já que as partes interferem no todo e as partes estão contidas no todo, e também como “o filho que ainda não veio, o fim, o início e o meio”, tendo em vista que o novo só existe a partir da sua relação com o velho, com a historicidade humana, com aquilo que veio antes.

O particular opera como elemento mediador entre os dois extremos, confundindo-se em suas determinações e delimitações na vida cotidiana, ora com o

universal, ora com o singular. Apesar de ocupar um lugar central na estética de Lukács, o autor não limita esta categoria em um conceito fechado.

Uma tal generalização resulta, por um lado, do que chamamos de específica forma fenomênica da particularidade, como meio organizador de uma dada obra de arte. Ela, como vimos também, é uma elevação acima da subjetividade imediata como abstrata singularidade ou particularidade, mas ao mesmo tempo é também algo ainda subjetivo, pessoal. A sua objetividade é aferida pelo modo como uma subjetividade assim universalizada na particularidade – subjetividade que com isso, ao mesmo tempo, como vimos, introduz também a universalidade como momento no seu meio organizador – é capaz de dar uma reprodução da realidade, verdadeira e original, que possua eficácia imediata. A objetividade, portanto, não pode ser separada da subjetividade, nem mesmo na mais intensa abstração da análise estética mais geral. A proposição “sem sujeito não há objeto”, que na teoria do conhecimento implicaria num equívoco idealismo, é um dos princípios fundamentais da estética, na medida em que não pode existir nenhum objeto estético sem sujeito estético; o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda a sua estrutura; não existe nele “átomo” ou “célula” sem subjetividade, o seu conjunto implica a subjetividade como elemento do princípio construtivo. (Lukács, 2018-b, p. 181)

A arte registra e dá forma ao *hic et nunc* das contradições históricas de seu período de produção, ou seja, a historicidade da realidade objetiva produz determinadas exigências sobre as criações artísticas em sua forma objetiva e subjetiva, independentemente de os artistas terem ou não consciência disso.

A particularidade na estética está associada ao contexto específico no qual a obra de arte é produzida. Cada obra é moldada por fatores materiais, históricos e culturais que influenciam o artista e sua criação, o *hic et nunc* histórico da sua gênese, constituinte do momento essencial da objetividade.

O reflexo artístico apenas consegue representar uma parte da realidade social historicamente determinada no espaço e no tempo em que é criado, mas o refigura de tal modo que sua aspiração consegue ser uma totalidade em si concluída, um mundo humano (Santos, 2017).

A arte é o social em nós, e, se seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. Para nossa vertente teórica, tudo perpassa pelo histórico e o social.

Vigotski (1999, p. 315) define a arte como: técnica social do sentimento, instrumento da sociedade por meio do qual se incorporam ao ciclo da vida social aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social.

Em outras palavras, a arte se apresenta como a universalidade da cultura humana que se torna particular no indivíduo sem que com isso deixe de ser universal, tendo em vista que o particular está contido no universal e o universal se adapta ao singular, em um movimento dialético.

A arte eleva o humano a um patamar superior de reflexão, soerguendo o ser humano a um patamar privilegiado em que, mesmo imerso em seu cotidiano, é lançado em um processo catártico, conectando-se ao mais elevado nível de humanidade.

A arte recria o mundo na obra:

Vemos assim que, para compreender este fato, não é necessário recorrer à mística da inspiração; nesta vida própria da obra de arte, manifesta-se precisamente a conexão social observada. Inicialmente, esta conexão é percebida pelo artista apenas espontaneamente; mas, de sua elaboração artística, nasce a viva contraditoriedade dialética que descrevemos, tão logo o criador reconheça, ou pelo menos pressinta – e a capacidade de chegar a isto determina também seus méritos artísticos – ter descoberto aqui algo qualitativamente diverso, algo mais universal do que as observações, as impressões, etc., médias ou excêntricas, da sua particularidade individual cotidiana. Com tais objetos, o criador aprende a conhecer a si mesmo, às suas mais autênticas simpatias e antipatias sociais, melhor do que o fizera em sua vida cotidiana repleta de preconceitos e limitada por ideias fixas; olhando para eles, plasmando-os, deixando que sigam seu caminho, o criador eleva-se como artista acima de sua costumeira individualidade. As correções efetuadas no eu criador e na obra – correções produzidas pelo “triumfo do realismo” – indicam, portanto, o caminho que conduz do falso particular, das universalidades decorrentes de preconceitos superficiais, à justa particularidade artística. Neste processo, renuncia-se à imediaticidade originária da vida cotidiana; mas a universalização na particularidade não a destrói: pelo contrário, gera uma nova imediaticidade num nível mais elevado. Assim, a obra torna-se um “mundo” próprio, não apenas para quem dela se aproxima, mas também para o seu criador: ele a cria, mas ela o ajuda a elevar-se a uma altitude de subjetividade estético-social, à altitude desta particularidade, única a permitir sua realização artística. (Lukács, 2018-b, p. 187)

Na objetivação artística, tanto como criador quanto como receptor, o indivíduo se eleva em sua incompletude e se torna menos incompleto, pois, ao entrar em contato com a arte, o ser humano entra em contato com a objetivação da cultura humana. A relação ser humano inteiro e ser inteiramente humano demonstra tal fato.

Ser humano inteiro<sup>2</sup> é, por assim dizer, o indivíduo no seu aqui e agora, na sua incompletude, a partir das objetivações culturais que o determinaram. Em contraposição, o ser inteiramente humano é aquele que, ao ter contato com a obra de

<sup>2</sup> A maioria das traduções se refere a este conceito como “homem inteiro” e “homem inteiramente”, como demonstra a próxima citação. No entanto, ao longo do texto adotamos o termo “ser humano inteiro” e “ser inteiramente humano”.

arte, eleva-se da sua cotidianidade, da superfície mundana, e absorve e transforma a forma e o conteúdo propostos pela arte. Nas palavras de Lukács:

Porém a faticidade real mostra que, na objetivação, o papel do meio consiste justamente em ser portador de uma totalidade de sensações, pensamentos, nexos concretos etc.; por essa razão, a adaptação do comportamento subjetivo a ela tem de ser igualmente uma síntese desses elementos. Portanto, é sempre o homem inteiro que se expressa nessa especialização extrema, só que com uma transformação dinâmico-estrutural muito importante (em oposição à média dos casos cotidianos): suas qualidades mobilizadas de forma unitária concentram-se de certo modo no foco direcionado para a objetivação pretendida por ela. Por isso, sempre que nos referirmos a esse comportamento, falaremos do "homem inteiramente" (em relação a uma determinada objetivação), em contraposição ao homem inteiro da cotidianidade, que, em sentido figurado, se volta para a realidade com toda a superfície de sua existência. (Lukács 2023, p.213.)

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar a catarse na obra de arte. Quando falamos em catarse, muitos entendem que se trata de emoções provocadas pela obra, mas o efeito catártico está para além disso.

Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021) apontam que catarse é um processo que gera um salto qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em outras palavras, a catarse gera transformações nas relações entre o indivíduo e o mundo, entre subjetividade individual e objetividade sociocultural. Essas transformações se caracterizam por saltos qualitativos no processo de desenvolvimento da pessoa como um ser humano no processo de humanização dos indivíduos.

Podemos enxergar a experiência estética como vivência subjetiva do ser mediante seus sentidos, sendo este movimento primordial ao ser humano, já que através dele nos reconectamos com o mundo e conosco, de certo modo.

Ainda na perspectiva do materialismo histórico, autores como Vigotski (1999) apontam que a arte deve ser entendida como unidade, e a unidade da arte é conteúdo e forma. O conteúdo é apropriado a partir da experiência que o artista e o expectador têm e a forma perpassa pelos sentimentos. Não basta ter a experiência e nem ter o sentimento da experiência, a arte está para além disso.

Vigotski (1999, p. 307), citando um poeta desconhecido, afirma que "a arte está para a vida como vinho está para uva", sendo assim, a arte então implica algo a mais que aquilo que nela está contido. A arte recolhe da vida o seu material, mas produz um a mais a partir disso, algo que ainda não está nas propriedades do material.

Ao compreender o reflexo estético a partir dessa perspectiva podemos pensar e elencar a arte como conteúdo curricular, superando uma visão idealista do mundo, da arte e do ensino, somente assim é possível lutar contra este aligeiramento do ensino posto hoje.

## CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

Compreendidos os pressupostos onto-metodológicos materialistas e alguns pontos centrais da estética sob esta perspectiva, procuraremos agora entender os pormenores do complexo educativo. Vale ressaltar que o trabalho inaugura a categoria do humano, mas não o limita, sendo o complexo educativo um dos mais importantes para o desenvolvimento humano.

Vimos anteriormente que, ao modificar a natureza para atender às suas necessidades, o ser humano cria uma realidade própria e acaba humanizando a si próprio. Ao transformar a natureza em natureza humana, era necessário compreendê-la e passar esse conhecimento adiante.

Ao se apropriar da linguagem, o ser humano também se apropria da história humana, sendo o processo de formação do ser humano um processo educativo. Em outras palavras, a atividade do trabalho estabelece o devir humano pela relação objeto-sujeito e também pela compreensão do novo, exigindo um processo educativo para que isso seja alcançado.

O ensino de arte, no caso da nossa proposta, necessita também de uma metodologia específica, materialista histórico-dialética, a pedagogia histórico-crítica (PHC).

### 2.1 – Pedagogia histórico-crítica

Grosso modo, podemos dividir o processo educativo de formação humana em duas grandes categorias: a educação no sentido lato e a educação no sentido restrito. A primeira é aquela que ocorre no cotidiano, de modo espontâneo, a exemplo da mãe que ensina a filha a cozinhar. Já a educação no sentido restrito abrange uma sistematização do processo educativo, de certo modo institucionalizando os conhecimentos, a exemplo da educação escolar (Lukács, 2018-a).

Nesse sentido, Santos argumenta:

A educação em sentido restrito, ainda segundo Lukács (2018), por nascer com o fim do modo de produção primitivo e, conseqüentemente, com o nascimento da luta de classes, tem como função social institucionalizar o processo educacional. Para cumprir essa função, formula uma didática que se preocupe, por sua vez, com o ato de ensinar. Concomitante a isso, precisa propor a organização de um currículo que, por sua orientação, atenda a determinado perfil de educando. Para que possa cumprir a demanda de formar um determinado perfil de sujeito, a educação em sentido restrito,



consequentemente, necessita subdividir o processo educativo em partes. Surgem, assim, para atender à necessidade de manter duas classes distintas, os seguintes elementos educacionais, não necessariamente nesta ordem: objetivos, planejamento, conteúdos, metodologia, avaliação, entre algumas outras características que compõem o que a pedagogia chama de processo de ensino. (Santos, 2020, p. 53)

A educação no sentido restrito nasce então com a luta de classes, em que a classe dominante cria mecanismos para se educar enquanto as outras classes são educadas no cotidiano. Diferentes sociedades em diferentes tempos históricos desenvolveram sistemas educativos, mas a sociedade burguesa institucionalizou a escola tal qual a conhecemos. Em determinado momento do desenvolvimento da humanidade, a classe dominante não pôde mais negar a educação à classe subalterna. O capitalismo exige que a classe trabalhadora seja instruída para, assim, desenvolver trabalhadores especializados e gerar mais lucro, ou seja, com o capitalismo, a educação é restrita e subdividida. Surge assim, para atender ao interesse capitalista, a educação propedêutica e profissionalizante.

Quando trazemos a história da educação à realidade brasileira, vemos que o processo educativo institucionalizado brasileiro nasce da necessidade de educar religiosamente a colônia e se desenvolve seguindo tendências internacionais, com características históricas e políticas interferindo na educação.

Vale ressaltar que os povos indígenas que aqui estavam também tinham seu processo educativo, com sua organização e sistematização próprias, contudo, por não ter interferido no processo educativo escolar imposto pelo capitalismo, a colônia não será analisada aqui.

Em sua obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2021), Dermeval Saviani sintetiza as principais ideias e tendências pedagógicas das práticas educacionais da história do Brasil, mostrando o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro a partir da relação das principais ideias pedagógicas com os movimentos políticos e sociais que perpassavam o contexto histórico de cada época.

Os determinantes materiais das ideias pedagógicas, combinados com as tendências e necessidades de cada período histórico, influenciam e impactam as práticas escolares e as teorias da educação de cada época. Saviani (2021), partindo dessa premissa, propõe a divisão das ideias pedagógicas no Brasil em quatro principais períodos.

O primeiro período (1549-1759) é marcado pela predominância da concepção tradicional religiosa, podendo ser dividido nas seguintes fases: 1ª) 1549-1599 –

pedagogia brasílica ou período heroico; 2ª) 1599-1759 – institucionalização da pedagogia jesuítica ou ratio studiorum (Saviani, 2021).

No segundo período (1759-1932) há uma predominância da vertente tradicional laica, que coexiste com a tradicional religiosa, e ele pode ser dividido nas seguintes fases: 1ª) 1759-1827 – pedagogia pombalina ou ideias pedagógicas do despotismo esclarecido; 2ª) 1827-1932 – desenvolvimento da pedagogia laica: ecletismo, liberalismo e positivismo.

A pedagogia tradicional, seja religiosa, seja laica, foi predominante no Brasil Colônia (1500-1822), no Brasil Império (1822-1889) e no Brasil República (1889-1930) (Saviani, 2021). Essa pedagogia tem como ideia principal a essência dos conteúdos científicos. A organização da escola era centrada no professor, que transmitia o conteúdo aos alunos, que tinham apenas de os assimilar. Contudo, essa pedagogia não solucionava o problema da desigualdade, pois nem todos que ingressavam nela eram bem-sucedidos. As críticas a esta pedagogia surgem com a escola nova, que começa a vigorar no terceiro período pedagógico.

No terceiro período (1932-1969) existe a predominância da pedagogia nova, podendo ele ser dividido nas seguintes fases: 1ª) 1932-1947 – equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; 2ª) 1947-1961 – predomínio da influência da pedagogia nova; 3ª) 1961-1969 – crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (Saviani, 2021).

A pedagogia nova foi predominante na era Vargas (1930-1945) e na Nova República (1945-1964), tendo um papel importante nesse processo de redemocratização brasileiro. Grosso modo, a escola nova deslocava o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da essência dos conteúdos para a existência dos alunos. Apesar dessa mudança de eixo pedagógico, a escola nova não solucionava o problema da desigualdade, pelo contrário, acentuava-o. O modelo escolanovista requeria um ambiente estimulante, com livros, materiais didáticos, esporte e arte, uma realidade bem distante da escola pública, que carecia de materiais e dinheiro.

A escola nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites e rebaixou o nível do ensino destinado às camadas mais populares, afrouxando a disciplina e pouco se importando com o conhecimento transmitido. Aproximadamente na metade

do século 20, o escolanovismo começa a dar lugar a uma pedagogia tecnicista. Essa pedagogia vigora de 1961 a 1980, época em que o Brasil estava sob o regime militar.

Podemos definir as diferentes pedagogias, de forma resumida, da seguinte forma: na pedagogia tradicional, o importante é aprender; na pedagogia nova, o importante é aprender a aprender; e, na pedagogia tecnicista, importa aprender a fazer. A pedagogia tecnicista também inaugura o quarto período das ideias pedagógicas brasileiras.

O quarto período (1969-2001) é caracterizado pela concepção pedagógica produtivista. Podemos dividi-lo nas seguintes fases: 1ª) 1969-1980 – predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica da filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista; 2ª) 1980-1991 – ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica; 3ª) 1991-2001 – neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (Saviani, 2021).

Em 1980, concomitantemente ao movimento de redemocratização e a decadência do regime civil-empresarial-militar, surgiram algumas pedagogias que, de certo modo, colocavam-se como contra-hegemônicas, sendo a educação popular a de maior destaque. Contudo, por serem muitas e dispersas, perderam espaço no início da década de 1990, quando a política mundial se voltou ao neoliberalismo mais fortemente, e sobretudo na periferia, nos países ditos de 3º mundo. A partir de 1990, com a redemocratização do Brasil, passam a vigorar tendências internacionais com o prefixo neo, como o neotecnicismo e o neoescolanovismo, que são antigas ideias pedagógicas com uma nova roupagem.

As políticas educacionais promovidas nos anos 1990 partiram de interesses de grandes bancos, que, por sua vez, refletiram-se em políticas públicas. Apontamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como exemplo dessas ações. Sobre os PCN, Deribaldo Santos argumenta:

Os Parâmetros, assim como seus congêneres publicados a partir da última década do século passado, inserem-se nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e patrocinada pelos organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras agências. (Santos, 2020, p.88)

Santos chama atenção para o fato de, após tais conferências, ocorrerem nos currículos várias reformulações, a maioria com o intuito de desvalorizar os conhecimentos construídos universalmente, direcionando a educação para atender aos interesses mercadológicos.

Esse movimento de olharmos o panorama das ideias pedagógicas que perpassam a história do Brasil foi necessário para que pudéssemos definir que a pedagogia histórico-crítica é a mais afim ao nosso método de nossa pesquisa, o materialismo histórico-dialético.

A PHC, utilizada em nossa prática, por sua vez, conecta-se ao marxismo como concepção de mundo e sua proposição teórica defende a necessidade de superação da sociedade capitalista. Não se trata aqui de transcrever trechos de Marx para a pedagogia, mas, sim, de pensar a pedagogia a partir do método materialista dialético.

Para a PHC, o papel da educação escolar é possibilitar o acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados, à cultura letrada.

De acordo com Saviani:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (Saviani, 2021, p. 421)

Assim, esta perspectiva pedagógica tem como ponto de partida a realidade, que, pela mediação do conceito científico que é abstrato, chega-se ao concreto, ou seja, parte-se então da síntese e, pela mediação da análise, chega-se à síntese.

Os estudantes adentram a escola com uma visão superficial do mundo, uma visão sincrética, e o papel da escola é transformar essa concepção imediatista da realidade em uma visão concreta do real, sair da visão sincrética para uma visão

sintética, afastar-se do senso comum e atingir uma consciência científica ou filosófica do objeto.

O conhecimento parte das impressões imediatas, a partir de um todo caótico, dado a visão difusa que se tem ao analisar o todo, abstraindo e identificando os elementos que caracterizam o todo. Após esse movimento, ao retornar à prática social, a concretude do mundo é entendida de outra maneira mais enriquecida.

Desse modo, a catarse é o momento culminante no método didático da PHC, tendo em vista que é na catarse que ocorre uma transformação da visão de mundo do indivíduo e também de suas relações com sua própria vida e sua relação com o mundo.

