

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

NAYARA BRIDA ZANDONAI SCHMAUCH

**ARTISTAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-
DIALÉTICO.**

FLORIANÓPOLIS
2024

NAYARA BRIDA ZANDONAI SCHMAUCH

**ARTISTAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-
DIALÉTICO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Arte – PROF- ARTES, CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.
Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

**FLORIANÓPOLIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Schmauch, Nayara Brida Zandonai
ARTISTAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE
DO ENSINO FUNDAMENTAL I : UMA ANÁLISE À LUZ DO
MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO. / Nayara Brida
Zandonai Schmauch. -- 2024.
134 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2024.

1. Livro didático (de Arte). 2. Artistas Mulheres. 3.
Psicologia Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I.
Fonseca da Silva., Maria Cristina da Rosa. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

ATESTADO

Atestamos que **Nayara Brida Zandonai**, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizou, em 24 de janeiro de 2025, a defesa do trabalho de conclusão do mestrado intitulada “**Artistas mulheres no livro didático de Arte do Ensino Fundamental I: uma análise sob a luz do materialismo histórico dialético**”, que foi considerada aprovada pela banca examinadora.

Florianópolis, 24 de janeiro de 2025.

Prof.ª Dr.ª Heloíse Baurich Vidor
Coordenadora do PROF-ARTES

Banca Examinadora:

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Presidente/Orientadora
Dra. Maristella Müller	Avaliadora – UDESC
Dra. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schilichta	Avaliadora – UFPR

AGRADECIMENTOS

Agradeço meu companheiro Rodolfo, por seu apoio, escuta, carinho e amor compartilhado diariamente. Por ter sido meu maior suporte nos momentos que precisei me dedicar aos estudos. Por me apoiar incondicionalmente e me dar mais força para seguir.

Ao meu filho Bento, que me faz redescobrir o mundo a cada dia, com olhos mais gentis e atentos e que mesmo sem saber me dá mais força todos os dias.

Agradeço aos meus pais Claudineia e Giovane, por serem minha rede de apoio, tão necessária para equilibrar os estudos e possibilitar descansos.

Agradeço à todas as professoras que contribuíram com minha formação. Em especial, professora Maria Cristina, que admiro por sua incansável defesa por um ensino de Arte de qualidade e por todo aprendizado.

Agradeço também às professoras Maristela e Consuelo pelas preciosas contribuições elencadas na banca de qualificação e a participação na defesa, que foram fundamentais para meu processo de desenvolvimento desse trabalho.

Aos meus colegas do PROFARTES e ao grupo de estudos, pelas trocas, aprendizados mútuos e apoios. À Thalita, pela leitura e contribuições em meu trabalho.

Por fim, agradeço as agências de fomento à pesquisa científica Fapesc.

RESUMO

Este trabalho visa investigar a presença de artistas mulheres ao longo dos cinco livros que compõem a coleção voltada ao Ensino Fundamental I, correspondentes às turmas de 1º ao 5º ano, no Livro Didático de Arte, a partir da análise da coleção Buriti Mais 2023. Objetivamos refletir sobre a presença de artistas mulheres e seus reflexos no ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, pensando os possíveis desdobramentos em práticas pedagógicas e o desenvolvimento de um material que complemente as ausências identificadas no livro didático. Tomando o dado quantitativo (o número de artistas mulheres majoritariamente inferior ao número de artistas homens apresentados nos cinco livros que compõem a coleção do Ensino Fundamental I) e a forma meramente ilustrativa de apresentação das artistas mulheres e suas obras, objetiva-se problematizar: Por que a presença de artistas mulheres é majoritariamente inferior ao número de artistas homens nos livros didáticos de arte distribuídos nas escolas? O que esse dado nos revela? Quais os reflexos da ausência e da presença de determinadas artistas mulheres no processo de aprendizagem das crianças, na direção da produção da humanidade no processo de emancipação da maioria das crianças filhas da classe trabalhadora que frequentam a escola pública. Temos como referencial teórico os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas têm como preceito o Materialismo Histórico-Dialético, teoria fundamentada na obra de Karl Marx, que compreende o ser humano e suas relações em seu caráter histórico e social, partindo dessa compreensão, as ideias são determinadas pelas condições materiais. Ao constatar essa ausência, tomamos os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural e para organizar um material que vise possibilitar a inserção destas artistas na prática cotidiana. Apontamos também para a necessidade de que o professor assuma seu papel, enquanto alguém que organiza e seleciona o conhecimento a ser transmitido. Nossa pesquisa mostrou que a problemática da baixa presença de artistas mulheres e a forma como são apresentadas, faz parte de um problema maior, que trata da forma como estes materiais apresentam e reproduzem noções polivalentes do ensino de arte, além de também apresentarem de forma superficial os conceitos próprios da área.