Nesse sentido, Duarte argumenta:

Quando uma criança se apropria, por exemplo, da língua falada, sua visão de mundo dá um salto gigantesco, e isso seguramente pode ser considerado um processo catártico. O mesmo pode ser dito em relação à alfabetização e ao conseqüente ingresso da criança no universo dos conhecimentos sistematizados na forma escrita. As relações entre essas catarses e a concepção de mundo não são diretas, ao contrário, estabelecem-se por um conjunto de mediações colocadas pela própria prática social dos indivíduos. (Duarte, 2019, p. 16-17)

Quando retornam à prática social, ao empírico do mundo, após o efeito catártico da educação, a relação indivíduo e mundo se apresentará diferente, com o indivíduo apropriando-se do gênero humano, enriquecendo a relação entre sua subjetividade individual e a objetividade sociocultural. A prática social, que já era ponto de partida do conhecimento, após a catarse, torna-se também o ponto de chegada.

Muitos professores, ao se apropriar da PHC, limitam os cinco passos propostos por Saviani: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente. Vale ressaltar que o processo educativo é uma relação dialética entre indivíduo e mundo, aluno, professor e conhecimento, havendo necessidade de analisar tais passos de maneira dinâmica e diversa, tendo em vista que em sala de aula há diversos alunos em diferentes níveis.

Compreendemos assim, de maneira bem sucinta, a questão metodológica que norteia este trabalho, passando pela formação humana, o reflexo estético e as ideias pedagógicas, a partir de uma visão histórico-crítica.

Após essa apropriação do método, cabe agora trazer esta discussão para o ensino de arte e nossa própria prática docente, desse modo, o próximo tópico será dedicado a uma delimitação do objeto. Relacionando a PHC com o ensino de arte,

nosso intuito é entender a relação da obra de arte “O Beijo” com o lugar, aprofundando o conhecimento sobre o artista Pedro Guilherme e, conseqüentemente, a arte sul-mato-grossense.

## 2.2 – PHC e o ensino de arte

Entendidos os eixos centrais da PHC, resta então aproximá-los ao ensino de arte. Para isso, é necessário realizar uma discussão sobre o ensino de arte, trazendo o debate para nosso objeto de estudo. É importante citar a proposta triangular de Ana Mae Barbosa. A autora eleva a discussão sobre o ensino de arte, traçando novos rumos que se tornaram, de certo modo, uma tendência hegemônica no Brasil. É raro encontrar algum professor de arte brasileiro que em algum momento de sua carreira não tenha entrado em contato com a proposta triangular em suas aulas.

Ana Mae Barbosa é uma das grandes responsáveis por fazer o ensino de arte deixar de ser apenas uma atividade para decorar as escolas em comemorações de datas festivas para que a disciplina fosse reconhecida como conhecimento de fato. Tanto em “Arte-educação no Brasil” (2012), como em “Tópicos utópicos” (1998), fica evidente o esforço da autora em estabelecer um ensino de arte que fugisse do positivismo e do tecnicismo que até então o orientavam.

A proposta triangular foi desenvolvida e sistematizada por Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da USP de 1987 a 1993, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992, foi experimentada nas escolas da rede municipal de São Paulo, cabendo dizer que Paulo Freire era secretário de Educação do município de São Paulo na época e seu pensamento influenciou a elaboração da proposta (Barbosa, 1998).

Sobre a proposta triangular, Ana Mae Barbosa define:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (Barbosa, 1998, p. 33)

Por leitura, Ana Mae Barbosa entende questionamento, despertar a capacidade crítica do aluno sem reduzi-lo a uma “educação bancária”, somente uma transmissão de conhecimento, momento também conhecido como apreciação da obra de arte.

Para a autora, a contextualização da obra de arte pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. Ana Mae considera, ainda, que a contextualização histórica é redutiva e modernista, pois a contextualização deveria ser um caminho para a multiculturalidade defendida nos PCN.

Criação ou fruição é o próprio fazer artístico, deslocando assim o eixo de um ensino meramente técnico para um processo de criação focado na expressão própria do indivíduo. Vale ressaltar que, na maioria dos casos, a fruição é aplicada em sala de aula como releitura da obra. Ana Mae Barbosa enfatiza que:

O erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras. Outro é pensar que há uma hierarquia de atividades, isto é, primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação. Esta não é uma interpretação correta. (Barbosa, 1998, p. 39)

O engessamento da proposta triangular em um excessivo uso da releitura promovido pelos arte-educadores incita os estudantes à atividade da cópia pela cópia. No entanto, é necessário ressaltar que tal postura é muita mais culpa da baixa qualidade da formação e da infraestrutura escolar precária do que dos professores propriamente ditos. Para Barbosa, uma integração bem-feita entre os três momentos possibilita ao estudante entender a epistemologia artística. A leitura da obra daria um entendimento sobre os elementos das artes visuais, a contextualização situaria a obra para o estudante e o fruir corresponderia ao desenvolvimento prático da disciplina.

Dessa forma, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa é importante procedimento didático em sala de aula, sua triangulação em torno do objeto artístico é produtiva, contudo, sua visão idealista da educação e da arte deturpa o objeto. Ao propor uma contextualização que não seja reduzida à história, a autora reduz o conceito de história. Além disso, quando a leitura da imagem é proposta para ser feita a partir da investigação dos alunos, o entendimento da obra pode ser prejudicado, pois o professor que estudou história da arte sabe ou deveria saber muito mais da obra do que o debate promovido pelos estudantes.

No quesito fruição, a autora acerta o termo, mas peca no conceito que o sustenta. Para Barbosa, na fruição, a criatividade e o processo de criação ocorreriam

de forma idealista, dentro do indivíduo; contudo, como foi visto anteriormente, a objetivação artística é só mais uma forma de o ser humano refletir o mundo, sendo uma dialética que parte da materialidade do concreto. Ao deixar a fruição livre, acaba-se prejudicando a técnica, pois esta depende da iniciativa e da relação do estudante com o material e com as poéticas, processo geralmente mais lento que um saber técnico sistematizado e ensinado.

Impressionante é o modo como os documentos oficiais tratam a questão da fruição no ensino de arte. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil ??, p. ??), por exemplo, dá-se a entender que o desfrute (fruição) se trata do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral, bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, dependendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (Santos 2020).

Não que assistir a um filme ou ler poemas não tenha seu valor, mas, neste aspecto, a fruição acaba ficando superficial, tendo a técnica prejudicada e até mesmo minimizando práticas relacionadas a uma distração visual, em vez de procurar soluções de problemas poéticos relacionados ao desenvolvimento de uma prática artística.

Podemos enquadrar a proposta triangular entre as pedagogias do aprender a aprender e do neoescolanovismo. Tais ideias foram implementadas sistematicamente em forma de políticas, como os PCN. A proposta triangular de certo modo embasa os PCN no que tange ao ensino de arte, aparecendo como referência até em nota de rodapé. Ana Mae Barbosa utiliza para elaborar sua proposta de ensino a experiência artística, conceito proposto por Dewey em “Democracia e educação”, de 1926, e “Art, nature and experience”, de 1925. De acordo com a autora:

É o conceito de experiência conjunta e intercomunicante como forma de vida que define a democracia para ele, assim como é conceito de experiência individual que define a intenção consciente. Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias. Contudo, a experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano. (Barbosa, 1998, p. 21)



Esta forma de educação pragmática liberal chega a propor que as concepções universais não existem e que o conhecimento é questão de experiência, de se ter experiências. Tais experiências poderiam ou não levar a paradigmas científicos ou estéticos, mas o importante é ter experiências e aprendermos com elas.

O grande problema da experiência deweyana é que ela é vazia, reduzindo-se à experiência pela experiência. Muitas vezes, em razão de o ponto central ser a experiência empírica, ela se esvazia de conteúdo, focando na existência do indivíduo na construção do conhecimento e, por sua vez, negando a essência, a historicidade do objeto estudado.

John Dewey assim é um dos principais expoentes do pragmatismo norte-americano, seu enfoque experimentalista e instrumentalista representa um afastamento da dialética e uma rendição a uma visão fragmentada da realidade. Grosso modo, Dewey subordina a teoria à prática imediata e aos processos concretos da experiência, sem questionar as condições estruturais que moldam essas práticas.

Lukács (2020) aponta que este pragmatismo que evita a totalidade e promove uma relatividade das verdades enfraquece uma busca por uma verdade objetiva, e esse esvaziamento da razão já está presente no pragmatismo de Dewey, ganhando força com as tendências pautadas no irracionalismo. Vale ressaltar que, mesmo essas tendências se apresentando por vezes como críticas, elas acabam se resignando e contribuindo para uma aceitação tácita da ordem social existente.

Igualmente evidente é que essas correntes filosóficas já existiam e atuavam na filosofia americana há muito tempo, isto é, ao longo de todo o período imperialista. Essas tendências já podiam ser vistas muito claramente em Dewey, enquanto fase superior do desenvolvimento do pragmatismo, que foi desde o primeiro momento – conscientemente – uma ideologia dos agentes do capitalismo, dos construtores e defensores do “modo de vida americano” e que desde o começo desprezou conscientemente a investigação objetiva da realidade independente da consciência, para indagar apenas sobre a utilidade prática das ações individuais num mundo circundante dado como imutável – segundo a sua essência, não quanto aos detalhes referentes à conduta individual. Como é natural, o posterior desenvolvimento imperialista desse mundo tinha de se refletir fielmente no conteúdo e na estrutura da filosofia de Dewey. (Lukács, 2020, p. 675)

Dessa forma, Barbosa insere sua teoria em uma vertente articulada ao pensamento pós-moderno de ensino, com uma certa articulação entre a criação artística e a apreciação (educação estética), entendendo-se formação estética como formação do apreciador de arte a partir da caracterização da experiência apreciativa de Dewey. Ana Mae Barbosa argumenta:

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (Barbosa, 1998, p. 41)

Ao propor que a proposta triangular é multicultural, Ana Mae Barbosa ressalta que não é uma questão de multiculturalismo aditivo, em que se somam à cultura dominante alguns tópicos de outras culturas, mas da promoção da diversidade cultural existente entre os estudantes em sala de aula, ou seja, uma fragmentação inerente ao idealismo do pensamento liberal.

Na maioria das vezes, o que acontece é que, apoiados na proposta triangular e nos PCN, muitos professores promovem um culturalismo aditivo, limitando a arte a algumas datas ou promovendo releituras de silhuetas africanas, em vez de investigar o caráter artístico de uma comunidade negra da cidade, por exemplo.

A Abordagem Triangular como aporte metodológico para o ensino da Arte é uma porta aberta para o interculturalismo. Ela consiste em fazer, ver e analisar a arte ou a imagem produzida por diferentes códigos culturais e a contextualização do que se faz e do que se analisa. (Barbosa, p.14, 2020)

Outra problemática trazida por este relativismo cultural é que, mesmo respeitando todas as culturas, não podemos relativizar as coisas e nem os conhecimentos escolares, não podemos relativizar elementos de culturas que desrespeitem os direitos humanos, assim como, grosso modo, não podemos relativizar o nazismo. Sobre o anti-historicismo das tendências ligadas ao pensamento pós-moderno, Kosik afirma:

Para a dialética – diferentemente do relativismo do historicismo e da anti-historicidade da concepção apoiada no direito natural – o absoluto e o universal não existem nem anteriormente à história e independentemente dela, nem ao termo da história como o seu desfecho absoluto, mas se criam na história. O absoluto e o universal são algo que se realiza e cria na história justamente como absoluto e universal. Diferentemente do pensamento anti-histórico, que conhece o absoluto apenas como não-histórico e, portanto, como infinito no sentido metafísico, e diferentemente do historicismo, que elimina da história o absoluto e o universal, a dialética considera a história como unidade de absoluto no relativo e de relativo no absoluto, como um processo em que o humano, o universal e o absoluto se apresentam, seja sob aspecto de um pressuposto geral, seja também sob o de um resultado histórico particular. (Kosik, 1976, p. 145)

Neste aspecto fica evidente que o pensamento pós-moderno não tem condições de promover um ensino crítico, tendo em vista que seu idealismo – e até

mesmo ingenuidade – faz com que o conhecimento seja apenas superficial. Sobre esta discussão, Duarte evidencia que:

O pós-modernismo não tem condições de lidar adequadamente com a contradição, inerente à sociedade capitalista, entre a universalização da riqueza material e intelectual e o total esvaziamento das relações sociais. Uma das saídas encontradas pelos pós-modernos tem sido construir discursos que misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea a visões românticas de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno. Há também, no interior do pós-modernismo, tendências que procuram reagir ao esvaziamento por meio da defesa do relativismo cultural e do discurso que faz da diversidade um princípio ético. (Duarte, 2010, p. 106)

Apesar de vinculado ao pensamento pós-moderno, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa é responsável por duas grandes contribuições ao ensino de arte. A primeira foi fazer o diálogo ter foco no que ele deveria discutir de fato, isto é, a arte, por meio da educação estética e da criação artística, criando procedimentos didáticos para isso. A segunda grande contribuição foi levar a discussão sobre arte brasileira a outro patamar. De acordo com Barbosa:

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Relembrando Fanon, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. (Barbosa, 1998, p. 16)

É sugerida, assim, a discussão da alienação cultural no ensino de arte. A educação estética perpassa a questão da arte local, os campeões do povo, uma arte genuinamente brasileira e a arte regional. Grosso modo, podemos definir alienação cultural, na perspectiva de Fanon (2020), como o não reconhecimento do ser em sua materialidade.

Devemos entender esta questão como a entendia Fanon (2020), como uma problemática histórica, diferentemente do pensamento pós-moderno, que pluraliza o saber e nega as forças de produção. Fanon, ao refletir sobre o negro na sociedade, aponta que a dimensão existencial do ser negro está acoplada a uma experiência histórica que é a experiência colonial. Para o autor, torna-se negro dentro de uma sociedade colonial, dentro da sociedade capitalista.

É necessário ensinar os negros a serem negros, bem como os brasileiros e os campo-grandenses a serem brasileiros e campo-grandenses, para que entendam a arte produzida no local, mas não de forma relativa e desconexa, como propõem os adeptos do pensamento pós-moderno, mas de modo material e concreto, no sentido de que entender os ícones regionais é conhecer a si próprio na relação dialética com a arte universal.

Precisamos pensar o ensino de arte a partir das materialidades históricas e buscar uma formação que utilize o caráter desfetichizador da arte e promovendo no indivíduo vivência e elevação estéticas, registrando a autoconsciência humana na subjetividade do indivíduo e tornando sua relação com o mundo consciente.

Apoiando-se na clássica análise de Marx, em “O capital, do fetichismo da mercadoria”, Lukács define o “conhecimento desfetichizador” como uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social. Nessa mudança, a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando a vê-los como produtos da atividade humana coletiva. O conhecimento desfetichizador seria constituído por um duplo movimento: em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humanos na história. Nas ciências, o primeiro momento seria dominante, ao passo que nas artes o momento dominante seria o segundo. É nesse sentido que ele afirma ter a arte uma missão desfetichizadora, ou seja, a missão de mostrar o mundo como obra humana (em seus aspectos positivos e negativos). (Duarte, 2016, p. 84)

Estudar a arte regional está longe de ser uma mera experiência, como na percepção deweyana ou na perspectiva desconexa do multiculturalismo, sua importância se coloca porque a singularidade da arte está conectada a uma totalidade, à universalidade estética produzida pela humanidade. Numa perspectiva materialista, devemos elencar o caráter desfetichizador da arte.

A arte local ou regional, assim como toda verdadeira arte, propõe um caminho para a superação da aparência fetichista do mundo. A maior diferença entre uma genuína obra de arte e um trabalho artístico é que a verdadeira arte, numa perspectiva

materialista, é aquela em que a aparência está fundida à essência, num processo que mostra ao indivíduo a realidade de uma maneira intensificada.

O imenso poder social da literatura consiste precisamente em que nela o homem surge sem mediações, em toda a riqueza de sua vida interior e exterior; e isto num nível de concretude que não pode ser encontrado em nenhuma outra modalidade do reflexo da realidade objetiva. A literatura pode representar os contrastes, as lutas e os conflitos da vida social tal como eles se manifestam no espírito, na vida do homem real. Portanto, a literatura oferece um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade. Na medida em que for verdadeiramente profunda e realista, ela pode fornecer, mesmo ao mais profundo conhecedor das relações sociais, experiências vívidas e noções inteiramente novas, inesperadas e importantíssimas. Sobre esta possibilidade, Marx insistiu repetidamente a propósito de Balzac e Shakespeare, e Lenin, de Tolstoi e Gorki. (Lukács, 2015, p. 127)

O realismo esclarecido por Lukács é a forma de colocar em evidência alguns aspectos da realidade, fazendo a obra de arte, ao mesmo tempo, ser um reflexo da vida e também uma crítica a ela, ou seja, um reflexo da individualidade e um questionamento à vida ou ao mundo e sua autenticidade, relacionando de forma particular cada sujeito singular a uma totalidade social.

Enxergamos a totalidade como configuração concreta da realidade. Assim, a totalidade procura revelar a aparência, a causa dos fenômenos e as conexões internas estruturadas da realidade objetiva. A categoria de totalidade é antagônica à perspectiva empirista, que leva em consideração somente as manifestações fenomênicas e causais dos processos da realidade.

Para Kosik (1978), a partir da categoria da totalidade podemos compreender a dialética entre as leis e os nexos causais dos fenômenos, a essência do movimento da realidade e da constituição de suas partes e sua relação com o todo. No caso específico da arte local, compreender essa singularidade é também compreender a totalidade concreta das relações sociais.

Ao compreender a arte local, o indivíduo se eleva esteticamente, apropria-se de toda uma cultura envolta na simbologia local e, ao retornar ao chão do cotidiano, fica mais enriquecido de sua própria cultura a partir da catarse, passando do ser humano para um ser inteiramente humano.

A catarse é um processo que gera um salto qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, tanto no âmbito artístico quanto pedagógico, ou seja, ocorre um enriquecimento da relação entre a totalidade da produção objetiva, tanto material como imaterial, do gênero humano com o indivíduo

singular, que, por sua vez, passa a modificar o campo social de modo mais consciente, pois compreende melhor a realidade concreta.