Palavras-chave: Livro Didático (de Arte); Artistas Mulheres; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de artes visuais; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This study intends to investigate the presence of female artists across the five books that make up the collection for Elementary School I, corresponding to grades 1 through 5, in the Art Textbook, based on an analysis of the Buriti Mais 2023 collection. We seek to reflect on the presence of female artists and their impact on the teaching of Visual Arts in Elementary School I, considering the possible implications for pedagogical practices and the development of materials that could complement the gaps identified in the textbook. By examining quantitative data (the number of female artists, which is predominantly lower than the number of male artists presented in the five books that compose the Elementary School I collection) /and the purely illustrative way in which female artists and their works are presented, the study aims to problematize: Why is the presence of female artists predominantly lower than the number of male artists in art textbooks distributed in schools? What does this data reveal to us? What are the effects of the absence and presence of certain female artists on the learning process of children, in the direction of the production of humanity in the process of emancipation of the majority of working-class children who attend public school? We have as a theoretical reference the assumptions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, both of which have as a precept Historical-Dialectical Materialism, a theory based on the work of Karl Marx, which understands the human being and their relationships in their historical and social character, starting from this understanding, ideas are determined by material conditions. Upon noticing this absence, we take the precepts of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, to organize material aimed at enabling the inclusion of these artists in everyday practice. We also point to the need for the teacher to assume their role as someone who organizes and selects the knowledge to be transmitted. Our research showed that the issue of the low presence of female artists and the way they are presented is part of a larger problem, which deals with how these materials present and reproduce multifaceted notions of art education, in addition to also presenting the specific concepts of the field in a superficial manner.

Keywords: Art Textbook; Female Artists; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Teaching of Visual Arts; Elementary School I;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Reprodução do livro didático do 3º ano.....	54
Figura 2: Reprodução do livro didático do 3º ano.....	54
Figura 3: Princípios curriculares no trato com o conhecimento.....	79
Figura 4: As Vantagens de Ser Uma Artista Mulher - Guerrilla Girls.....	82
Figura 5: A artista Eli Heil em seu ateliê.....	88
Figura 6: Monumento em frente ao museu do Ovo.....	89
Figura 7: Museu do Ovo – Eli Heil.....	89
Figura 8: Obra que compõe a série “Pássaros Guardiões”, 1988.....	90
Figura 9: Obra que compõe a série “Pássaros Guardiões”.....	90
Figura 10: Retrato da artista Marisol Escobar, 1958.....	92
Figura 11: The Family.....	93
Figura 12: The Family, 1962.....	93
Figura 13: Lina Bo Bardi.....	95
Figura 14: Estudo preliminar - Esculturas praticáveis do Belvedere do Museu de Arte Trianon, 1968.....	95
Figura 15: Exposição Playgrounds - Nelson Leirner, 1969.....	96
Figura 16: Carrossel de Maria Helena Chartuni no vão livre do MASP, década de 70.....	97
Figura 17: Obra de Céline Condorelli.....	98
Figura 18: Lygia Clark.....	100
Figura 19: Planos em superfície modulada. (1957).....	101
Figura 20: Casulo, 1959.....	102
Figura 21: Bichos.....	102
Figura 22: Instalação About: The Blank Pages.....	105
Figura 23: Detalhe da obra About: The Blank Pages.....	105
Figura 24: Retrato da artista Gugie Cavalcanti em seu ateliê.....	106
Figura 25: Antonieta de Barros – Realizado em 2019.....	107
Figura 26: Relacionamento, 2020. Acrílica e spray sobre tela. Da série: Exposição Gestos.	108
Figura 27: Yoko Ono.....	109
Figura 28: Natureza morta com flores, taça de prata-dourada, frutas secas, doces, pães, vinho e jarro de estanho’, 1611, óleo sobre tela.....	111
Figura 29: Cena de Mercado, século XIX.....	112
Figura 30: Jolie Madame, 1972.....	112
Figura 31: Modelo de Buquê Caído, Claes Oldenburg and Coosje van Bruggen, 2007–2010.	113
Figura 32: Salissa Rosa.....	114
Figura 33: Sembradores del maiz, 2023.....	115
Figura 34: Sembradores del maiz, 2023.....	115
Figura 35: Da série “Fábula do olhar”, 2013, fotopintura digital impressa sobre papel de algodão, texto emoldurado, instalação, 120×90 cm (fotopintura), 40×50.5×5 cm (texto emoldurado), produção em colaboração com o fotopintor Mestre Júlio Santos.....	117