Esta vivência estética no ensino de arte é o que proporciona uma elevação do ser humano singular, interligando o ser singular à universalidade do mundo, como argumenta Paes:

Quando o aluno se apropria de sentidos e valores estéticos mais complexos, seus órgãos sensitivos se alargam no sentido do historicamente mais desenvolvido. O desenvolvimento estético do ser singular se eleva no caminho da apropriação da universalidade e, ao mesmo tempo, a universalidade é enriquecida com as múltiplas singularidades subjetivas. A arte possibilita uma vivência sensível que eleva o indivíduo além de sua vida cotidiana, para um patamar mais complexo e historicamente mais desenvolvido da cultura como universalidade. (Paes, 2021, p. 91)

Evidenciamos que a vivência estética está além de um sentimentalismo, é uma apropriação de obras artísticas criadas no decorrer da história. O contato e a apropriação da obra de arte elevam o ser humano em sua própria humanidade, pois, por meio do mundo retratado na obra de arte, o ser humano pode refletir sobre seu próprio mundo, modificando sua relação com a realidade social.

Diferentemente da experiência empírica, a vivência estética soluciona a problemática do ensino de arte, pois se afasta do vazio empírico da pseudoconcreticidade dos resultados dos fenômenos e traz a totalidade da humanidade, a essência das coisas, a partir do estudo da arte.

A vivência estética e a catarse pedagógica se apresentam como eixos principais para pensarmos uma prática de ensino de arte apoiada na PHC, tendo em vista que, com a elevação estética e pedagógica alcançada por meio da catarse causada por uma vivência estética, o indivíduo singular se relaciona com a universalidade cultural humana.

Abordamos neste capítulo o complexo educacional, a escola e as ideias filosóficas e pedagógicas no Brasil, enfatizando a pedagogia histórico-crítica como sendo a única entre as vertentes apresentadas que condiz com o método materialista histórico.

Analisamos também os princípios pedagógicos da proposta triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa, que foi difundida por todo o Brasil por ter embasado os PCN, no que tange ao ensino de arte, e apontamos suas contribuições e seus deslizes.

Munidos de todo o arcabouço teórico-metodológico referente ao ensino de arte, cabe agora pensar a práxis pedagógica baseada na PHC, como ressaltou Saviani, indo além dos métodos tradicionais e novos, indo para além da curvatura da vara.

No caminho percorrido até aqui, fica claro que a educação é um ato político e que, a partir da perspectiva materialista histórica, podemos superar essa percepção ingênua e idealista da arte na escola e possibilitar uma percepção estética para superação e transformação da sociedade capitalista.

A educação como prática social mediadora do conhecimento deve ser pautada em três princípios: o ontológico, o epistemológico e o ético-político. Ontológico, pelo ato de produzir no indivíduo singular a humanidade histórica; epistemológico, por proporcionar a apropriação da realidade objetiva por meio de sistemas conceituais; e ético-político, por refletir na ação dos indivíduos em seu meio social, no caso da PHC, gerando uma consciência de superação da sociedade de classes.

As práticas pedagógicas do ensino de arte devem articular então a tríade conteúdo, forma e destinatário: conteúdo, o conhecimento construído pela humanidade sobre o objeto estudado, preferencialmente os “clássicos”; a forma, referente aos encaminhamentos metodológicos, procedimentos, recursos, tempo, espaço e avaliação; e o destinatário, elaborando a proposta pensando na especificidade do desenvolvimento psíquico dos estudantes (Galvão, Lavoura, Martins, 2019).

Para a elaboração das práticas pedagógicas é necessário, então, sistematizar os conteúdos mais relevantes, compreender suas condições de produção e as tendências atuais de transformação, assim como transformar os saberes objetivos em saber possível de ser aprendido no tempo e no espaço escolar, selecionando as formas mais relevantes para a aprendizagem a partir do processo de produção do conhecimento e suas transformações, sem perder de vista o destinatário.

Saviani (2021-b) evidencia que a escola nova acertou quando criticou o ensino tradicional pelo mecanicismo de sua forma, já que a pedagogia tradicional deixou de focar no objetivo do ensino. Contudo, o escolanovismo se equivocou ao considerar toda transmissão de conteúdo como mecânica, tendo em vista que é a apropriação do conhecimento acumulado historicamente que possibilita a liberdade de pensamento.

A PHC se coloca ao lado da transmissão de conteúdo, mas não de uma transmissão mecânica, como propunha a pedagogia tradicional, pois a PHC leva em

conta o estudante, o destinatário a quem será transmitido o conhecimento, ou seja, a idade e o nível de aprendizado em que se encontra, sem perder de vista os fins do ensino. Para escolher os conteúdos a serem trabalhados, utilizaremos o conceito de clássico de Saviani:

Nesse sentido, tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado, mas, na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar. Eis por que em um de meus textos enunciei a distinção entre o tradicional e o clássico. Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. (Saviani, 2021-d, p. 86-87)

O conceito de clássico é importante porque é portador e promotor de elementos de universalidade e de singularidade. A mediação (particular) do clássico na educação escolar é responsável pela reprodução do gênero humano (totalidade) e permite que cada indivíduo (singular) se objetive ao se apropriar do clássico para si. Os clássicos ampliam a compreensão do mundo concreto e, como consequência, a atuação do indivíduo no mundo. Desse modo, considera-se a relação dialética entre indivíduo e gênero humano, entre universal, singular e particular.

Ao trazer a discussão para o ensino de arte, devemos então buscar obras de arte que possamos considerar clássicas, obras de arte que cumprem a função de testemunho documental de determinada época ou sociedade. Ao elencar uma obra para ser trabalhada em sala de aula, devemos ir muito além da técnica ou da experiência empírica proporcionada, devemos levar à sala de aula obras que



condigam com o destinatário, elencadas a partir da importância para a sua formação humana.

Neste aspecto, existe aqui a necessidade de verificar se a obra abordada no estudo é um clássico. Como dito anteriormente, a obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme Garcia Góes, é uma estátua instalada no Lago do Amor em 2008. Ela revela a figura de dois peixes carás, comuns na região, se beijando. A obra é feita de concreto armado e pintada com esmalte acrílico, valorizando o local e contando de forma artística a simbologia do lago.

Poder-se-ia considerar a obra “O Beijo” um clássico da arte campo-grandense, tendo em vista que a obra ajuda o espectador a tomar uma consciência de si mesmo. “O Beijo”, ao estar em um espaço público simbolizando o amor e a união, promove autoconsciência sobre a importância das interações humanas e o valor dos espaços comuns, deste modo, a arte reflete a condição humana e os laços sociais.

A obra consegue representar a totalidade do mundo social em que surgiu e no qual está inserida, ou seja, ela oferece mais que uma visão fragmentada da realidade, sintetiza uma questão universal, o próprio ato do beijo, como um ato de amor. Ao ser inserida no contexto do Lago do Amor, a obra representa, além de uma interação pessoal, a relação entre a cidade, a natureza e seus moradores, relacionando o sentimento humano e o espaço urbano, tendo em vista que o artista escolheu conscientemente um local significativo para a obra, conectando a arte à paisagem e à cultura local

A obra “O Beijo”, que parece ser apenas a representação de um ato romântico, traz em sua essência a importância da conexão humana e, neste caso, a centralidade dos espaços urbanos como lugares de encontro e afeto, integrando elementos emocionais e culturais da comunidade local em uma síntese artística, sendo um símbolo da cultura local, conectando gerações por meio da experiência estética que proporciona.

O Beijo enquanto obra de arte esbarra em quase todas as prerrogativas para ser um clássico, ela afere o drama humano, no caso o amor, sintetiza esteticamente a história do lugar, integrando arte e natureza e cidade. O único ponto que a obra não toca o dilema do clássico é a questão de resistir ao tempo, neste sentido, não podemos permitir que o clássico exclua o novo. No nosso caso em específico, acreditamos que por ser uma obra ao integrar as pessoas à cidade, com o passar das

gerações, que criam memórias ao interagir com a obra permitirá que ela sobreviva ao tempo.

Outro ponto que devemos destacar é, que além da importância social que tem como arte, O beijo também tem outra importância social, com o lago assoreando e correndo o risco de desaparecer, o ato de amor representado pela simbologia do beijo entre dois peixes afirma a importância do local, e de certo modo, a preservação da natureza e da manutenção do lago.

O clássico soluciona grande parte da instrumentalização e problematização de uma proposta didática, pois, ao elencar o clássico que melhor se adapta ao destinatário e ao conteúdo, resta ao professor pensar a melhor forma de realizar a transmissão do saber.

Vale ressaltar que a escola segue uma normativa dos PCN, que atualmente elencam, em vez do conteúdo, os objetos de conhecimento e as habilidades. Ao professor, cabe adequar sua proposta de ensino às proposições burocráticas.

Deve também ser levado em conta o espaço escolar, por exemplo, caso a escola tenha uma sala de arte, isso já amplia as possibilidades de trabalho, além do próprio trato do conhecimento, frisando que a PHC pode utilizar a leitura e a fruição propostas por Ana Mae como procedimentos de ensino, não como fim, mas como parte do processo de transmissão do conteúdo estético, poético e artístico.

Compreendemos dessa forma alguns pontos essenciais para se pensar o ensino de arte e propor uma prática pedagógica a partir dos fundamentos propostos pela PHC. Cabe agora elaborar uma prática, saindo do entendimento teórico e partindo para uma práxis pedagógica.

Nosso próximo passo será entender por que poderíamos elencar a obra escolhida para o estudo como um clássico, sem negar a importância da arte e dos artistas da região para o conteúdo curricular. Tais obras e artistas acabam sintetizando questões peculiares da realidade de um determinado lugar e se tornam referências para a população, não num sentido isolado e sem relação com a arte universal, mas sendo também universais como história da arte.

## CAPÍTULO 3 – A SUPERAÇÃO PRÁTICA

### 3.1 – O antes e o agora da prática

Nossa discussão principal neste capítulo será o conteúdo e não o procedimento, em função da pouca bibliografia referente ao autor e à obra de arte escolhida, propondo um estudo aprofundado sobre a obra e o local em que está instalada. Ou seja, enfatizaremos o conteúdo, a obra e o artista na conjuntura histórica.

Ao descrever a prática pedagógica, nos limitaremos a debater sobre o tema principal, que é a obra “O Beijo”, e nossa relação com o objeto artístico com nosso ato pedagógico, lembrando que a prática já vinha sendo realizada em anos anteriores, com alterações no processo educativo de um ano para outro.

Passamos a trabalhar a tridimensionalidade pedagogicamente como uma forma de fugir um pouco do desenho, da bidimensionalidade predominante no ensino de arte. Este desenvolvimento da tridimensionalidade começa a ser trabalhado desde quando os estudantes ingressam no segundo ano do Ensino Fundamental, a partir de paper toys, origamis ou até mesmo de construções com materiais alternativos, como rolinhos de papel higiênico e outros materiais recicláveis. No segundo ano do Ensino Fundamental, trabalhamos a tridimensionalidade na construção de brinquedos e, no terceiro ano, os monumentos e esculturas de Campo Grande.

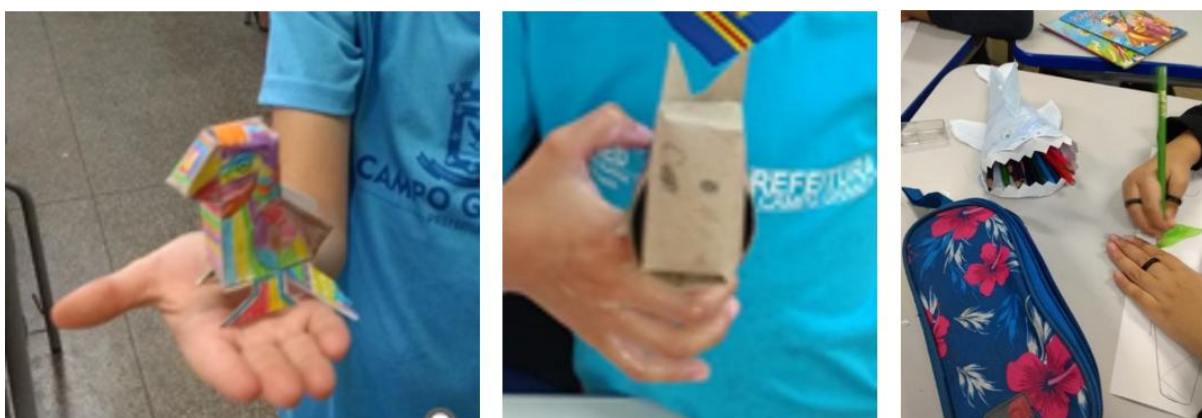


Figura 2 - Atividades tridimensionais aplicas em sala de aula. Acervo do autor.

É importante ressaltar que o caderno de arte distribuído pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) traz em sua capa a foto de alguns

monumentos, o que é muito bom, pois o caderno já traz referências. Muitas vezes, na escola pública, o professor não consegue utilizar o data show, perdendo a principal referência, no caso, a imagem. A obra “O Beijo”, não está no caderno, mas é a que se encontra mais próxima da escola. Então, ela é uma obra que a maioria dos alunos conhece.



Figura 3 - Caderno de Arte distribuído pela Semed. Acervo do autor.

O trabalho com tridimensionalidade, especificamente com a obra “O Beijo”, começou dois anos antes da pandemia como uma releitura. Das diversas obras trabalhadas, “O Beijo” se destacou, principalmente seu resultado prático nas aulas, pois as crianças subvertiam o objeto tridimensional, não ficavam na releitura, transformavam o resultado da atividade em estojo, porta-salgadinho, brinquedo etc.

Desse modo, a escolha da obra se deu por esta procura de levar para o contexto escolar a tridimensionalidade a partir da obra de arte próxima ao bairro e pelo interessante resultado estético das atividades das crianças a partir da produção de

seus peixes. A proposta, então, era toda baseada numa pedagogia voltada para a existência do estudante.

Alberto Caeiro, heterônimo do poeta Fernando Pessoa, escreve que o Tejo é mais belo que o rio que corre por sua aldeia, mas só consegue entender a beleza do rio que passa em sua aldeia ao compará-lo com o rio mais importante e belo da Península Ibérica.

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,  
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia  
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia (Pessoa, 2022, p. 45)

O poema nos ajuda a entender que o Tejo, o rio mais importante da península, é tão importante quanto o rio que passa na nossa aldeia, já que este que nos alimenta, assim como na arte, sendo importante levar para a sala de aula experiências artísticas pautadas em obras de nossa localidade, obras com as quais os alunos têm contato.

Ao estudar as esculturas presentes na cidade, os alunos podem refletir sobre a identidade cultural e os valores da comunidade campo-grandense. Essas obras muitas vezes representam elementos que são emblemáticos da região, como figuras históricas, símbolos culturais ou aspectos da natureza local, ajudando os estudantes a se conectarem com sua própria cidade e sua história. As esculturas também oferecem uma oportunidade para explorar a expressão artística e estética, permitindo que os alunos analisem diferentes estilos, técnicas e mensagens transmitidas pelas obras.

Esse ponto de partida foi pensado a partir de problemáticas do cotidiano escolar, com soluções pautadas nos PCN e em outros documentos que trazem em seu âmago um discurso idealista, de modo que é necessário neste trabalho autorreflexivo abandonar tal visão idealista e fragmentada do mundo, assim como uma visão holística da totalidade.

Começamos a trabalhar pedagogicamente com a obra “O Beijo” em 2018, a partir da abordagem triangular, fazendo a apreciação da obra e observando seus elementos visuais, emoções e composições. Para contextualizar, apresentávamos o artista Pedro Guilherme Garcia Góes e comparávamos com outras representações artísticas. Por fim, partíamos para a produção artística (releitura) a partir de uma dobradura de papel ensinada pelo professor.

Em 2020, com a pandemia da Covid-19, as aulas passaram a ser remotas, e os professores, em conjunto, elaboravam uma apostila<sup>3</sup> que os estudantes retiravam na escola, com atividades que faziam em casa e traziam para os professores corrigirem. Destacamos que as atividades contidas na apostila eram realizadas em casa pelas crianças, muitas vezes sem o auxílio dos responsáveis, dessa forma, as atividades eram pensadas para que os estudantes conseguissem realizar sozinhos. Durante o período que seria o da aula presencial, o professor ficava disponível para tirar dúvidas numa sala de aula virtual no WhatsApp.

Em 2021, em Campo Grande, foi adotado o ensino híbrido, em que a sala de aula era dividida em duas turmas que alternavam a presença na escola, ou seja, o estudante frequentava a escola em uma semana e, na outra semana, levava atividades para desenvolver em casa. Naquele ano, enviávamos como atividade não presencial um texto com caça-palavras sobre o artista e a obra e, na aula presencial, a prática de produção artística utilizada em 2019.

Na pandemia e, principalmente, após, começamos a perceber que a proposta triangular já não estava contemplando uma prática crítica de ensino, o que nos levou a buscar por novos horizontes teóricos e práticos. Vimos então a necessidade de procurar ampliar o conhecimento sobre as ideias pedagógicas e as práticas de ensino de arte.

Em 2022, houve o retorno do ensino presencial e das salas cheias, como antes da pandemia. Naquele ano, optamos por privilegiar a prática em vez da contextualização com perguntas sobre a obra, como de costume. Entregávamos um texto sobre o autor e solicitávamos a uma criança que o lesse, em seguida, era levantado o conhecimento sobre a obra. Com o texto, era entregue uma imagem com um passo a passo que servia para a criança relembrar o modo de fazer a atividade quando preciso. Em seguida, era proposta a prática.

O ano de 2023 foi atípico, tendo em vista a grande carga de estudo do mestrado e também a função de preceptor no programa de residência pedagógica, em que supervisionávamos o trabalho dos residentes. Em função disso, não tivemos tempo hábil para modificar a prática em sala de aula, sendo replicada a do ano anterior, com a diferença de que sempre a realizávamos em agosto, enquanto em 2023 ela foi proposta em novembro.

<sup>3</sup> A apostila elaborada pode ser encontrada nos Anexos desta dissertação.

A proposta para 2024 não se concretizou, em função de entraves no Comitê de Ética da UFMS. O intuito era concretizar o plano de aula apresentado no subtítulo 3.3, contudo, sua não aplicação atrapalhou os planos propostos para esta dissertação.

Após a discussão realizada nos capítulos anteriores sobre formação humana, escola e ensino de arte, percebemos que os conteúdos escolares deveriam ser elencados de acordo com sua relação com o todo social. O conteúdo pedagógico foi escolhido inicialmente por ser uma prática cujo resultado muitos estudantes gostavam, ou seja, por ser uma atividade interessante e, de certa forma, estar ligado a uma educação para a existência.

Cabe ao professor conhecer os estudantes, a realidade social da escola, o nível de aprendizado, as potencialidades e as dificuldades, além de ser parte do trabalho pedagógico pesquisar e se aprofundar no conteúdo que se propõe a ensinar, pois quanto maior o conhecimento do professor, melhor para o ensino. De acordo com Paes:

O professor fundamentado no pensamento histórico-cultural não aceita ser guiado por uma apostila ou livro didático, mas vai estudar a fundo os conteúdos a serem ministrados em uma bibliografia diversificada. O domínio de cada conteúdo somente é possível mediante estudos de várias fontes, possibilitando ao professor dar respostas variadas em um amplo repertório aos alunos que percebem a qualidade do conhecimento do professor e tendem a imitá-lo, apropriando-se do interesse pelo estudo e pelo conhecimento. (Paes, 2020, p. 191)

Procurando entender de forma abrangente nosso objeto prático, investigaremos a obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme, e, ao entender elementos da totalidade e a singularidade nela contidos, compreenderemos se ela se configura como um clássico a ser elencado como conteúdo para os estudantes dessa região.

Realizaremos esse debate em dois tempos. Inicialmente, trazemos a reflexão para nosso objeto artístico, realizando um debate sobre as esculturas e os monumentos da cidade de Campo Grande, o território e a formação humana, relacionando arte, identidade e memória e contando um pouco a história do Lago do Amor, local em que se encontra a obra.

Em seguida, discorreremos sobre o artista Pedro Guilherme, autor da obra, que se utiliza da forma dos peixes em seus trabalhos, seja na pintura, seja na escultura, aplicando esta forma a diferentes conteúdos e evidenciando a relação entre universal e particular contida na obra.

## 3.2 – O conteúdo

### 3.2.1 – Território, esculturas em Campo Grande, Lago do Amor

Antes de abordarmos as questões estéticas da obra ou questões metodológicas do ensino, é necessário refletir sobre a problemática espacial da obra de arte e sua relação com a cidade, tendo em vista que, diferentemente da pintura, as obras de arte tridimensionais acabam virando instalações artísticas que dialogam com os indivíduos e o lugar onde estão inseridas.

Em um entendimento humanista e fenomenológico, a perspectiva de lugar é assinalada pela valorização das relações afetivas desenvolvidas entre as pessoas e o lugar. Nessa perspectiva, lugar é um produto da experiência humana, em outras palavras, o lugar é definido pela subjetividade, em contraposição ao racionalismo objetivo.

Ao trazer a questão para a experiência e a subjetividade, essa perspectiva, apesar de interessante, não consegue compreender questões relacionadas à concretude do lugar. Em uma abordagem materialista histórica, é preciso reconhecer que o mundo vivido, embora constituído pelo plano simbólico, também é material, portanto, não se pode negar a condição objetiva.

Sobre as obras tridimensionais, esculturas e monumentos, em 2022, a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Campo Grande lançou o livro “Marcos e monumentos históricos de Campo Grande” (2022), organizado por Joelma Fernandes Arguelho, que catalogou 66 obras tridimensionais existentes na capital de Mato Grosso do Sul. O livro, apesar de não realizar nenhuma análise, fornece dados para que se possa compreender o complexo artístico do município.

Podemos enxergar a relação entre o desenvolvimento do Capital e sua distribuição dentro da cidade, tendo em vista que, das 66 obras, 16 ficam no entorno da avenida Afonso Pena, poucas delas localizadas em zonas mais afastadas da cidade. Ao localizar nos mapas as obras tridimensionais, vemos que a maioria está situada no trajeto que vai do Aeroporto Internacional de Campo Grande ao Parque dos Poderes, onde fica a sede do governo do Estado.



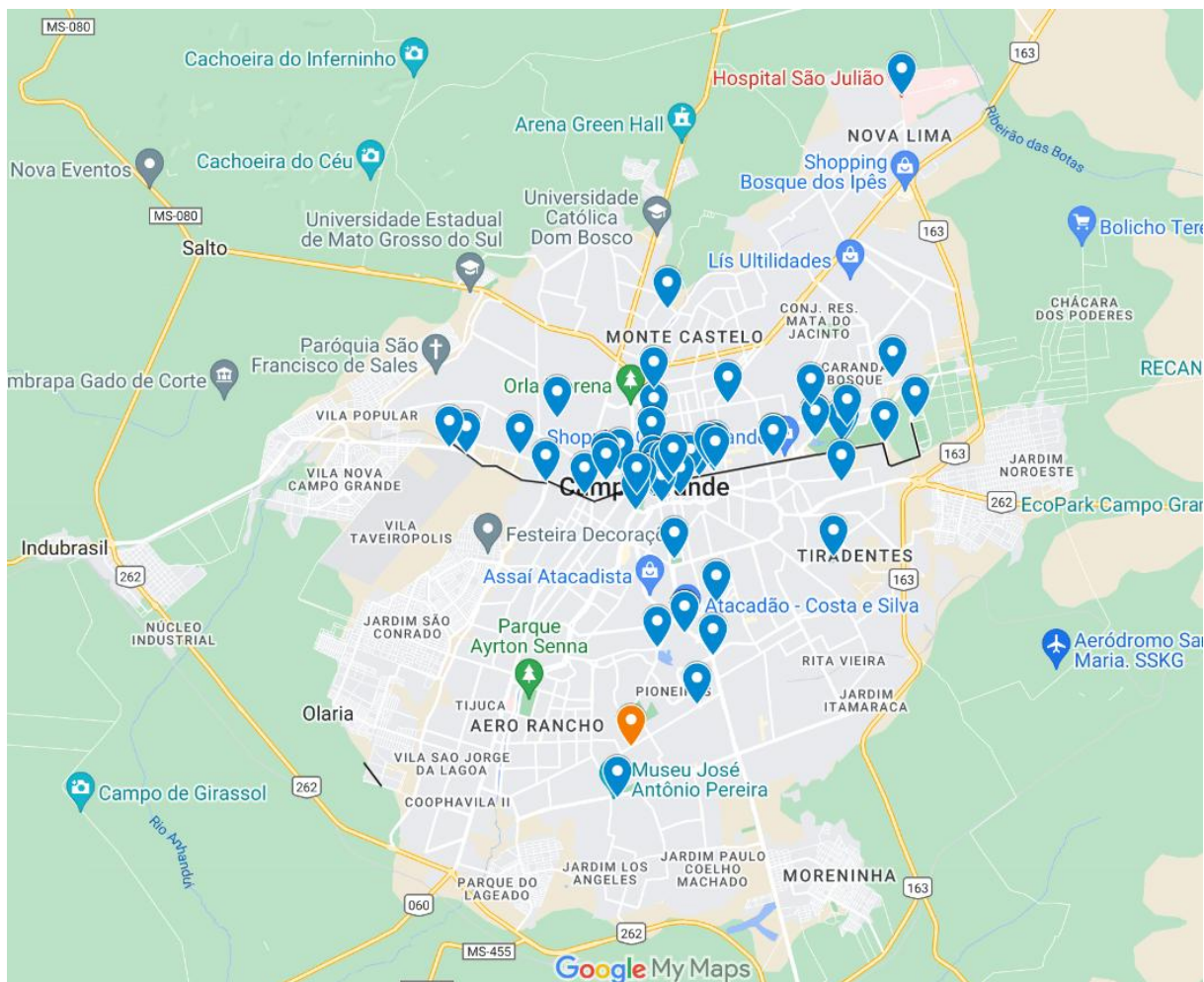


Figura 4 – Mapa elaborado pelo autor com a localização das obras tridimensionais de Campo Grande –MS, disponível em: [https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1xr34X9c5q1qsj91\\_HsfUqi3-Gzfm54E&usp=sharing](https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1xr34X9c5q1qsj91_HsfUqi3-Gzfm54E&usp=sharing)

Apenas algumas obras estão fora desse trajeto e seu entorno, como a área em volta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que conta com três obras, duas localizadas em rotatórias e uma em uma praça. Muito provavelmente só estão lá por conta da UFMS, que abriga eventos que recebem diversas pessoas que vêm de fora.

Outro bom exemplo é a distribuição de parques e áreas de lazer pela cidade. Nesse sentido, quando analisamos o Parque das Nações Indígenas, por exemplo, que está localizado próximo ao primeiro shopping center da cidade, em uma área considerada nobre, percebemos que ele conta com dois museus, o Bioparque Pantanal, uma concha acústica, uma área para shows e abarca quatro obras tridimensionais da cidade.

Outros parques da cidade localizados em regiões mais periféricas não têm nenhuma obra de arte, como é o caso do Parque Ayrton Senna, localizado no bairro Aero Rancho, do Parque Jacques da Luz, nas Moreninhas, etc.

Não podemos negar que o lugar tem relação com a acumulação de capital. É claro que as relações afetivas também constituem um lugar, mas é o material que determina sua estruturação, a exemplo das relações econômicas que se desenvolvem nele.

A maioria das obras tridimensionais de Campo Grande atendem a um interesse turístico dos governantes, mas, de qualquer modo, são as obras de arte com as quais a população tem contato, inclusive, os monumentos ilustram o caderno das crianças que estudam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme).

Faltam espaços de arte, cultura e lazer nas regiões periféricas da cidade, no entanto, vale ressaltar que esta relação com o espaço e a obra de arte vai ao encontro a uma característica da vida contemporânea, que é o fato de cada vez passarmos mais tempo assistindo a telas de celulares e a relação com os lugares ocorrendo de forma cada vez mais rara.

Quando voltamos o olhar para a obra “O Beijo”, vemos que, independentemente de ter ou não um caráter turístico, ainda é uma criação artística que interage com a população, seja no trânsito, seja em momentos de lazer. Esta relação do indivíduo com o local é determinante para a formação do ser. De acordo com Milton Santos:

O território em que vivemos é muito mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse unido de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem o qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. (Santos, 2020, p. 82)

O território é um espaço que se constrói a partir das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, em outras palavras, é uma construção social e histórica em constante transformação. O entendimento das dinâmicas espaciais e das relações sociais que se estabelecem é essencial para a compreensão da formação humana, ainda mais quando analisamos uma obra de arte inserida em um local que dialoga com as pessoas na cidade.

O território é também formador do ser social, sendo determinante nas questões simbólicas e culturais (Santos, 1994). Observamos, então, que a obra

dialoga com o público a partir de um lugar, e este lugar, em uma perspectiva crítica, não é visto apenas como um ponto de localização geográfica no mapa, é uma construção social.

É a situação material que define a consciência, e não as ideias que determinam o ser humano (Marx, 2023). Nesse sentido, o modo de produção econômico determina o desenvolvimento sociocultural e histórico e a especificidade das obras e artistas de cada cidade.

O lugar tem sua base material, relaciona-se com o acúmulo de capital que compõe o mundo no tempo e no espaço. Também influencia as relações sociais e as valorações universais que envolvem a política e a economia globais. O local é construção social localizada na expressão do global. Santos afirma que “o mundo não existe em si, o mundo existe para os outros. É o lugar que dá conta do mundo. Há nele uma empiricização do mundo” (Santos, 2020).

Ainda conforme Milton Santos:

Nas atuais condições de globalização, a metáfora proposta por Pascal parece ter ganho realidade: o universo visto como uma esfera infinita, cujo centro está em toda parte... O mesmo se poderia dizer daquela frase de Tolstói, tantas vezes repetida, segundo a qual, para ser universal, basta falar de sua aldeia... (Santos, 2020, p. 313)

Com a modernização, todos os lugares se mundializaram. Desse modo, Santos evidencia que a materialidade do mundo se objetiva no lugar, pois este é o espaço onde se realiza a vida coletiva. Em outras palavras, o todo se manifesta nas partes, sendo possível enxergar o universal no local e vice-versa.

Entendido o conceito de lugar, vamos nos ater à história do lugar onde está inserida a obra “O Beijo”, que, como dito antes, localiza-se em uma via próxima à UFMS, lugar que passou e ainda passa por modificações.

### 3.2.2 – Uma história do Lago do Amor

Na região Anhanduizinho, sul de Campo Grande, no bairro Pioneiros, em 1962 foi dado início à construção da UFMS. O Lago do Amor foi projetado ainda na década de 1960 e, até então, era chamado de Lago das Tulipas. A criação do lago tem relação com a construção da UFMS, tendo sido ele projetado para promover o embelezamento do campus, além de servir para pesquisas ambientais.

O Lago do Amor foi construído a partir do barramento do encontro dos córregos Cabaça e Bandeira, que formam a Bacia do Bandeira. O nome Lago do Amor foi atribuído pelo fato de muitos casais enamorados frequentarem o lago, cabendo ressaltar que até meados dos anos 2000 ainda existiam pedalinho e botes no local (Oliveira, 2018). De acordo com Oliveira:

Nos anos iniciais de uso do lago, a qualidade da água era alta, o que permitia aos frequentadores se banharem no local. No entanto, a região no entorno do Lago do Amor ainda apresentava uma densidade demográfica bastante reduzida e era pequeno o número de pessoas que iam aproveitar seu tempo livre nas margens do lago. (Oliveira, 2018, p. 70)

Moradores mais antigos contam que a terra retirada para construção do lago foi utilizada para construir o aterramento da UFMS. Também relatam que na sua construção o lago tinha formato de coração, mas o formato se perdeu com o assoreamento do lago.

Após a divisão do estado, em 1977, Campo Grande passou a ser a capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Outros fatores também provocaram uma expansão imobiliária na cidade, causando intervenções ambientais nas proximidades do lago para a construção de casas e edifícios. Além de problemas ambientais, como a poluição do lago, outros problemas trazidos com o desenvolvimento urbano foram o desaparecimento da flora original e o assoreamento do Lago do Amor. Muitos biólogos alertam para o processo de assoreamento pelo qual o lago está passando e para o seu possível fim. Segundo Oliveira:

O processo de assoreamento do Lago do Amor vem sendo monitorado por equipes de pesquisadores da UFMS desde 2002, com ações de batimetrias locais anuais a partir de 2008. Não é possível precisar, portanto, desde quando os leitos do lago começaram a sofrer com o assoreamento. Contudo, não restam dúvidas de que a cada vez maior intervenção antrópica a montante do lago. (Oliveira, 2018, p. 50)

A UFMS faz manutenção e a limpeza do Lago do Amor, e a Prefeitura Municipal de Campo Grande, os reparos causados por problemas ambientais. A maioria dos estragos são causados pela chuva e os problemas de drenagem da cidade.

As últimas intervenções no local foram a duplicação das faixas de rodagem de carros e a criação de uma ciclovia em 2006, a instalação da obra “O Beijo”, do artista Pedro Guilherme, que foi inaugurada em 2008, e, após a queda de uma parte da avenida em 2023, a refeitura da drenagem, quando foi aumentado o aterro onde a população costuma ficar.

Atualmente, o Lago do Amor é bastante frequentado, principalmente no fim da tarde e nos fins de semana. Vale ressaltar que, em uma cidade onde a maioria das opções de lazer são pagas, o passeio no lago é uma das principais opções para os moradores da região sul da cidade.

No local, encontra-se um comércio informal, tendo como opções caldo de cana, água de coco, pastel e pula-pula. Dessa maneira, pode-se observar no Lago do Amor como o modo de produção capitalista implica relações de consumo, relações de mercado, muitas vezes informal, que têm a particularidade da cultura local, com a obra de arte “O Beijo” e a paisagem como pano de fundo.

Milton Santos, ao refletir sobre a relação da classe mais pobre com a cidade, afirmou em uma hoje famosa frase: “A força dos fracos é seu tempo lento”. Quando pensamos na dimensão da cidade, sua característica de grande centro urbano, as mulheres e os homens lentos são aqueles que precisam negociar com o espaço para poder circular pela cidade (Santos, 1993). A classe média e a classe dominante, que tendem a se deslocar de carro por não quererem abrir mão do seu conforto, perdem muito do que a cidade tem a oferecer. Aí está a força dos lentos, que, ao saírem de suas residências, irem de seus locais de trabalho para locais de estudo e, depois, voltarem para suas casas, apropriam-se da cidade a partir de uma perspectiva diferente.

Sua relação com a cidade é muito mais intensa e significativa, produzindo uma memória social do local. Sobre esse aspecto, Milton Santos (1993) dizia que os pobres são portadores de uma filosofia do cotidiano, pois têm necessidade de produzir uma impressão sobre a vida que assegure que possam participar dessa vida. Esses mesmos pobres que produzem essas impressões sobre a vida são as mulheres e os homens lentos. Não podemos esquecer que o lugar também traz questões mercadológicas e do desenvolvimento do capital em sua constituição, que ora acentuam, ora amenizam a desigualdade social.

É nessa relação cotidiana daqueles que passam pelo lago entre um turno e outro, seja por trabalho, por estudo, e de quem usufrui do local para lazer nos fins de semana que vai se criando uma relação afetiva com o lugar e, em consequência, com a obra de arte localizada em seu entorno.

Lukács chama atenção para esta questão do lugar, que está intimamente ligado à objetivação. Até questões e soluções científicas, como concepções matemáticas,

têm ligação com o local. Na arte esta ligação é evidentemente, principalmente no objeto estético do Lago do Amor.

De acordo com Lukács:

Isso significa que toda configuração estética inclui, ordena dentro de si o *hic et nunc* histórico de sua gênese como fator essencial de objetividade decisiva. Naturalmente todo reflexo é determinado concretamente pelo lugar determinado de sua efetivação. (Lukács, p. 166, 2023)

Esta relação do indivíduo com o lugar produz uma memória que tem importância para a formação humana e cultural dos indivíduos que vivem e frequentam o Lago do Amor. Mesmo com todos os problemas inerentes ao local e aos interesses turísticos na obra de arte contida ali, ela ainda é uma das poucas artes na região.

### 3.2.3 – O artista Pedro Guilherme e a obra “O Beijo”

Pedro Guilherme Garcia Góes nasceu em Coxim, interior de Mato Grosso do Sul, em 1967. Mudou-se para Campo Grande ainda na infância, em 1971, onde vive atualmente. O artista é autodidata, e suas obras são marcadas pela simbologia do peixe, em forma de pintura e esculturas espalhadas por todo o estado (Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande/MS, 2022, p. 144).

O livro “Vozes das artes plásticas” (2013), lançado pelo governo do estado e organizado por Fabio Pellegrini e Daniel Reino, traz o que seria a maior referência bibliográfica sobre este artista. O texto, de Naiane Mesquita, conta com entrevistas, fotos e apresenta a trajetória do artista nas artes plásticas, suas fases e suas principais criações na pintura e na escultura.