Figura 36: Da série “Fábula do olhar”, 2013, fotopintura digital impressa sobre papel de algodão, texto emoldurado, instalação, 120×90 cm (fotopintura), 40×50.5×5 cm (texto emoldurado), produção em colaboração com o fotopintor Mestre Júlio Santos.....	117
Figura 37: Rosana Paulino.	118
Figura 38: Parede da Memória, 1994.	119
Figura 39: Olga Blinder.....	121
Figura 40: Lavandera, 1962, xilogravura. 0,35 x 0,25 cm.	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organização das pesquisas por ordem de quantidade e nível de ensino.	23
Gráfico 2: : Organização por áreas das Artes.	25
Gráfico 3: :Produção de trabalhos na plataforma CAPES.	30
Gráfico 4: Organização por níveis de ensino.	31
Gráfico 5: Organização por áreas das Artes.	31
Gráfico 6: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 1º ano.	50
Gráfico 7: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 2º ano.	52
Gráfico 8: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 3º ano.	56
Gráfico 9: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 4º ano.	58
Gráfico 10: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 5º ano.	60
Gráfico 11: Proporção de artistas homens e mulheres na coleção Buriti Mais Arte.	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização dos trabalhos por teses e dissertações.....	22
Quadro 2: Trabalhos na área de ensino das Artes Visuais organizados por ordem ascendente.....	25
Quadro 3: Organização dos trabalhos em quantidade de teses e dissertações.....	30
Quadro 4: Trabalhos na área de ensino das Artes Visuais organizados por ordem ascendente.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

B. U - Biblioteca Universitária

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

ProfArtes - Programa de Pós-graduação stricto sensu em Artes

MASP - Museu de Arte de São Paulo

PINA – Pinacoteca do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRODUÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE	17
2.1 BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES(BDTD).....	19
2.2 CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL NÍVEL SUPERIOR (CAPES)	27
2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	33
3 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS E A ANÁLISE DA COLEÇÃO BURITI MAIS ARTE	36
3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA.....	36
3.2 AS COLEÇÕES EM CONSONÂNCIA COM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS	38
3.3 A COLEÇÃO SELECIONADA	42
3.3.1 Organização estrutural	
3.3.1.1 <i>Buriti Mais Arte – Volume 1</i>	44
3.3.1.2 <i>Buriti Mais Arte – Volume 2</i>	49
3.3.1.3 <i>Buriti Mais Arte – Volume 3</i>	51
3.3.1.4 <i>Buriti Mais Arte – Volume 4</i>	54
3.3.1.5 <i>Buriti Mais Arte – Volume 5</i>	55
4 DIALÓGOS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR O CURRÍCULO DE ARTE	64
4.1 A TEORIA DA ATIVIDADE	67
4.1.1 Brincadeira de Papeis	69
4.1.2 Atividade guia de estudo	71
4.2 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS CURRÍCULOS.....	72
5 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ARTISTAS MULHERES	79
5.1 ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS – 1º E 2º ANO	87

5.1.1 Eli Heil	87
5.1.2 Marisol Escobar	90
5.1.3 Lina Bo Bardi	92
5.1.4 Lygia Clark	97
5.2 ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS – 3º, 4º E 5º ANO	102
5.2.3 Eva Marie Lindahl e Ditte Ejlerskov	102
5.2.4 Gugie Cavalcanti	104
5.2.5 Yoko Ono	107
5.2.6 Natureza morta em diferentes momentos da história da arte	108
5.2.7 Os retratos de Virgínia de Medeiros	113
5.2.8 Rosana Paulino	115
5.2.9 Olga Blinder	117
5.3 REFLEXÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe investigar a presença de artistas mulheres nos livros didáticos de Artes Visuais, a partir da análise da coleção Buriti Mais 2023 e seus reflexos no ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I. Tem como problema a ser investigado, como se caracteriza o espaço destinado às Artes Visuais na coleção, analisando o impacto da carência de artistas mulheres na formação dos estudantes ao longo dos cinco livros que compõem a coleção voltada ao Ensino Fundamental I, correspondente às turmas de 1º ao 5º ano? Uma análise preliminar da coleção, mostrou que há poucas artistas mulheres apresentadas ao longo de todos os volumes da coleção e esta muitas vezes ocorre de forma meramente ilustrativa.

Considerando as lacunas e ausências presentes nos livros didáticos de Artes Visuais, especialmente no que diz respeito à presença de artistas mulheres e suas produções, temos como objetivo geral, compreender com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, estratégias pedagógicas que possibilitem uma abordagem crítica e emancipatória desses conteúdos, promovendo a valorização da produção artística feminina e evidenciando as desigualdades históricas no currículo escolar.