Pedro Guilherme passou grande parte da infância e juventude visitando Coxim. A cidade está localizada a aproximadamente 242 km de Campo Grande e é famosa por seu turismo de pesca. Suas denominações populares são: Terra do Pé de Cedro, Portal do Pantanal e Capital Nacional do Peixe.

A cidade de Coxim atrai milhares de turistas, sendo conhecida como um dos principais pontos de pesca do Brasil. Localizada na Bacia do Alto Paraguai, é banhada pelos rios Taquari, Coxim, Jauru e Piquiri. É um município-polo da região norte do estado, onde, além do turismo, a atividade pecuária é a principal fonte econômica. Atualmente, o município vem se tornando também um polo universitário.

Sobre esta relação do artista com a cidade de Coxim e a simbologia do peixe, devemos observar a produção artística e notar suas bases materiais, sendo inegável que a relação da simbologia do peixe, adotada pelo artista, tem relação com as bases culturais e de produção do capital.

Pedro Guilherme começou a pintar por volta dos 16 anos, e sua esposa, Gabriela Borges Góes, foi a principal incentivadora. Após alguns anos, em 1987, participou de sua primeira exposição fora de Mato Grosso do Sul, no Salão de Arte, em Santos.

Deste então, sua produção só aumentou, e o artista já participou de mais de 200 exposições, coletivas ou individuais. Ficou conhecido pela temática do peixe, retratando-a de diversas maneiras – realista<sup>4</sup>, cubista, lúdica e surreal.

Pedro Guilherme recebe muitas críticas pela manutenção da temática do peixe em seus trabalhos artísticos. O artista até pintou nus por um tempo, mas retomou sua temática anterior, que o fez conhecido e reconhecido. Pellegrini e Reino (2013, p.290) trazem falas de Pedro Guilherme sobre a questão:

Entretanto, o nu se tornou passageiro e em pouco tempo o artista plástico retornou às origens. “Esse símbolo (peixe) é muito marcante, tem uma série que eu faço com a pincelada mais forte, o traço bem delineado. Em algumas situações, eu crio peixes reais, como o pintado e o dourado, mas também invento algumas espécies. Teve uma série que eu chamei de ‘Meu Ribeirão’, porque muitas pessoas falavam ‘Pedro, essa espécie não existe’. Eu já tinha uma resposta pronta: ‘No meu ribeirão existe’”. (Pellegrini e Reino, 2013, p. 290)

O artista abraça a simbologia para si, particularizando-a. Vale ressaltar que a simbologia do peixe já foi utilizada na história da arte por grupos católicos, quando a religião era proibida no Império Romano. (GOMBRICH, 2015).

Além de artista plástico, Pedro Guilherme atua também como professor, desenvolvendo projetos de pintura e de arteterapia na Associação Pestalozzi de Campo Grande. O artista também é membro da Confraria Socioartista, uma associação de artistas da capital de Mato Grosso do Sul que promove eventos, exposições e oficinas de arte.

Em Campo Grande, podemos citar duas obras suas, o casal de peixes em frente ao Lago do Amor (“O Beijo”) e um peixe na Lagoa Itatiaia. Esse último é uma homenagem a uma espécie facilmente encontrada: o cará. Mesmo sendo proibida a

<sup>4</sup> Aqui nos referimos a realista no sentido da técnica do desenho e pintura, e não no sentido lukacsiano, como mencionado no capítulo anterior, de que não há arte autêntica que não seja realista.

pesca no local, a escultura homenageia esta espécie de peixe. Na época de seca, a base da escultura fica exposta, já na época da cheia parece flutuar na lagoa.

Sobre “O Beijo”, Pellegrini e Reino (2013) trazem uma fala do artista: “Eu havia pintado uma série de quadros que tinha como tema o beijo, vendia bastante, porque tinha um efeito visual interessante. Um dia eu estava andando pelo Lago do Amor e notei que não tinha nenhuma placa que identificasse o local”. O artista, então, apresentou uma maquete de argila e o projeto de realizar uma grande escultura na rotatória do lago.

A feitura da obra foi patrocinada pelo Fundo Municipal de Incentivo à Cultura (FMIC) e pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo sido inaugurada em 2008. A escultura tem 17 metros de largura por 4 metros de altura<sup>5</sup> e representa dois carás se beijando, referenciando os históricos romances vivenciados naquele local (Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande/MS, 2022, p. 144).

De acordo com Oliveira:

No dia 3 de março de 2008, foi inaugurada a escultura “O Beijo”, do artista plástico Pedro Guilherme, na rotatória do Lago do Amor. Com custo total de R\$ 25 mil, a escultura tem 14 metros de comprimento por 4 metros de altura. O monumento é feito de concreto armado e retrata dois peixes carás beijando-se. Financiado pelo Fundo Municipal de Incentivo à Cultura (FMIC) e pelo governo do Estado, a escultura tem como objetivo criar mais um ponto turístico e cultural em Campo Grande. (Oliveira, 2018, p. 56.)

Vale ressaltar aqui o entrave político-econômico para que a obra pudesse ganhar vida. As relações do capital e os interesses mercadológicos possibilitaram a instalação da obra no local, inclusive a utilização do beijo simbolizando os casais, simbologia do local também é construída socialmente.

Ao analisarmos a obra sob a perspectiva materialista (Lukács, 2023), podemos notar que o artista, ao refletir o mundo que o circunda, está condicionado socialmente pelas problemáticas do desenvolvimento das forças produtivas, que são modificadas pelas transformações vindas das relações de produção.

A obra reflete o contexto social em que foi produzida, trazendo em sua estética algo comum e típico da arte sul-mato-grossense do início do século 21. “O Beijo” também já passou por duas restaurações, em função de vandalismo e de outras ações.

<sup>5</sup> Existe uma divergência sobre o tamanho da escultura, enquanto Oliveira aponta em seu texto que a obra tem 14 metros de comprimento, a Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande/MS (2022) aponta que ela tem 17 metros de comprimento.





Figura 5 – Peixe pichado. Fonte: <https://camara.ms.gov.br/vereador-eduardo-romero/escultura-que-representa-o-lago-do-amor-precisa-de-restauracao-e-secutur-e-acionada/>. Acesso em: 22/7/2024.



Figura 6 – Peixe depredado. Fonte: <https://www.cidademorenanoticias.com.br/editorias/geral/escultura-dos-peixes-que-se-beijam-em-frente-ao-lago-do-amor-esta-depr/26613/>. Acesso em 22/7/2024.

Em 2024, a obra apresentava mais elementos que em 2008, pois houve a colocação de algumas plantas, para conseguir um efeito paisagístico, na base da escultura dos peixes, além de árvores plantadas ao redor da obra. Essa construção e

reconstrução da cidade é destacada por Milton Santos (2020), que afirma que a transformação dos espaços atende aos interesses do modo de produção capitalista.

Temos um bom exemplo disso em Campo Grande: o polêmico Relógio da 14, localizado no cruzamento da rua 14 de Julho com a avenida Afonso Pena, no centro da cidade. O equipamento foi destruído para melhorar o trânsito no local, no entanto, em 2019, com a revitalização da área central, construíram outro relógio no local.

Por motivos mercadológicos, tiraram o relógio; por questões culturais de memória, refizeram o equipamento. Ou seja, a obra tridimensional exerce uma gravidade, pois, ao ocupar um lugar no espaço, ela obrigatoriamente cria um ponto de referência no lugar, que pode ser bem-visto ou não.

Por enquanto, a obra “O Beijo” percorre caminho diferente do Relógio da 14, já que, em vez de se deteriorar, está ganhando mais vida, pois a cada restauração ganha um elemento novo que a modifica nos detalhes.

Neste sentido, temos então uma obra que se materializou devido a vários fatores: representar a simbologia de um lugar que é utilizado com fins de lazer e talvez turismo, ter na sua forma e conteúdo algo que atingia interesses do desenvolvimento da cidade.

A particularidade da obra está em como o artista relacionou a forma e o conteúdo em seu trabalho artístico a partir de questões universais e singulares, em uma estrita relação entre as forças produtivas e o modo como se relaciona ao *hic et nunc*. Sobre este conceito, Deribaldo Santos aponta:

Os artistas, para Lukács, independentemente de terem ou não consciência de que a arte registra e dá forma ao *hic et nunc* das contradições históricas de cada instante, criam acreditando que estão produzindo algo supratemporal, ou seja, “na medida em que suas obras são artisticamente autênticas, nascem das mais profundas aspirações da época em que se originam; o conteúdo e a forma das criações artísticas verdadeiras não podem separar-se nunca – esteticamente – daquele chão de sua gênese”. Portanto, a historicidade da realidade objetiva produz determinadas exigências sobre as criações artísticas em sua forma objetiva e subjetiva. (Santos, 2017, p. 26)

Vemos um padrão nessas exigências determinadas sobre as criações em suas formas objetiva e subjetiva. A grande questão gira em torno do que é universal, singular e particular nesta obra.

De acordo com Lukács (2023), a particularidade na estética está associada ao contexto específico no qual uma obra de arte é produzida. Cada obra é moldada por fatores materiais, históricos e culturais que influenciam o artista e sua criação. Mas a

resposta não é tão simples assim, tendo em vista que o universal e o particular podem coincidir, chegam a se confundir, e sempre existirá uma parte que se esvaírá, que não conseguiremos enxergar.

A universalidade na arte, segundo Lukács, está relacionada à capacidade da obra de arte refletir os problemas e as contradições fundamentais da sociedade em que é produzida. Ela transcende o imediato e se conecta com questões universais e atemporais que são compartilhadas por diversas culturas e épocas.

Quando trazemos a questão para o nosso objeto, é possível notar que, pelo conteúdo romântico de “O Beijo”, a obra de Pedro Guilherme passará a integrar as representações de beijo na história da arte.

A primeira representação do beijo é apontada como sendo a pintura rupestre na Toca do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. Desde então, diferentes artistas de diferentes épocas também fizeram suas representações do fenômeno, por exemplo: “Kiss V”, de Roy Lichtenstein (1964); “O Beijo”, de Picasso (1969); e “O Beijo”, de Camille e Rodin (1888-1889).

Esta questão universal do tema da obra é observada também em sua forma. Grande parte dos artistas que se aventuraram nas obras tridimensionais em Mato Grosso do Sul optaram pela técnica do ferrocimento para se expressar. Podemos citar nomes como Izuldina, em Corumbá, e Cleir Ávila, em suas obras na Praça do Papa, em Campo Grande.

A técnica do ferrocimento utilizada pelos artistas locais no início deste século é a mesma utilizada para solidificar a arte de uma elite em momentos outros, a exemplo do Cristo Redentor e todas as obras concretistas na construção de Brasília (DF).

Nesse sentido, Walter Benjamin aponta: “Com frequência, a assim chamada arte popular é apenas o resíduo de bens culturais de uma classe dominante que se renova ao ser assimilado por uma coletividade mais ampla” (Benjamin, 2009, p. 100).

Podemos relacionar a citação de Benjamin à representação da fauna pantaneira na arte sul-mato-grossense, sendo esta a representação adotada por uma elite para se diferenciar e criar uma identidade regional, a singularidade desta região. Ou seja, a representação da fauna e da flora pantaneiras, que é quase unânime na produção artística do estado, é a busca por uma singularidade. Chegamos aqui ao ponto em que a obra analisada se diferencia deste universo de arte pantaneira, o que torna “O Beijo” diferente, singular e ao mesmo tempo particular em relação às demais obras.

É importante destacar que o artista tem várias esculturas de peixes no estado, mas cada uma é única, até mesmo quando comparadas com obras de outros artistas, como os peixes de Cleir, em Bonito, sendo possível notar a diferença e a singularidade de cada uma.

Este traço próprio do artista, esta unidade de cada obra chamamos de singularidade. A singularidade na arte, por sua vez, reside na originalidade e na individualidade da obra. Cada artista traz sua visão única para o mundo, oferecendo uma perspectiva particular sobre a realidade.

A arte é um ponto de encontro entre o universal e o particular e sua singularidade. Grosso modo, podemos categorizar a relação da seguinte forma: o universal é a tese, aquilo que já existe antes; o singular é a antítese, o que é único e se opõe ao todo; e o particular é a síntese dialética, aquilo que engloba os dois lados e torna algo peculiar.

Sobre essa questão, Deribaldo Santos pontua:

Como o particular opera como elemento mediador entre os dois extremos, acaba se confundindo em suas determinações e delimitações na vida cotidiana, ora com o universal e em outros momentos com o singular. E dessa tensão entre os polos e de sua constante reciprocidade, em que os membros intermédios se convertem dialeticamente funcionando como órgão de mediação; e dessa união entre esses mesmos polos, ricamente prenhe de contradições, vai existir uma verdadeiramente autêntica aproximação o mais adequada possível ao real. (Santos, 2017, p. 47)

Esta mediação entre o singular e o universal, esta síntese da particularidade evidencia que a produção de uma obra pelo artista está sujeita à escolha e à posição tomada em relação à universalidade e à singularidade, sendo a particularidade este jogo que movimenta universal e singular.

Nesse sentido, “O Beijo” traz em sua particularidade questões universais e singulares. A simbologia do peixe, que se apresenta como uma singularidade do artista, confunde-se com a universalização do símbolo peixe e sua ligação com o Lago do Amor pela proximidade.

Sobre esta relação entre particular, universal e singular, Lukács pondera:

Deste modo, encontra expressão o humanismo da representação artística. O particular como categoria estética abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente como mundo do homem, da humanidade; as formas fenomênicas sensíveis do mundo externo, por isso, são sempre – sem prejuízo para a sua sensibilidade intensificada, para a sua imediata vida própria – signos da vida dos homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana. O universal, por seu turno, é tanto a

encarnação de uma das forças que determinam a vida dos homens, como ainda – caso em que ele se manifesta subjetivamente como conteúdo de uma consciência no mundo figurado – um veículo da vida dos homens, da formação da sua personalidade e do seu destino. Com esta representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela – em virtude da sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinaram o seu nascimento – uma qualidade interna, em si significativa da vida humana, terrena. Ela conserva esta peculiaridade mesmo quando, por causas histórico-sociais, os motivos conscientes do seu nascimento têm caráter transcendental (mágico, religioso). Ela encarna e figura esses motivos – a forma é determinada pelo conteúdo –, mas de tal maneira, artisticamente, que a transcendência é transformada involuntariamente numa imanência da realidade terrena. Por isso, podemos reviver esta transcendência nas obras do passado, mas a revivemos como destino humano, sob a forma de emoções e paixões humanas. Esta tendência espontânea que a arte autêntica manifesta para a imanência terrena é uma das razões pelas quais, tão frequentemente, os idealistas extremados e os representantes ideológicos das religiões desconfiam da arte. (Lukács, 2018, p. 257)

Sendo assim, ao se deparar com uma obra de arte, o espectador revive as emoções trazidas à tona pela obra, no caso, “O Beijo”, podendo se lembrar de seu primeiro beijo ou do beijo de alguém que gosta, refletir sobre o peixe e o lago ou interagir com a obra, tirando fotos e postando nas redes sociais.

É nessa relação que a arte consegue retirar o opaco da vida cotidiana, em outras palavras, o contato com a arte consegue elevar o ser imerso na rotina a um patamar superior de objetivação. Sobre esse processo, Lukács chama atenção para o fato de a arte nos tirar da condição de seres humanos inteiros (homens inteiros), que vivem no cotidiano, elevando-nos à condição de seres inteiramente humanos (homens inteiramente), que formam seu ser a partir da imaginação provocada pelo contato com a obra de arte.

Após o aprofundamento da discussão sobre o conteúdo, podemos então elaborar as aulas. Vale ressaltar que esta primeira proposta é idealizada e que o trabalho do professor pautado na PHC deve ser o de revisitar os planos de aulas e os adequar ao desenvolvimento do estudante.

### 3.3 – Proposta de intervenção pedagógica

A intervenção é proposta para ser aplicada a alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Prof. Luiz Cavallon, em cinco encontros, totalizando 12 horas-aula, trazendo a arte sul-mato-grossense a partir da arte de Pedro Guilherme.

A proposta pedagógica tem por objetivo desenvolver e fundamentar criticamente o ensino de arte, tendo como conteúdo curricular os monumentos artísticos da cidade de Campo Grande, com ênfase na obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme, no terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, nas aulas procuraremos aprender sobre a vida e a produção artística do artista Pedro Guilherme a partir de palestras, textos e trabalhos desenvolvidos em torno do tema, trabalhando a tridimensionalidade e a arte sul-mato-grossense nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da produção de trabalhos artísticos inspirados na produção de artistas sul-mato-grossense, permitindo às crianças que desenvolvam processos criativos por meio de atividades práticas, apropriando-se e objetivando sua criatividade e vivência artística.

Equipados com o referencial teórico-metodológico da PHC no ensino de arte, partiremos assim da prática social, problematizando e buscando instrumentos para apropriação do conhecimento, promovendo um salto qualitativo no conhecimento (catarse) e enriquecendo a compreensão de mundo do estudante em seu retorno à prática social.

Pensamos a proposta a partir da prática social: conhecendo o destinatário e o conteúdo, temos a tarefa de encontrar a melhor forma de transmissão dos conteúdos propostos, realizando esta tarefa de forma adequada aos parâmetros curriculares propostos pela Semed.

A intervenção foi pensada para ser aplicada em cinco encontros, totalizando 12 horas-aulas, aproximadamente um mês e meio de aulas ou meio bimestre. Foi notado que propostas mais longas que desestimulam e cansam os estudantes. As aulas, com exceção da culminância, podem ter a ordem alterada sem prejudicar o aprendizado, deste modo, não se trata de uma sequência didática, mas, sim, de aulas que promovem o aprendizado do conteúdo estético, trazendo a arte sul-mato-grossense a partir da arte de Pedro Guilherme.

Vale ressaltar que os planos de aulas, slides e passo a passo podem ser encontrados nos Anexos desta dissertação, frisando que o planejamento escolar está pautado no documento da escola, determinado pelas normativas da Semed, ou seja, estará contraditoriamente amparado no currículo da Reme, que é elaborado a partir de uma pedagogia das competências, uma vertente pedagógica liberal. Neste momento, descreveremos apenas a proposta metodológica da aula e a escolha amparada na PHC.

O primeiro encontro (duas aulas) será a apresentação da proposta. A dinâmica de aplicação será uma visita do artista à escola, em que, por meio de uma palestra, o Pedro Guilherme vai falar sobre sua vida e obra, enfatizando a simbologia do peixe e a obra “O Beijo”, localizada próximo a escola. Em seguida, ocorrerá a prática artística proposta pelo artista, que também é educador, podendo ser uma prática de desenho, em que os estudantes poderão realizar um desenho inspirados na vida e obra do artista, por exemplo. Esta proposta de trazer o artista para palestrar na escola tem o objetivo de desmistificar a figura que muitas crianças têm dos artistas, de que ou já morreram, ou ficaram doidos, além de que, nada melhor que oportuniza o artista dele mesmo se apresentar para as crianças.

No segundo encontro (quatro aulas), pretendemos, se possível, realizar uma visita à obra “O Beijo”. A obra está localizada em uma rotatória no Lago do Amor, e a visita ocorrerá a partir da disponibilidade de um ônibus, proporcionado pela Semed. Vale ressaltar que durante a visita a obra teremos o apoio de agentes de trânsito para controle do tráfego local e que os estudantes não terão acesso ao lago ou a animais silvestres locais. Teremos em torno de um adulto para cada cinco crianças, tais providências tomadas para a prevenção de riscos durante a visita. As crianças estarão vestidas com o uniforme da Reme, e cada uma levará sua garrafa de água (a escola também fornecerá água). O ônibus com os estudantes partirá da escola às 13h30min, chegando ao local da escultura aproximadamente às 13h50min, permanecendo no local até as 14h15min, quando seguiremos para uma visita à Confraria Sociartista, da qual o autor é membro (no local também ocorrem exposições artísticas e aulas de arte). Ocorrerá um momento de reflexão, diálogo e atividades artísticas voltadas para a tridimensionalidade, realizando uma composição artística. A previsão de duração da visita à Confraria Sociartista é de aproximadamente 1 hora e 20 minutos, das 15h às 16h20min. A chegada à escola está prevista para as 16h45min, onde será realizada uma roda de conversa com os estudantes contando relatos de como foi o passeio. O horário de saída da escola será às 17h10min.

Muitos professores de arte promovem visitas a museus e outros espaços amparados na pedagogia da experiência de Dewey, o que não é o caso: a visita é importante não só como uma experiência, mas porque tem um caráter desfetichizador de trazer a arte para a realidade da criança, retirando-a do pedestal de algo intocável que só existe na aula de arte. Esta visita à obra e à Confraria Sociartista é importante para que o estudante entenda que existe um mercado de arte em Campo Grande e

que existem exposições acontecendo em museus e outros espaços. Outro ponto a destacar é que, ao visitar uma exposição, preferencialmente se for guiada, os estudantes terão com o que se embasar para a culminância dos seus próprios trabalhos artísticos, que ocorrerão no final do projeto, além de conhecer mais sobre o Lago do Amor.

O terceiro encontro (duas aulas) será dividido em dois momentos, num primeiro momento, será retomado com a turma o que foi aprendido, com perguntas como qual o nome do artista e qual o nome da obra. Em seguida, será realizada uma apresentação<sup>6</sup> problematizando o artista, a obra e o lugar, ampliando assim o conhecimento do estudante sobre a temática estudada. Depois, será distribuída uma atividade contendo um texto sobre o artista e a obra, além de caça-palavras e um passo a passo de uma atividade prática. Principalmente após a pandemia de Covid-19, percebemos que pequenos textos sobre o artista, a leitura e a feitura de caça-palavras surtiam um melhor efeito que passar o conteúdo no quadro. O texto ainda permite que o estudante possa voltar e relembrar o conteúdo quando não estiver na escola.

Num segundo momento do terceiro encontro, aplicaremos uma atividade pedagógica em que os estudantes possam representar tridimensionalmente a obra visitada. O objetivo da atividade consiste em oportunizar que os alunos experimentem uma criação por meio da técnica escultórica, a partir de dobraduras, recorte e colagem, desenvolvendo uma nova significação ao objeto estudado. Os estudantes realizarão as dobraduras e vão construir um peixe tridimensional. Esta atividade será utilizada na culminância, compondo um trabalho artístico referenciando a obra “Piracema Sociartista”, de Pedro Guilherme. Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças serão guardados pelo professor e devolvidos após a culminância.

O quarto encontro (duas aulas) será dividido em dois momentos, num primeiro momento será debatido como será a nossa culminância. A partir da visita à exposição, vamos pensar sobre a apresentação. Os estudantes, partindo do conteúdo sobre o artista e a obra estudada, serão divididos em grupos, e cada grupo ficará responsável por uma apresentação na culminância:

<sup>6</sup> Os slides estão disponíveis no plano de aula que está nos Anexos desta dissertação.



- Grupo 1: apresentação do artística a partir de uma TV confeccionada com papelão. Os estudantes contarão a trajetória do artista e falarão sobre a obra estudada, sendo confeccionada uma TV para contar a história do artista e outra para falar sobre a obra e o Lago do Amor;
- Grupo 2: pintura. Este grupo deverá confeccionar pinturas com a temática do peixe ou de outro animal;
- Grupo 3: “O Beijo”. Será proposto para as crianças pensar em como realizar um protótipo de escultura para substituir a obra “O Beijo”. Caberá aos estudantes escolher se será uma releitura de peixe ou de algum outro animal. O professor auxiliará na feitura da obra, em razão da idade das crianças e de suas possíveis dificuldades para atualizar suas ideias. Acreditamos que, após escolhido o animal a ser representado, o professor construirá o esqueleto e as crianças apenas empapelarão e pintarão o objeto. Mesmo a criança não montando o esqueleto, ao empapelar ela compreenderá como feito;
- Grupo 4: “Piracema Sociartista”. Este grupo organizará os objetos estéticos produzidos na aula anterior e produzirá outros objetos, inspirados em uma intervenção sobre a obra “Piracema Sociartista”;
- Grupo 5 e 6: maquete do bairro. Este grupo realizará a maquete do bairro a partir de paper toys, inserindo uma releitura da obra ou outras possíveis obras que poderiam existir no bairro.

O quinto encontro (duas aulas) será dividido em três momentos. Em um primeiro momento, os estudantes vão organizar a sala para a exposição e a apresentação dos trabalhos. Em um segundo momento, quando os convidados estiverem presentes, os estudantes apresentarão a produção. Ao final, os estudantes deverão desmontar a exposição e organizar a sala.

Esta proposta pedagógica foi pensada para ser aplicada no ano de 2024, contudo, após idas e vindas do projeto ao comitê de ética, acabou não ocorrendo a aplicação, não havendo tempo hábil para sua aplicação. Fato este que prejudicou imensamente nossa reflexão, tanto no quesito tempo, pois tivemos um gasto físico intelectual tentando solucionar as demandas do comitê de ética e principalmente para nossa reflexão da nova prática.

Desejamos aplicar o plano assim que possível, podendo ser no ano de 2025 ou nos anos posteriores, tendo em vista que, fora para trabalhos acadêmicos, as aulas que lecionamos em sala de aula não dependem de comitê de ética.

Ressaltamos que este plano de ensino foi pensado para uma turma somente, de preferência com a culminância sendo na feira cultural ou outro evento da escola. Temos consciência de nossa realidade, como professor de escola pública que mal temos tempo para pensar, planejar e possibilitar aulas com a devida qualidade, também carecemos de material para trabalhar, além de toda a logística necessária para conseguir conciliar a ida do artista a escola, o ônibus e dinâmica do passeio e da vernissagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso, retornamos ao objetivo inicial deste texto que é fundamentar a superação de uma prática pedagógica do ensino de arte, tendo como conteúdo curricular os monumentos artísticos da cidade de Campo Grande, com ênfase na obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme.

Apesar do esforço não conseguimos superar a prática pedagógica, seja pela falta de aplicação, ou por ruídos ideológicos que contaminam nosso pensamento e o texto. O filósofo Lukács levou anos até se desvencilhar de todo pensamento idealista, neste aspecto é preciso muito mais que dois anos cursando um programa de mestrado para limparmos todo o pensamento burguês do nosso pensamento. Contudo, um primeiro passo foi dado.

Foi de extrema relevância, principalmente para nossa práxis pedagógica, acreditamos que a discussão levantada ao longo do texto transformou e aprimorou nossa prática didática em sala de aula, ampliando nosso conhecimento sobre a arte, educação e formação humana.

O debate envolvendo o idealismo pós-moderno e o materialismo-dialético. Discussão esta mais que necessária ao analisarmos a conjuntura política global neste início de século. Ressaltamos que o estudo nos levou a um grande avanço na compreensão de mundo a partir do prisma da ontologia materialismo-dialético.

Existe um ditado na escola que diz: “O melhor método é aquele que funciona”, é claro que refere-se a aprendizagem, muitas professoras utilizam esta frase quando dizem que seus métodos são ultrapassados, e se realmente o são porque seus alunos saem alfabetizados. Mas a frase pode ser utilizada na questão do método científico, com certeza, as tendências irracionistas explicam o mundo ao seu redor, neste sentido não existe método ruim, mas alguns se colocam ao lado da classe trabalhadora e outros não, existem métodos preocupados com a causalidade dos fenômenos e outros com interpretações subjetivas.

Chamamos a atenção para a categoria do Universal, singular e particular, de certo modo, tal discussão perpassa por todo texto, pois acreditamos ser este um dos principais pontos que nos diferem das filosofias idealistas.

Quando realizamos o debate relacionando a abordagem triangular e a PHC, destacamos as contribuições que Ana Mae Barbosa trouxe ao ensino de arte, tirando

a ideia de um ensino tecnicista e trazendo a discussão para a educação estética, além de, incentivar o trabalho com a arte brasileira.

Destacamos que para superar a abordagem triangular, o ensino de arte pautado na PHC, além do conteúdo, destacando os Clássicos, a preocupação com o efeito catártico do ensino e da arte a partir da vivência estética é de extrema importância.

O estudo sobre o artista Pedro Guilherme Garcia Góes contribui para o debate sobre arte sul-mato-grossense, existe uma carência de estudos na área, apesar de todo o esforço de professores em difundir os artistas e obras do estado, as produções acadêmicas de destaque acabem sendo poucas.

Mesmo ainda não passando pelo julgo do tempo O beijo, por sintetizar esteticamente o local, e principalmente, para aquela comunidade pode ser considerado uma obra clássica, contudo, é necessário um trabalho pedagógico desfetichizador para com a obra e o mercado artístico da cidade, não podemos negar ao estudante que existe um desenvolvimento desigual do capital e isto reflete na arte.

Nosso conteúdo está relacionado a existência do nosso estudante. Chamamos a atenção para o fato de que a existência é importante, mas não é tudo, por exemplo, a maioria das pessoas nunca mais utilizam a formula de Bascara após sair da escola, mesmo assim não acreditamos que devemos excluí-la do ensino. Contudo, não podemos negar a que ela tem uma certa importância.

No que tange o ensino de arte seguimos a mesma lógica, a existência tem sua importância, não que deva ser a peça central para o ensino de arte, mas não podemos deixar de lado. Neste sentido, quando olhamos para a realidade de nossa escola pautada na arte, no lugar e formação humana, necessitamos rever nossos conteúdos.

Ao terminar o estudo e relacionar o local que nossa escola esta inserida, vemos que além da obra o beijo, existem outros pontos a serem explorados ao redor da escola: a obra A Família, uma estátua de Índio no museu José Antônio Pereira, primeira casa do fundador da cidade, próximo a escola; O Monumento Cultura Paraguaia, de autoria de Anor Pereira Mendes Filho, localizado na Colônia Paraguaia, mesmo sendo uma associação privada, os estudantes conhecem o local devido as festas e eventos que lá ocorrem; o escultor Mariano Antunes Cabral da Silva, neto da artesã Conceição dos Bugres e morador do bairro; além da Comunidade negra São João Batista, localizada no bairro, cuja a importância além dos murais referenciando a cultura africana é um ponto de cultura do bairro.

Concluindo, apesar de não alcançar a superação da prática pedagógica, acreditamos que esta dissertação contribuiu para o debate sobre o ensino de arte na perspectiva histórico-crítica, apontando subsídios teóricos e práticos para uma educação estética. Ao articular teoria e prática, particular, singular e universal, buscamos superar, além da proposta triangular, toda uma corrente de pensamento pós-moderno que vem norteando as políticas públicas em nosso país e no mundo.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade** [tradução de Marcos Penchel]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**- São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 200 p.: 33il. p&b – (Arte & Ensino), 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **in: Educação para as artes, para as culturas e para o patrimônio** [recurso eletrônico] / Lucas Graeff, Robson da Silva Constante, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2020. – (Série memória e linguagens culturais)

BENJAMIN, Walter, **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** / Walter Benjamin; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, Editora 32, (2<sup>o</sup> edição), 2009.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3<sup>o</sup> ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica** / Newton Duarte, Sandra Soares Della Fonte. – Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção educação contemporânea), 2010.

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

DUARTE, Newton. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, p. 1–23, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020

FOUCAUT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8<sup>o</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte**; tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio [tradução de Maria Elisa Cevasco]. – 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács** / Sergio Lessa. – 4 ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LUKÁCS, GEORG. **A Destruição da Razão**; tradução de Bernard Herman Hess, Rainer Patriota, Ronaldo Vielmi Fortes; revisão de Ester Vaisman, Ronaldo Vielmi Fortes. – São Paulo, 2020.

LUKÁCS, GEORG. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 14/ Georg Lukács; (traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade). – Maceió: Coletivo Veredas, 2018-a.

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

LUKÁCS, GEORG. **Estética**: a peculiaridade do estético, volume 1 / tradução Nélio Schneider, 1ed. – São Paulo: Boitempo, 2023.

LUKÁCS, GEORG. **Marx e o problema da decadência ideológica**. In: Anuário Lukács 2015 / Miguel Vedda, Gilmaisa Costa, Norma Alcantara. – São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, GEORG. **Realismo e Existencialismo**. Acardia, 1960.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fierbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução, Rubens Emdenle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital.** Tradução Rubens Enderle. – 3 ed. – São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 2. Ed. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores). 1978.

OLIVEIRA, Cássia Virginia Cassanho de. **Impactos ambientais por urbanização acelerada no Lado do Amor em Campo Grande-MS.** São Paulo, SP: Universidade Brasil, 2018.

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

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Coli\$ão, arte contemporânea e elevação estética.** In. Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas Ed. UFMS, Campo Grande, MS 2021.

PELEGRINI, Fabio; REINO, Daniel (Orgs.). **Vozes das Artes Plásticas /** Fabio Pellegrini, Daniel Reino (Organizadores); Ilustração: Desirée Melo – Campo Grande: FCMS, 2013.

PESSOA, Fernando. **Poesias completas de Caeiro / Fernando Pessoa:** edição Fernando Cabral Marins, Richard Zebith. – 3<sup>o</sup>ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SANTOS, Deribaldo. **A particularidade na Estética de Lukács.** 1<sup>o</sup> Edição. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana /** Deribaldo Santos. – Maceió: Coletivo Veredas, 2020

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: técnica, Razão e Emoção.** – 4. Ed. 10 reimpr.: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton. **Metrópole: a força dos fracos e o seu tempo lento.** Ciência e Ambiente, v. 4, n. 7, p. 7-12, 1993

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** Campinas: Autores Associados: 2021-a



SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021-b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. Ed. Ver e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021-c.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações** – 12. Ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021-d.

SECRETARIA DE CULTURA E TURISMO DE CAMPO GRANDE. **Marcos e monumentos históricos de Campo Grande** / Organização: Joelma Fernandes Aguelho. 3. Ed.: revisada e ampliada. – Campo Grande (MS): Prefeitura Municipal, 2022.

SEIXAS, Raul. COELHO, Paulo. **Gita**. 1974

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da Educação**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p.619-634, set/dez. 2006

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Psicologia da arte** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**ANEXOS**

Anexo 1 – Plano de aula



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PLANO DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ESCOLA MUNICIPAL PROF. LUIZ CAVALLON

Professor(a): RICARDO GRASSI MARTINS

Componente Curricular: ARTE

Período de Execução: \_\_/\_\_/2024 a \_\_/\_\_/2024

Ano escolar: 3º (Terceiro)

Turma (s): 3ºC e 3ºD

Turno(s): Matutino ( ), Vespertino (X), Noturno ( ).

OBJETO (S) DE CONHECIMENTO
<p>( X ) CONTEXTOS E PRÁTICAS            ( ) ELEMENTOS DA LINGUAGEM            ( X ) MATERIALIDADES            ( ) MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS            ( X ) PATRIMÔNIO CULTURAL (ARTES INTEGRADAS)            ( X ) PROCESSOS DE CRIAÇÃO            ( X ) SISTEMAS DE LINGUAGEM</p>
HABILIDADE (S)
<p><b>CONTEXTOS E PRÁTICAS</b></p> <p>( ) 1BIM (CG.EF15AR32.n) Desenvolver produções artísticas (do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, entre outros), com recursos materiais tradicionais e alternativos, em diferentes suportes.</p> <p>( ) 2BIM (CG.EF15AR01.s) Identificar e apreciar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>( ) 3BIM (CG.EF15AR28.n) Identificar a presença de manifestações e intervenções artísticas no bairro e na cidade.</p> <p>( X ) 3BIM (CG.EF15AR31.n) Conhecer e apreciar as manifestações artísticas, presentes em contextos públicos, como um território artístico (apresentações de rua de caráter teatral, musical, circense, malabaristas,</p>

palhaços, grafite, painel, lambe-lambe, sticker e estêncil, esculturas, entre outros) e privados (museus, galerias, ateliês, entre outros).

( ) 4BIM (CG.EF15AR32.n) Desenvolver produções artísticas (do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, entre outros), com recursos materiais tradicionais e alternativos, em diferentes suportes.

( ) 4BIM (CG.EF15AR33.n) Experienciar situações que possibilitem o desenvolvimento da imaginação e do senso estético e a vivência, a apreciação da produção própria e dos colegas.

### **ELEMENTOS DA LINGUAGEM**

( ) 1BIM (CG.EF15AR02.s) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, e outros).

( ) 2BIM (CG.EF15AR02.s) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, e outros).

( ) 3BIM (CG.EF15AR31.n) Apreciar e perceber o sentido que um objeto ou obra de arte propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual, quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação no conjunto da imagem e de seus produtores.

( ) 4BIM (CG.EF15AR40.n) Produzir objetos e imagens, explorando os elementos constitutivos, para expressar e comunicar ideias, apreciar e interpretar imagens.

### **MATERIALIDADES**

( ) 1BIM (CG.EF15AR35.n) Explorar e manipular as possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo e outros; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila, e outros; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras, e outros.

( ) 2BIM (CG.EF15AR35.n) Explorar e manipular as possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo e outros; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila, e outros; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras, e outros.