Surgem então algumas perguntas para debate: De que forma trabalhar a questão das artistas mulheres no contexto contemporâneo, considerando as mudanças curriculares e educacionais? Quais são as pesquisas sobre livros didáticos de arte desenvolvidas na última década? Diante dessas questões, levantam-se algumas hipóteses. Em primeiro lugar, supõe-se que a incorporação de artistas mulheres nos materiais didáticos seja limitada e fragmentada, refletindo uma reprodução das desigualdades de gênero presentes no campo da arte e na sociedade. A análise dos livros didáticos pode revelar uma apresentação insuficiente ou superficial das práticas artísticas femininas, o que limita a visibilidade e o reconhecimento de suas contribuições. Em segundo lugar, pesquisas recentes sobre livros didáticos de arte indicam uma tendência à padronização e homogeneização dos conteúdos, especialmente após implementação da BNCC¹. Esses estudos podem

¹ Sugerimos a leitura do texto A Bncc Como Fragmento De Um Projeto: Reverberações Na Formação E No Ensino De Artes – de FONSECA da SILVA, M. C. R. ; HILLESHEIM, G. B. D. ; NUNES, A. L. R. .

apontar para a perpetuação de uma perspectiva excludente, eurocêntrica e masculina na escolha dos conteúdos artísticos, o que contribui para a marginalização de vozes e práticas artísticas dissidentes.

Temos em vista contribuir para a emancipação humana a partir da inserção de propostas de ensino que tenham como referência a produção de artistas mulheres. Para Iasi (2011) a emancipação humana, exige a superação das mediações que se interpõem entre o humano e seu mundo, para que através do reconhecimento da história enquanto sua própria obra, seja capaz de dirigir a história para um outro caminho, assumindo de forma consciente e planejada o controle do destino humano. Para o autor a emancipação humana, "Exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto da ação humana" (Iasi, 2011, p. 69).

O método dialético desenvolvido por Karl Marx nos auxilia a pensar no nosso objeto de estudo. Segundo Konder (2008) Hegel em seu método dialético ensinou que as coisas e seres existem em estado permanente de mudança, tendo o trabalho como mola que impulsiona o desenvolvimento humano, no entanto a visão de Hegel era uma visão idealista, subordinando "(...) os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta" (Konder, 2008, p. 26). Marx buscou no método de Hegel e em seu conceito de dialética, a aplicação para analisar a evolução social da humanidade, buscando a superação por incorporação e concordou que o trabalho era uma categoria fundamental para o desenvolvimento humano, mas discordou da visão idealista de Hegel, elaborando uma visão materialista da dialética, a partir da significação do trabalho físico e material.

A dialética marxista é uma ferramenta utilizada neste estudo para compreendermos as contradições na essência de algumas categorias centrais, sendo elas, movimento, historicidade, totalidade, contradição, determinação. Compreendemos que uma pesquisa ao considerar a dialética marxista, deve ser orientada pelas categorias acima, no entanto destacamos neste momento a categoria da totalidade. Para (Alves, 2001, p. 19)

Totalidade, (...) nada tem a ver com as imprecisas noções de "todo", de 'contexto social', sistematicamente presentes nas falas dos educadores. Totalidade, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que regem o movimento que lhe é imanente.

Deste modo, compreendemos que a temática aqui abordada se situa dentro de um contexto inerente à sociedade capitalista. Assim, propomos a investigação da presença de artistas mulheres nos livros didáticos, partindo da compreensão de que há uma dimensão sócio-histórica que é parte da materialidade concreta e constitui particularidades essenciais que perpassam os conhecimentos historicamente acumulados no âmbito da arte, sendo necessários à formação da humanidade e da emancipação humana. Para atingirmos os nossos objetivos organizamos a dissertação da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **Produções sobre o livro didático de arte**, iremos expor o resultado da revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica a respeito do livro didático de Arte. Apresentamos um mapeamento de teses e dissertações encontradas nos bancos de dados: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD²) e o Catálogo de Teses e Dissertações de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CTD CAPES³) que tenham como objeto de estudo o livro didático de Arte, a fim de construir uma análise dos estudos já produzidos sobre o tema. Nos interessa investigar e compreender o que vem sendo produzido sobre esta temática, sobretudo a partir da inserção do livro de Arte no Programa Nacional do Livro Didático, que ocorreu no ano de 2015, iniciando pelo Ensino Médio e nos anos subsequentes para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, **O Livro Didático no Ensino de Artes Visuais e a Análise Crítica da Coleção Buriti Mais Arte**, inicialmente serão abordadas questões gerais relacionadas à distribuição dos livros didáticos e a própria concepção histórica e utilitária do material didático, considerando o montante de recursos mobilizados para esse processo e a dinâmica do mercado de livros didáticos como elementos essenciais para a compreensão mais ampla desta pesquisa. Essa análise permitirá contextualizar o papel dos livros didáticos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como produtos inseridos em uma lógica de mercado que também faz parte da precarização do papel do professor, o que influencia a forma como são produzidos e organizados estes materiais.