(X) 3BIM (CG.EF15AR04.s) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas, convencionais e não convencionais.

( ) 3BIM (CG.EF15AR36.n) Conhecer e expressar em suportes variados e de diferentes tamanhos, individualmente, ou em grupos, que permitam a liberdade do gesto, do movimento e exploração da dimensão espacial.

( ) 4BIM (CG.EF15AR04.s) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura,

modelagem, instalação, vídeo, fotografia e outros), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

( ) 4BIM (CG.EF15AR57.n) Expressar e representar ideias, emoções, sensações desenvolvendo trabalhos artísticos autorias.

### **MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS**

( ) 1BIM (CG.EF15AR48.n) Perceber-se a si mesmo e ao outro, identificando igualdades e diferenças mediante as interações, por meio de atitudes de respeito com as expressões artísticas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias.

( ) 2BIM (CG.EF15AR03.s) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

( ) 3BIM (CG.EF15AR47.n) Conhecer, identificar e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais da cidade (indígena, quilombola, paraguaia, boliviana, libanesa, oriental, e outras), como significativa para a formação cultural da população local e regional.

( ) 4BIM (CG.EF15AR48.n) Perceber-se a si mesmo e ao outro, identificando igualdades e diferenças mediante as interações, por meio de atitudes de respeito com as expressões artísticas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias.

### **PATRIMÔNIO CULTURAL (ARTES INTEGRADAS)**

( ) 1BIM (CG.EF15AR25.s) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

( ) 2BIM (CG.EF15AR82.n) Reconhecer as diferenças culturais como enriquecedoras da identidade nacional, por meio do conhecimento sobre as várias etnias, linguagens que formam o patrimônio sociocultural brasileiro para a construção da cidadania.

( X ) 3BIM (CG.EF15AR81.n) Refletir sobre as obras de arte expostas e o meio ambiente, quanto à preservação do patrimônio ambiental e cultural.

( ) 4BIM (CG.EF15AR84.n) Refletir sobre a importância de preservar monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, considerando a memória, a identidade, a criatividade dos povos e a riqueza das culturas e identidades das nações.

### **PROCESSOS DE CRIAÇÃO**

( ) 1BIM (CG.EF15AR43.n) Desenvolver a imaginação criadora, a expressão, a sensibilidade pelo contato com a produção artística presente nos museus, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, e outros.

( ) 2BIM (CG.EF15AR05.s) Experimentar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

( ) 2BIM (CG.EF15AR43.n) Desenvolver a imaginação criadora, a expressão, a sensibilidade pelo contato com a produção artística presente nos museus, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, e outros.

( X ) 3BIM (CG.EF15AR05.s) Experimentar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

( ) 3BIM (CG.EF15AR58.n) Desenvolver processos de criação com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

( ) 4BIM (CG.EF15AR44.n) Criar e expressar formas artísticas por meio de diferentes gêneros (paisagem, retrato, cenas do cotidiano, e outros) e técnicas (desenho, pintura, modelagem, gravura).

( ) 4BIM (CG.EF15AR58.n) Desenvolver processos de criação com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

#### **SISTEMAS DE LINGUAGEM**

( ) 1BIM (CG.EF15AR71.n) Desenvolver o olhar de apreciação e a observação ao fazer a leitura da obra e ao acessar fontes de informação sobre obras de arte em museus, galerias (virtuais ou físicos).

( ) 2BIM (CG.EF15AR72.n) Acessar e interagir com produções de Arte no espaço de museu, galerias (virtuais ou físicos), para desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade de apreciação crítica.

( X ) 3BIM (CG.EF15AR07.s) Reconhecer algumas categorias do sistema das Artes Visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores e outros).

( ) 3BIM (CG.EF15AR71.n) Desenvolver o olhar de apreciação e a observação ao fazer a leitura da obra e ao acessar fontes de informação sobre obras de arte em museus, galerias (virtuais ou físicos).

( ) 4BIM (CG.EF15AR07.s) Reconhecer algumas categorias do sistema das Artes Visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores e outros).

( ) 4BIM (CG.EF15AR73.n) Refletir sobre as obras de arte expostas e o meio ambiente, quanto à preservação do patrimônio ambiental e cultural.

#### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

1º Encontro (duas aulas) – Data: \_\_\_/\_\_\_/2024.

Neste encontro acontecerá a apresentação da proposta, a dinâmica de aplicação será uma visita do artista à escola, em que, a partir de uma palestra, o artista vai

comentar sobre sua vida e sua obra, enfatizando a simbologia do peixe e a obra “O Beijo”, localizado próximo à escola; em seguida, ocorrerá a proposição da prática artística proposta pelo artista, que também é educador, podendo ser uma prática de desenho, em que os estudantes poderão realizar um desenho inspirados na vida e obra do artista, por exemplo.

2º Encontro (quatro aulas) – Data: \_\_\_/\_\_\_/2024.

Realizaremos uma visita à obra “O Beijo”, de Pedro Guilherme, que está localizada em uma rotatória no Lago do Amor. A visita ocorrerá a partir da disponibilidade de um ônibus, proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed). Vale ressaltar que, durante a visita à obra, teremos o apoio de agentes de trânsito para controle do tráfego local e os estudantes não terão acesso ao lago ou a animais silvestres locais. Teremos em torno de um adulto para cada cinco crianças, tais providências serão tomadas para prevenção de riscos durante a visita. As crianças estarão vestidas com o uniforme da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), e cada uma delas levará sua garrafa de água (a escola também fornecerá água para a hidratação dos estudantes). O ônibus com os estudantes partirá da escola às 13h30min, chegando ao local da escultura aproximadamente às 13h50min, permanecendo no local até as 14h15min, de onde seguiremos para uma visita à Confraria Sociartista (Associação dos Artistas Visuais Profissionais de MS). Vale ressaltar que é membro da associação, e no local também acontecem exposições artísticas e aulas de arte. Ocorrerá um momento de reflexão, diálogo e atividades artísticas voltadas à tridimensionalidade, realizando uma composição artística. A previsão de permanência na Confraria Sociartista é de aproximadamente 1 hora e 20 minutos, até as 16h20min. A chegada à escola está prevista para as 16h45min, onde será realizada uma roda de conversa com os estudantes, que relatarão como foi o passeio. O horário de saída da escola será às 17h10min.

3º Encontro (duas aulas) – Data: \_\_\_/\_\_\_/2024.

Este encontro será dividido em dois momentos. Num primeiro momento será retomado com a turma o que foi aprendido, como perguntas como qual o nome do artista e da obra. Em seguida, o professor realizará uma apresentação

problematizando o artista, a obra e o lugar, ampliando assim o conhecimento do estudante sobre o assunto.

## Pedro Guilherme Garcia Góes

Slide 1: pediremos para uma criança ler o slide. Em seguida, os estudantes serão questionados se eles conhecem a pessoa cuja foto está no slide.

## Pedro Guilherme Garcia Góes



Slide 2: neste momento será a hora de relembrar com a turma as aulas anteriores, a visita do artista à escola e a visita da turma à escultura e à exposição artística.

## Pedro Guilherme Garcia Góes

Pedro Guilherme Garcia Góes nasceu em Coxim, interior de Mato Grosso do Sul, em 1967.

Mudou-se para Campo Grande ainda na infância, em 1971, onde vive atualmente.

Autodidata, Pedro Guilherme começou a pintar por volta dos 16 anos.

Já participou de mais de 200 exposições, coletivas ou individuais.

Ficou conhecido pela temática do peixe, retratando-a de diversas maneiras.

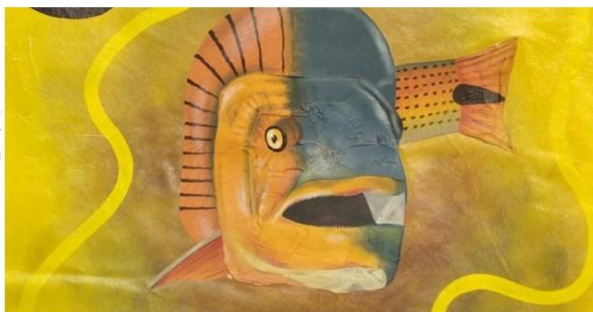
Como professor, desenvolve projetos de pintura e de arte-terapia na Associação Pestalozzi de Campo Grande.

Membro da Confraria Sociartista, uma associação de artistas da capital de Mato Grosso do Sul que promove eventos, exposições e oficinas de arte, de pintura e esculturas espalhadas por todo o estado

Slide 3: poderíamos pedir para uma criança ler, mas, em função do tempo, o professor lerá e comentará a história do artista. É importante chamar atenção neste e nos próximos slides para a importância do contexto histórico em que o artista está inserido.

## Pedro Guilherme Garcia Góes

Série: Mato Grosso dos sonhos.  
Disponível em :  
<https://oestadoonline.com.br/arte-e-lazer/mato-grosso-dos-sonhos-ha-30-anos-artista-provoca-reflexoes-com-peixes-sul-matogrossenses/>



Pedro Guilherme Garcia Góes  
Série: Mato Grosso do sangue

Slide 4 e 5: falaremos sobre as pinturas do artista.



## Pedro Guilherme Garcia Góes



Disponível em : <https://pedroguilherme001.blogspot.com>



Pedro Guilherme Garcia Góes  
Série: Mato Grosso do sangue

## Pedro Guilherme Garcia Góes



Piracema Sociartista  
Imagem:  
<https://www.instagram.com/p/BydNQwJB Pg/>



Imagem: Roberto Higa, acervo do Professor

Slide 6: chamaremos atenção para a obra presente no slide, pois a atividade prática da aula se relacionará a ela e comporá uma das atividades do vernissage.

## Pedro Guilherme Garcia Góes



O Cará.  
Disponível em :  
<https://pedroguilherme001.blogspot.com/>



Slide 7: ao comentar sobre o “Cará”, monumento na Lagoa Itatiaia, faremos menção ao fato de o artista trabalhar com o ritmo da natureza.

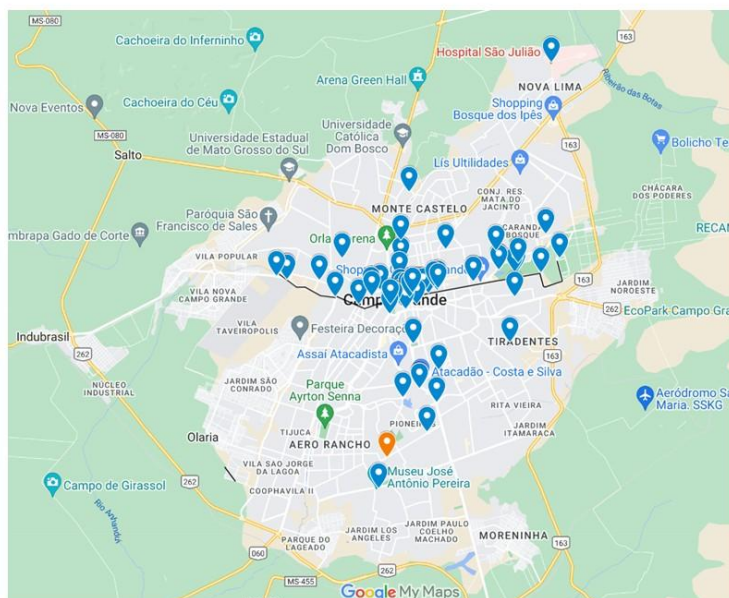


Imagem: Mapa com as esculturas de Campo Grande – MS.  
Autor: Ricardo Grassi Martins

Slide 8: neste momento, pediremos para as crianças interpretarem o mapa apresentado no slide. Caso elas não percebam, chamar atenção para a concentração das obras na área central da cidade, nos bairros mais nobres. O intuito será mostrar a contradição das relações sociais.



Slide 9: utilizaremos a imagem vista de cima para lembrar o passeio e falaremos sobre a história do lago, que é a união dos córregos Cabaça e Bandeiras e que é um lago artificial. Dizem os mais antigos que tinha o formato de coração, além de estar passando por um processo de assoreamento.

## “O Beijo” - Pedro Guilherme Garcia Góes



“O Beijo”, de Pedro Guilherme. Foto de Ricardo Grassi Martins, 2023.

Slide 10: falaremos sobre a obra, enfatizando porque ela é um clássico.



Slide 11: explicaremos o processo de feitura da obra, da sapata às colunas, do esqueleto à modelagem e pintura. Será importante mostrar o processo para as crianças, sugerindo que passem a pensar na construção de objetos tridimensionais, se não conhecerem o processo de sua feitura.



Peixe pichado. Fonte:  
<https://camera.ms.gov.br/vereador-eduardo-romero/escultura-que-representa-o-lago-do-amor-precisa-de-restauracao-e-secture-e-acionada/>. Acesso em: 22/7/2024.


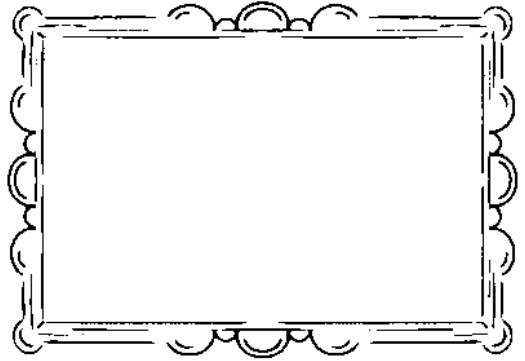


Peixe depredado. Fonte:  
<https://www.cidademorenanoticias.com.br/editorias/gera/escultura-dos-peixes-que-se-beijam-erm-frente-ao-lago-do-amor-esta-depr26613/>. Acesso em 22/7/2024.

Slide 12: explicaremos a importância de preservar os bens artísticos da cidade.

Num segundo momento, faremos uma atividade pedagógica em que os estudantes possam representar tridimensionalmente a obra visitada. Os estudantes realizarão dobraduras e construirão seu peixe tridimensional. Esta atividade será utilizada na

culminância, compondo um trabalho artístico referenciando a obra “Piracema Sociartista”, de Pedro Guilherme. Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças serão guardados pelo professor e devolvidos às após a culminância. Nesta aula, durante a atividade prática, será proposto para os estudantes o que eles representariam se fossem escolhidos para substituir a obra “O Beijo”. A intenção é que eles escolham um animal para representar, podendo ser o peixe ou qualquer outro bicho. Após, será distribuída uma atividade contendo um texto sobre o artista e a obra, além de caça-palavras e uma atividade prática que os estudantes realizarão em casa.

	ALUNO(A): _____ PROFESSOR(A): RICARDO	<b>Responda as perguntas:</b>																																																																																																																																																
<b>PEDRO GUILHERME</b>		Qual é o nome da obra estudada? _____																																																																																																																																																
<p>O artista plástico Pedro Guilherme, natural de coxim, interior do Mato Grosso do Sul, cidade conhecida por suas denominações populares como “capital nacional do peixe” e “terra do pê-de-cedro”. Ele é muralista, pintor e escultor, tendo a sua obra realizada em diversas cidades. Em campo grande, além de alguns murais públicos, Pedro Guilherme é o artista criador de dois monumentos escultóricos de grandes proporções: um na Lagoa Itatiaia e o outro no Lago do Amor, obra que recebe o nome de “O Beijo”. Com cores típicas da nossa flora adornando as pinturas, dividem a tela, pintados, dourados, Piraputangas e pacus, entre outros tantos peixes sul-mato-grossenses.</p>		Qual o nome do autor da obra? _____																																																																																																																																																
Atividade: Responda o caça palavras sobre o artista:		O que mais você aprendeu sobre o Artista e Obra estudados? _____ _____ _____																																																																																																																																																
<p style="text-align: center;"><b>Pedro Guilherme</b></p> <p style="text-align: center;">As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.</p> <table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>G</td><td>R</td><td>T</td><td>N</td><td>A</td><td>F</td><td>R</td><td>A</td><td>T</td><td>H</td><td>K</td><td>T</td></tr> <tr><td>G</td><td>L</td><td>O</td><td>H</td><td>M</td><td>O</td><td>D</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>E</td><td>D</td></tr> <tr><td>U</td><td>I</td><td>D</td><td>V</td><td>O</td><td>D</td><td>S</td><td>B</td><td>H</td><td>U</td><td>I</td><td>E</td></tr> <tr><td>I</td><td>P</td><td>E</td><td>D</td><td>R</td><td>O</td><td>G</td><td>H</td><td>B</td><td>E</td><td>J</td><td>O</td></tr> <tr><td>L</td><td>A</td><td>G</td><td>O</td><td>L</td><td>N</td><td>O</td><td>I</td><td>B</td><td>B</td><td>C</td><td>I</td></tr> <tr><td>H</td><td>T</td><td>Y</td><td>S</td><td>T</td><td>E</td><td>A</td><td>U</td><td>D</td><td>A</td><td>Y</td><td>N</td></tr> <tr><td>E</td><td>S</td><td>C</td><td>U</td><td>L</td><td>T</td><td>U</td><td>R</td><td>A</td><td>T</td><td>N</td><td>O</td></tr> <tr><td>R</td><td>S</td><td>A</td><td>N</td><td>I</td><td>S</td><td>M</td><td>H</td><td>U</td><td>Y</td><td>T</td><td>I</td></tr> <tr><td>M</td><td>S</td><td>E</td><td>H</td><td>R</td><td>T</td><td>R</td><td>N</td><td>I</td><td>H</td><td>R</td><td>G</td></tr> <tr><td>E</td><td>T</td><td>T</td><td>R</td><td>N</td><td>B</td><td>A</td><td>H</td><td>A</td><td>S</td><td>E</td><td>I</td></tr> <tr><td>P</td><td>T</td><td>D</td><td>R</td><td>A</td><td>H</td><td>S</td><td>H</td><td>I</td><td>T</td><td>R</td><td>B</td></tr> <tr><td>S</td><td>I</td><td>O</td><td>A</td><td>O</td><td>E</td><td>N</td><td>X</td><td>G</td><td>C</td><td>T</td><td>U</td></tr> </table> <p style="text-align: center;">AMOR      ESCULTURA      GUILHERME      LAGO      PEDRO</p>		G	R	T	N	A	F	R	A	T	H	K	T	G	L	O	H	M	O	D	O	N	E	E	D	U	I	D	V	O	D	S	B	H	U	I	E	I	P	E	D	R	O	G	H	B	E	J	O	L	A	G	O	L	N	O	I	B	B	C	I	H	T	Y	S	T	E	A	U	D	A	Y	N	E	S	C	U	L	T	U	R	A	T	N	O	R	S	A	N	I	S	M	H	U	Y	T	I	M	S	E	H	R	T	R	N	I	H	R	G	E	T	T	R	N	B	A	H	A	S	E	I	P	T	D	R	A	H	S	H	I	T	R	B	S	I	O	A	O	E	N	X	G	C	T	U	Agora é sua vez de ser o artista, desenhe e pinte um quadro trabalhando a temática do peixe, assim como o artista Pedro Guilherme.
G	R	T	N	A	F	R	A	T	H	K	T																																																																																																																																							
G	L	O	H	M	O	D	O	N	E	E	D																																																																																																																																							
U	I	D	V	O	D	S	B	H	U	I	E																																																																																																																																							
I	P	E	D	R	O	G	H	B	E	J	O																																																																																																																																							
L	A	G	O	L	N	O	I	B	B	C	I																																																																																																																																							
H	T	Y	S	T	E	A	U	D	A	Y	N																																																																																																																																							
E	S	C	U	L	T	U	R	A	T	N	O																																																																																																																																							
R	S	A	N	I	S	M	H	U	Y	T	I																																																																																																																																							
M	S	E	H	R	T	R	N	I	H	R	G																																																																																																																																							
E	T	T	R	N	B	A	H	A	S	E	I																																																																																																																																							
P	T	D	R	A	H	S	H	I	T	R	B																																																																																																																																							
S	I	O	A	O	E	N	X	G	C	T	U																																																																																																																																							
																																																																																																																																																		

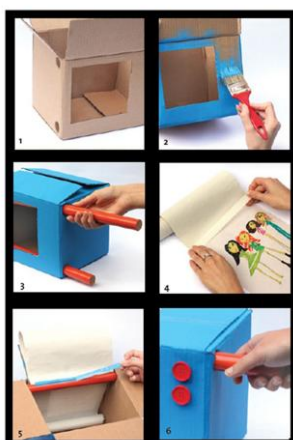
Atividade elaborada pelo professor Ricardo Grassi Martins.