Em seguida, será realizada uma análise detalhada da coleção Buriti Mais Arte, destinada ao Ensino Fundamental I e aprovada no Programa Nacional do Livro e do

² <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>> Acessado em novembro de 2023.

³ <<https://www.gov.br/capes/pt-br>> Acessado em novembro de 2023.

Material Didático (PNLD) de 2022. O foco será a construção do livro em diálogo com os documentos educacionais vigentes, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais legislações nacionais que orientam a prática docente. Será examinada a forma como os conteúdos são organizados e o espaço destinado a práticas que envolvem as artes visuais, buscando identificar se há uma abordagem crítica e diversificada ou se há uma tendência à padronização dos conteúdos.

Por fim, a análise se concentrará na presença de artistas mulheres na coleção, investigando em que medida elas são representadas e como suas obras são contextualizadas dentro dos materiais didáticos. O objetivo é verificar se há uma inclusão significativa de figuras femininas na história da arte, se suas contribuições são abordadas de forma aprofundada e se estão articuladas com uma perspectiva crítica que dialogue com os princípios da pedagogia histórico-crítica, que preconiza a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades históricas no campo da educação.

No terceiro capítulo serão apresentadas as bases teóricas que orientam este trabalho, sendo elas a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que ambas têm como fundamento o materialismo histórico-dialético. Assim, pretendemos neste capítulo contextualizar o surgimento e os preceitos da PHC, expondo os passos propostos por Demerval Saviani e diferenciando esta teoria de outras teorias pedagógicas. Iremos explicitar as articulações entre os campos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, e os conceitos de Atividade Guia.

No quarto e último capítulo, iremos apresentar as artistas selecionadas para a organização de propostas didáticas. O capítulo estrutura-se em dois blocos, o primeiro bloco, corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. As propostas apresentadas neste bloco, tem em sua base a atividade guia que corresponde a brincadeira de papéis em transição para a atividade de estudo. Eli Heil (1929-2017), Marisol Escobar (1930-2016), Lina Bo Bardi (1914-1992), Lygia Clark (1920-1988) No segundo bloco, aparecem o 3º, 4º e 5º ano, que estão relacionados à atividade de estudo. As artistas escolhidas aqui foram: Eva Marie Lindahl (1976) e Ditte Ejlerskov (1982), Gugie Cavalcanti (1993), Yoko Ono (1933), Clara Peeters (1594-1636), Francisca Manoela Valadão (1830-1898), Audrey Flack (1931-1924) Coosje van

Bruggen (1942-2009), Salissa Rosa (1986), Rosana Paulino (1967), Vírginia de Medeiros (1973), Olga Blinder (1921-2008).

Trazemos como referências para refletir a respeito de nosso objeto de estudo textos de Saviani (1999; 2001; 2012; 2021); Duarte (2001,2006,2020), Malanchen (2014); Gama (2020); Lazaretti; Pasqualini (2020;2022); Vigotski (2001, 2018); Leontiev (2004, 2021); Fonseca da Silva (2019,2023;2024); Schlichta (2009, 2018, 2021); Hillesheim (2020). Finalmente concluímos o estudo apontando nas considerações finais os principais resultados conquistados ao longo do estudo.

2 PRODUÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE.

Neste primeiro momento, intencionamos a partir da revisão bibliográfica e análise em banco de dados, identificar o que vem sendo produzido de pesquisa a respeito do livro didático de Arte. Compreendemos enquanto etapa fundamental desta pesquisa, organizar e analisar os estudos sobre o tema, a fim de entender os impactos da inserção do livro didático de Arte no Programa Nacional no Livro Didático (PNLD). Consideramos que o livro didático em seu tempo de distribuição é objeto de estudo para se investigar a respeito do currículo, elaboração de aulas e práticas pedagógicas para o ensino de arte.

A respeito da inserção dos livros didáticos de arte, Schlichta; Romanelli e Teuber (2018) situam que o PNLD é uma política pública que distribui gratuitamente livros didáticos às escolas públicas brasileiras mediante seleção. A distribuição iniciou no ano de 2015 com as turmas de ensino médio, 2016 para os anos iniciais e chegando aos anos finais do ensino fundamental em 2017. As coleções adquiridas via PNLD se renovam a cada quatro anos, período em que ocorre uma nova seleção das coleções via edital público. Os dados estatísticos disponíveis para acesso no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apontam que entre os anos 2023 e 2024⁴, ano em que foram adquiridas novas coleções de livros didáticos correspondentes aos anos iniciais (objeto 1⁵) foram adquiridos 131.918.105, atingindo 23.041.015 alunos num período de 2 anos. Ao considerar que o tempo de distribuição deste material ocorre há quase uma década, optamos por analisar teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo o livro didático de Arte, para isso foram selecionados dois bancos de dados, sendo eles: o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi possível constatar que o primeiro trabalho que trata do livro didático corresponde ao ano de 2009, e que há um aumento das pesquisas a medida em que o livro didático de arte passa a fazer parte do PNLD.

A estruturação deste levantamento contou com a influência significativa das aulas de Metodologias da Pesquisa, especialmente aquelas voltadas à pesquisa em

⁴ Este ano corresponde a reposição de livros didáticos.

⁵ O objeto 1 diz respeito aos livros didáticos, enquanto o objeto 2 trata das obras didáticas de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

bases de dados, ministradas pela funcionária responsável pelo setor da Biblioteca Universitária (B.U) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Essas aulas forneceram as ferramentas e os conhecimentos necessários para realizar uma busca sistemática e eficiente nas principais fontes de dados disponíveis, contribuindo para a definição dos critérios e das estratégias de pesquisa adotadas.

Além disso, um trabalho que serviu como referencial teórico-metodológico para a compreensão do processo de pesquisa em banco de dados foi a dissertação intitulada *Crianças Pequenas e Museus: Mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos*. Essa dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC pela mestra Flora Bazzo Schmidt em 2019, ofereceu contribuições relevantes para a sistematização do levantamento bibliográfico, a categorização das produções acadêmicas e a análise crítica dos dados encontrados. A metodologia utilizada neste trabalho serviu como modelo para a organização e execução do presente levantamento, adaptando-se ao foco desta pesquisa sobre livros didáticos e artes visuais.

Em sua dissertação, Schmidt (2019) apresenta um capítulo dedicado a descrever de forma detalhada a metodologia adotada para análise das produções científicas enquanto uma fonte de dados. A leitura deste trabalho foi fundamental para que se pudesse pensar os métodos que seriam utilizados ao investigar no Banco de Dados, por seu caráter descritivo e detalhado do funcionamento de uma pesquisa bibliográfica.

Para delimitar o período de busca, optamos por não preencher o ano de início, mas apenas uma data fim, sendo esta, 2022. Assim, os resultados encontrados correspondem aos primeiros registros disponíveis nos bancos de dados. Desse modo, intencionamos apreender as mudanças a partir da distribuição do livro didático de Arte, pensando os impactos de políticas públicas como o PNLD na distribuição deste material e por consequência na produção de teses e dissertações que tratam deste objeto de estudo. Na escolha dos termos descritores pensamos em quais termos eram capazes de situar o problema da pesquisa, assim tivemos a preocupação de que os mesmos abrangessem o maior número possível de trabalhos tendo os livros didáticos de artes como foco, sem que houvesse distinção de níveis de ensino ou áreas

específicas das artes. A partir desta seleção inicial localizamos quais trabalhos abordam a presença de artistas mulheres nos livros didáticos.

Os termos utilizados inicialmente "livro didático" *AND* "arte", considerando a abrangência de áreas possíveis nas Artes, uma vez que o ensino da arte pautado pelas legislações e pela BNCC institui um caráter polivalente à disciplina, sobre o qual iremos discorrer mais à frente.

Após uma primeira seleção dos trabalhos que mencionam um ou ambos os termos, foram feitas as leituras dos trabalhos a fim de entender quais as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas. Consideramos para este trabalho três etapas a fim de aproximar-se do objeto de pesquisa, sendo elas:

- 1) Os trabalhos foram selecionados tendo como critério título e resumo que pudessem abordar o estudo dos livros didáticos no campo das artes.
- 2) Contato inicial com os trabalhos, a fim de compreender melhor do que se tratavam as pesquisas.
- 3) Por fim, foram selecionados os trabalhos que abordassem em sua área de pesquisa os livros didáticos de arte em relação com as artes visuais e artistas mulheres.

1.1 BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. (BDTD)

Sendo os descritores anteriormente mencionados muito amplos, foram encontrados um total de 214 resultados, entre 2001 e 2022, considerando apenas os específicos de arte, este número caiu para 25 trabalhos, organizados da seguinte forma:

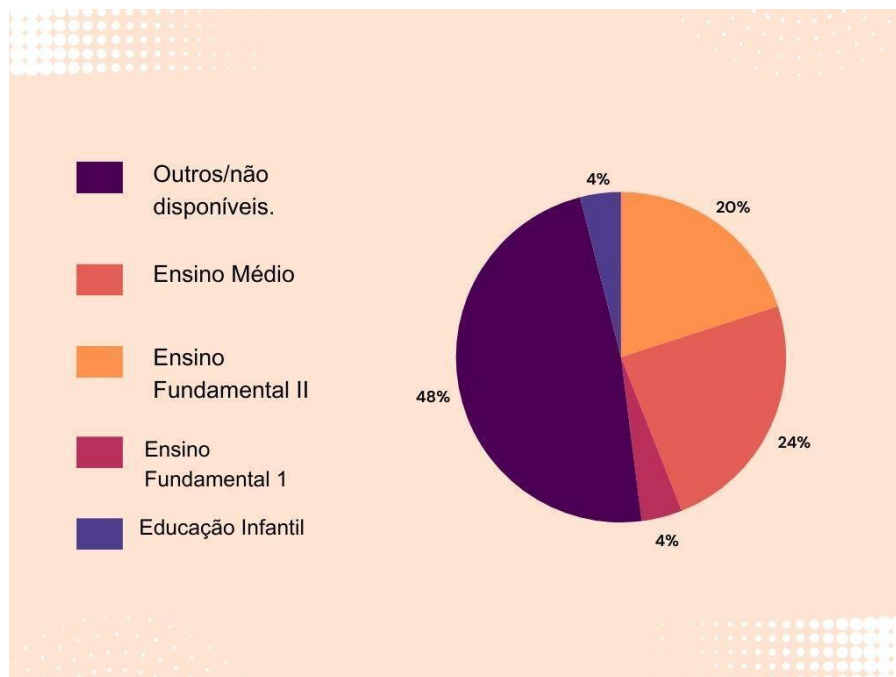
Quadro 1: Organização dos trabalhos por teses e dissertações.

Dissertações	Teses
23	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dos 25 trabalhos identificados, foi realizada uma segunda triagem, para compreender a que áreas de ensino se dedicavam as pesquisas encontradas. Sendo assim, o gráfico abaixo identifica quantos trabalhos dedicam-se a cada nível de ensino, ficando organizados da seguinte forma:

Gráfico 1: Organização das pesquisas por ordem de quantidade e nível de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

Pelo gráfico acima, observamos que há uma grande predominância de trabalhos classificados como outros, que correspondem a 12 dos resultados, 48%, destes estão organizados assim por pesquisarem mais de um nível de ensino ou a formação de professores. Em seguida, aparecem as pesquisas que correspondem aos livros didáticos do Ensino Fundamental II, são 6, 24%, do Ensino Médio, 5, 20% e Ensino Fundamental I e Educação Infantil, 1 pesquisa cada, que correspondem a 4%. Estes dados apontam que as pesquisas sobre os livros didáticos de Artes apresentam um crescente neste período em que sua distribuição foi garantida via PNLD. No entanto, quando se trata de pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental 1, encontramos uma produção menor, que corresponde a 2 %, o que indica um campo ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, apontando uma carência de pesquisas pouco exploradas a respeito da utilização dos materiais didáticos voltados a essa faixa de ensino.

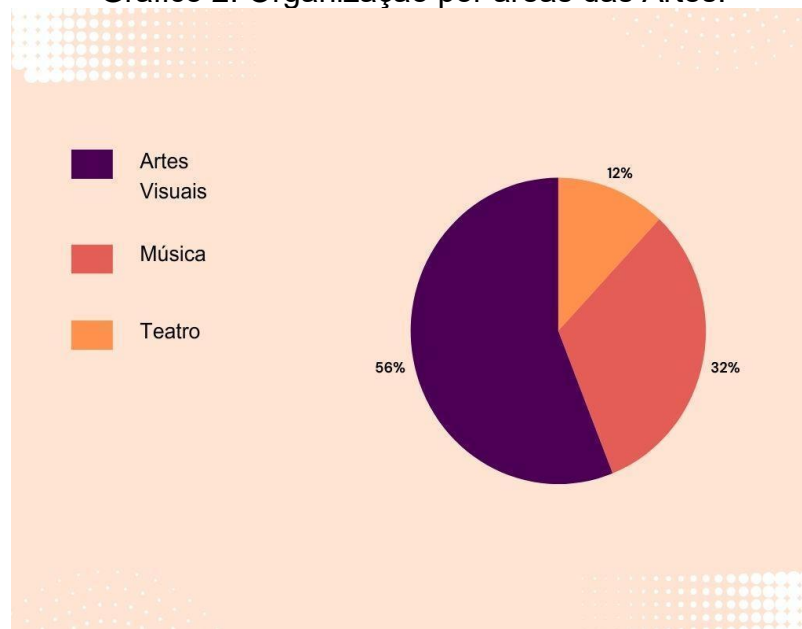
Outra questão que impacta na forma como se organizam os trabalhos, diz respeito ao caráter polivalente do ensino da Arte. Agostinho (2022) ao investigar a origem e a continuidade da polivalência no âmbito do ensino de arte, identifica que a polivalência tem sua origem desde a década de 1970, a partir da obrigatoriedade da