4º Encontro (duas aulas) – Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2024.

Esta aula será dividida em dois momentos. Num primeiro momento, será debatido como será a nossa culminância. Os estudantes, a partir do conteúdo sobre o artista e a obra estudada e das proposições do professor, serão divididos em grupos, e cada grupo ficara responsável por uma apresentação na culminância.

# PROPOSTA ARTÍSTICA

## PROPOSTA ARTÍSTICA



- GRUPO 1 – APRESENTAÇÃO SOBRE O ARTISTA E O LAGO
- Construir uma ou mais TVs de papelão para apresentar;
- Elaborar um texto sobre a trajetória do artista e a história da obra estudada;



<https://tiahelprecursos.blogspot.com/2014/03/recurso-televisao.html>

<https://br.pinterest.com/pin/74020888727804272/>

### Grupo 1:

Apresentação do artista a partir de uma TV confeccionada com papelão. Os estudantes apresentarão a trajetória do artista e obra estudada, sendo confeccionada uma TV para contar a história do artista e outra para falar sobre a obra e o Lago do Amor.

## PROPOSTA ARTÍSTICA

### GRUPO 2 – PINTURA COM REPRESENTAÇÃO ANIMAL

Produzir desenhos e pinturas com a temática de peixes ou de outro animal.



<https://www.istockphoto.com/br/fotos/crian%C3%A7as-pintando-na-aula-de-arte-na-escola-prim%C3%A1ria>



Disponível em : <https://pedroguilherme001.blogspot.com>



Pedro Guilherme Garcia Góes  
Série: Mato Grosso do sangue

### Grupo 2:

Este grupo deverá confeccionar pinturas com a temática do peixe ou de outro animal.

## PROPOSTA ARTÍSTICA



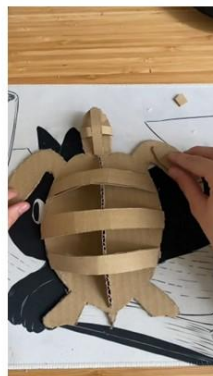
<https://www.ultimatepapermache.com/frog>

### • GRUPO 3 – PROTÓTIPO DE ESCULTURA DE PAPELÃO

- A partir do(s) animai(s) escolhido(s) na aula anterior para ser a obra que a sala instalaria no Lago se fossem selecionados, empapelar o esqueleto, montado pelo professor, e pintar;



<https://br.pinterest.com/pin/1125968651967324/>



<https://br.pinterest.com/pin/489555422016418410/>



<https://br.pinterest.com/pin/281543724888383/>



<https://br.pinterest.com/pin/849632285984993694/>



<https://br.pinterest.com/pin/3096293489758130/>



<https://br.pinterest.com/pin/211174977698707/>

### Grupo 3:

Será proposto para as crianças realizar um protótipo de escultura para substituir a obra "O Beijo". Caberá aos estudantes escolher se será uma releitura de peixe ou de algum outro animal. O professor auxiliará na feitura da obra, em função da idade das crianças e de possíveis dificuldades para atualizar suas ideias. Acreditamos que, após escolhido o animal a ser representado, o professor construirá o esqueleto, e as crianças apenas empapelarão e pintarão o objeto. Mesmo a criança não montando o esqueleto, ao empapelar, ela compreenderá como foi feito.



## PROPOSTA ARTÍSTICA

- GRUPO 4 – “PIRACEMA SOCIARTISTICA”
- Produzir peixes de papel, pensando em uma intervenção sobre a obra “Piracema Sociartista”



Imagem: Roberto Higa, acervo do Professor



Acervo do Professor

### Grupo 4:

Este grupo organizará os objetos estéticos produzidos na aula anterior e produzirá mais, pensando em uma intervenção sobre a obra “Piracema Sociartista”.

## PROPOSTA ARTÍSTICA

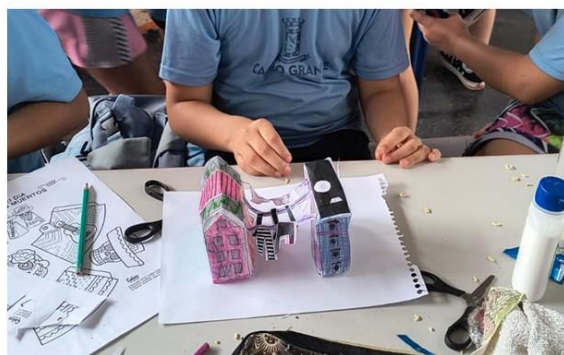


<https://amazonia360.news/centro-de-educacao-infantil-realiza-feira-de-ciencias-sobre-meio-ambiente/>

Acervo do Professor

### • GRUPO 5 E 6 – MAQUETE DO BAIRRO

- Realizar uma maquete inspirada no bairro, a partir de paper toys ou outros materiais, para inserir uma releitura da obra e de outras possíveis obras que poderiam existir no bairro;



### Grupo 5 e 6:

Este grupo realizará a maquete do bairro, a partir de paper toys, para inserir uma releitura da obra e de outras possíveis obras que poderiam existir no bairro.

5º Encontro (duas aulas) – Data: \_\_\_/\_\_\_/2024.

Este encontro será dividido em três momentos. Em um primeiro momento, os estudantes vão organizar a sala para a exposição e a apresentação dos trabalhos. Em um segundo momento, quando os convidados estiverem presentes, os estudantes apresentarão a produção. Ao final, os estudantes deverão desmontar a exposição e organizar a sala.

### RECURSOS DIDÁTICOS

- Alfabeto
- Áudio
- Caixa de Som
- Caixa Literária
- Cartaz
- Cola
- Computador
- Croqui
- Data Show
- Esquadro
- Fita Adesiva
- Giz de Cera
- Grampeador
- Instrumentos de Medidas
- Instrumentos Musicais
- Jogos
- Jornal
- Lápis de Cor
- Mapa
- Material Dourado
- Palitos
- Papel Quadriculado
- Revista
- Software ou Aplicativo
- Telas
- Tinta
- Vídeo
- Outros: Quadro, Sala de Aula, Cadeiras, Mesa, Cabo HDMI, Papel Kraft, Papel Sulfite, Borracha, Apontador, etc.

### INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- Apresentação
- Avaliação Prática
- Debate
- Desafios
- Portfólio
- Produção Audiovisual
- Projetos de Aprendizagem
- Prova Bimestral
- Prova Escrita
- Prova Mensal
- Prova Oral
- Relatórios
- Seminário
- Simulado
- Trabalho
- Trabalho de Pesquisa

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Anexo 2 – Atividades elaboradas para serem realizadas durante as aulas

2020

Apostila elaborada pelos professores durante a pandemia de Covid-19:

#### TEXTO 5

#### ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL: LINHA E FORMA – CULTURA REGIONAL

O ARTISTA PLÁSTICO PEDRO GUILHERME, NATURAL DE COXIM, INTERIOR DO MATO GROSSO DO SUL, CIDADE CONHECIDA POR SUAS DENOMINAÇÕES POPULARES COMO "CAPITAL NACIONAL DO PEIXE" E "TERRA DO PÉ-DE-CEDRO", INCORPOROU A FIGURA DO PEIXE E DA CULTURA INDÍGENA DO ESTADO, AOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DOS ÍNDIOS KADIWÉU E TERENA NA REPRESENTAÇÃO DOS MUITOS PEIXES QUE HABITAM OS RIOS DO MATO GROSSO DO SUL. ELE É MURALISTA, PINTOR E ESCULTOR, TENDO

64

A SUA OBRA REALIZADA EM DIVERSAS CIDADES. EM CAMPO GRANDE, ALÉM DE ALGUNS MURAIS PÚBLICOS, PEDRO GUILHERME É O ARTISTA CRIADOR DE DOIS MONUMENTOS ESCULTÓRICOS DE GRANDES PROPORÇÕES: UM NA LAGOA ITATIAIA E O OUTRO NO LAGO DO AMOR. COM CORES TÍPICAS DA NOSSA FLORA ADORNANDO AS PINTURAS, DIVIDEM A TELA, PINTADOS, DOURADOS, PIRAPUTANGAS E PACUS, ENTRE OUTROS TANTOS PEIXES SUL-MATO-GROSSEENSES.

DE UMA FORMA OU DE OUTRA, OS ARTISTAS SUL-MATO-GROSSEENSES ESTÃO ARRANJANDO UMA MANEIRA DE MOSTRAR SEUS TRABALHOS PELA INTERNET EM ÉPOCA DE ISOLAMENTO SOCIAL. UM DESSES É O ARTISTA PLÁSTICO PEDRO GUILHERME, MESMO CONFINADO, RESOLVEU DIVULGAR SEU TRABALHO QUE FEZ UMA SÉRIE SOBRE OS 40 ANOS DE MATO GROSSO DO SUL, FEZ UMA ARTE QUE TROUXE TRAZENDO O PEIXE QUE USA HÁ 30 ANOS NO SEU TRABALHO COLOCANDO UMA SIMBOLOGIA KADIWÉU. UMA CRÍTICA SOBRE O DESCASO DOS POVOS INDÍGENAS.



**RELEITURA.**

AGORA É COM VOCÊ! DEPOIS DE CONHECER UM ARTISTA DO NOSSO ESTADO, É SUA VEZ DE CRIAR UM MONUMENTO PARA A NOSSA CIDADE, ASSIM COMO O ARTISTA. CONFORME A TÉCNICA DE PEDRO GUILHERME, OBSERVE QUE ELE UTILIZA FORMAS GEOMÉTRICAS E MUITA COR. ESCOLHA UM LOCAL DA NOSSA CIDADE ONDE VOCÊ GOSTARIA DE COLOCAR O SEU MONUMENTO E ESCREVA A LOCALIZAÇÃO AQUI:

65

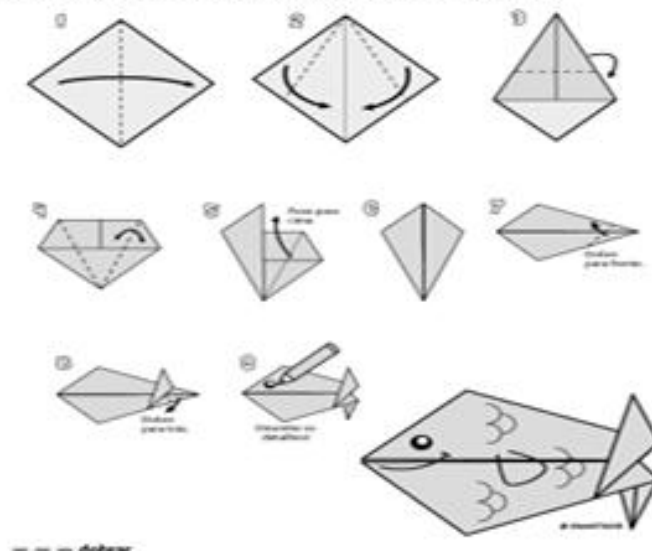
CRIE O MODELO DO PEIXE E O DESENHO NO QUADRADO ABAIXO. COM MATERIAIS RECICLÁVEIS, VOCÊ PODE UTILIZAR RASPAS DE LÁPIS, RETALHOS, E.V.A,



LANTEJOULAS E GRÃOS, CONFORME AS IMAGENS ABAIXO:

**ATIVIDADE 8****DOBRADURA.**


VAMOS FAZER UMA DOBRADURA DE PEIXE E EM SEGUIDA, PINTAR COM AS SUAS CORES FAVORITAS. PARA ISSO, SIGA AS INSTRUÇÕES ABAIXO.



2021



Atividade não presencial que o estudante levava de tarefa para casa.

Durante a pandemia de Covid-19, os alunos estudavam uma semana em casa e outra na escola.


	ALUNO(A): _____ PROFESSOR(A): RICARDO			
<b>PEDRO GUILHERME</b>				
<p>O artista plástico Pedro Guilherme, natural de coxim, interior do Mato Grosso do Sul, cidade conhecida por suas denominações populares como “capital nacional do peixe” e “terra do pé-de-cedro”. Ele é muralista, pintor e escultor, tendo a sua obra realizada em diversas cidades. Em campo grande, além de alguns murais públicos, Pedro Guilherme é o artista criador de dois monumentos escultóricos de grandes proporções: um na Lagoa Itatiaia e o outro no Lago do Amor. Com cores típicas da nossa flora adornando as pinturas, dividem a tela, pintados, dourados, piraputangas e pacus, entre outros tantos peixes sul-mato-grossenses.</p>				
<p>Atividade: Responda o caça palavras sobre o artista:</p>				
<b>Pedro Guilherme</b>				
<p>As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.</p>				
<pre> G R T N A F R A T H K T G L O H M O D O N E E D U I D V O D S B H U I E I P E D R O G H B E J O L A G O L N O I B B C I H T Y S T E A U D A Y N E S C U L T U R A T N O R S A N I S M H U Y T I M S E H R T R N I H R G E T T R N B A H A S E I P T D R A H S H I T R B S I O A O E N X G C T U           </pre>				
AMOR	ESCULTURA	GUILHERME	LAGO	PEDRO

2022 e 2023

Inserido o passo a passo.

 <p>ALUNO(A): _____ PROFESSOR(A): _____</p>	
--	---

 <p>ALUNO(A): _____ PROFESSOR(A): _____</p>	<p><b>PEDRO GUILHERME</b></p> <p>O artista plástico Pedro Guilherme, natural de Coxim, interior do Mato Grosso do Sul, cidade conhecida por suas denominações populares como "capital nacional do peixe" e "terra do pé-de-cedro", incorporou a figura do peixe e da cultura indígena do estado, aos traços característicos dos índios Kadiwéu e Terena na representação dos muitos peixes que habitam os rios do Mato Grosso do Sul. Ele é muralista, pintor e escultor, tendo a sua obra realizada em diversas cidades. Em campo grande, além de alguns murais públicos, Pedro Guilherme é o artista criador de dois monumentos escultóricos de grandes proporções: um na Lagoa Itatiaia e o outro no Lago do Amor. Com cores típicas da nossa flora adornando as pinturas, dividem a tela, pintados, dourados, Piraputangas e pacus, entre outros tantos peixes sul-mato-grossenses.</p> <p>De uma forma ou de outra, os artistas sul-mato-grossenses estão arranjando uma maneira de mostrar seus trabalhos pela internet em época de isolamento social. Um desses é o artista plástico Pedro Guilherme, mesmo confinado, resolveu divulgar seu trabalho que fez uma série sobre os 40 anos de Mato Grosso do Sul, fez uma arte que trouxe trazendo o peixe que usa há 30 anos no seu trabalho colocando uma simbologia Kadiwéu. Uma crítica sobre o descaso dos povos indígenas.</p>	
--	---	---



ALUNO(A): \_\_\_\_\_  
PROFESSOR(A): RICARDO

### PEDRO GUILHERME

O artista plástico Pedro Guilherme, natural de coxim, interior do Mato Grosso do Sul, cidade conhecida por suas denominações populares como "capital nacional do peixe" e "terra do pé-de-cedro". Ele é muralista, pintor e escultor, tendo a sua obra realizada em diversas cidades. Em campo grande, além de alguns murais públicos, Pedro Guilherme é o artista criador de dois monumentos escultóricos de grandes proporções: um na Lagoa Itatiaia e o outro no Lago do Amor, obra que recebe o nome de "O Beijo". Com cores típicas da nossa flora adornando as pinturas, dividem a tela, pintados, dourados, Piraputangas e pacus, entre outros tantos peixes sul-mato-grossenses.

Atividade: Responda o caça palavras sobre o artista:

**Pedro Guilherme**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

G	R	T	N	A	F	R	A	T	H	K	T
G	L	O	H	M	O	D	O	N	E	E	D
U	I	D	V	O	D	S	B	H	U	I	E
I	P	E	D	R	O	G	H	B	E	J	O
L	A	G	O	L	N	O	I	B	B	C	I
H	T	Y	S	T	E	A	U	D	A	Y	N
E	S	C	U	L	T	U	R	A	T	N	O
R	S	A	N	I	S	M	H	U	Y	T	I
M	S	E	H	R	T	R	N	I	H	R	G
E	T	T	R	N	B	A	H	A	S	E	I
P	T	D	R	A	H	S	H	I	T	R	B
S	I	O	A	O	E	N	X	G	C	T	U

AMOR	ESCULTURA	GUILHERME	LAGO	PEDRO
------	-----------	-----------	------	-------

**Responda as perguntas:**

Qual é o nome da obra estudada? \_\_\_\_\_

Qual o nome do autor da obra? \_\_\_\_\_

O que mais você aprendeu sobre o Artista e Obra estudados? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agora é sua vez de ser o artista, desenhe e pinte um quadro trabalhando a temática do peixe, assim como o artista Pedro Guilherme.