disciplina de Educação Artística e dos cursos de curta duração que visavam suprir a demanda por professores, até os dias atuais e aponta entre os problemas deste fenômeno, a sociabilidade capitalista e a mercantilização da educação. Para Fonseca da Silva (2019) a BNCC traz o termo polivalência em uma nova roupagem, sendo este definido como “artes integradas”. A autora situa que desde a década de 1980, a partir da Lei. n 5.692/1971, quando foram criados os cursos de Educação Artística têm se batalhado em defesa da formação de artes por área específica do conhecimento artístico. Assim, a autora aponta que houve uma luta dos profissionais da área para que os professores ministrassem aulas de suas áreas específicas. Assim, a autora aponta que houve uma construção histórica que possibilitou na década de 1990 a substituição dos cursos polivalentes, por cursos com uma formação plena por área, assim:

Nos primeiros anos do século XXI, essa era uma prática consolidada, mesmo que nas redes de ensino ainda existisse certa pressão para o ensino polivalente, nas universidades esse era um debate vencido em favor da qualidade e os professores de artes estavam preparados para fazê-lo nas escolas, mostrando a importância do aprofundamento em cada uma das áreas por um profissional habilitado. No ano de 2010, a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) inicia um importante movimento para aprovação de uma lei que garantisse o fim da polivalência, embora ambígua a lei foi aprovada no ano de 2016, sob o número 13.278/2016. No entanto, passados três anos a conjuntura já não é favorável ao fim da polivalência, muito pelo contrário, a polivalência se fortalece sobre maneira no documento final BNCC. (Fonseca da Silva, 2019, p. 236)

Desse modo, tivemos a necessidade de organizar as teses e dissertações em suas áreas correspondentes, sendo elas, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. O gráfico abaixo apresenta como se organizam os trabalhos por área específica da arte:

Gráfico 2: Organização por áreas das Artes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Foram encontrados nas Artes Visuais, 14 trabalhos, que correspondem a 56%, Música, 8 trabalhos, 32% e Teatro, 3 trabalhos, 12%. Quando se trata da nossa área específica de pesquisa, as Artes Visuais, apresentam predominância nas pesquisas encontradas aqui, abaixo apresentamos a organização desses trabalhos por título, autor e programa de Mestrado correspondentes organizados pelo ano de produção, em ordem ascendente. É possível observar que o primeiro trabalho encontrado é a dissertação de Silva (2009) anterior à própria inclusão dos livros didáticos no PNLD e que há um aumento significativo no número de pesquisas a partir da distribuição deste material.

Quadro 2: Trabalhos na área de ensino das Artes Visuais organizados por ordem ascendente.

Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos	Silva, Gisele Costa Ferreira da. 2009.	Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade - Universidade Federal de Goiás, UFG.
Prática reflexiva e trabalho pedagógico entre contornos e sombras de um livro didático de arte	Brisolla, Livia Santos. 2009.	Mestrado em Cultura Visual - Universidade Federal de Goiás, UFG.

Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná.	Oliveira Neto, Marcolino Gomes de. 2012.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR.
A coleção Educação Artística no contexto da Lei nº 5.692/71 : entre as prescrições legais e as práticas editoriais	Cunha, Amanda Siqueira Torres. 2015.	Universidade Federal do Paraná - UFPR.
A arte indígena para além dos clichês: por novas abordagens nas aulas de Artes.	Nóbrega, Rafaela Farias. 2018.	Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.
Vozes sobre o uso de histórias em quadrinhos na educação e no livro didático de artes.	Gonçalves, Daniel Conceição 2018.	Mestrado em Letras e Ciências Humanas - Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO
O Ensino da arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas	Domingos Filho, Doacir. 2018.	Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.
Artes visuais no ensino médio: afastamentos e aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático.	Miranda, Marcos Paulo Gomes. 2020.	Mestrado em Artes Visuais - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.
O androcentrismo e a redefinição do repertório de Arte para o Ensino Fundamental I: Uma proposta inclusiva",	Ribas, Luis Fernando. 2020.	Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO
Relações de poder e de gênero nos livros didáticos de arte no ensino fundamental.	Amorim, Andréa Alcântara Almeida. 2020.	Mestrado em Arte e Cultura Visual - Universidade Federal de Goiás, UFG.

Escolhas e usos do livro didático de arte: perspectivas de professores	Scorteganha, Amábile Cristina Novaes. 2020.	Mestrado em Educação - Universidade de Passo Fundo. UPF.
A representatividade étnico racial e de artistas mulheres no ensino de arte: uma proposta de oficina para formação continuada de professores do Ensino Médio.	Gomes, Carlos Eduardo Bittencourt. 2021	Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.
Artefatos digitais no livro didático do ensino de arte: dicotomias entre quem faz e quem usa	Campos, Andressa Tatielle. 2021.	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Londrina, UEL.
Contexto de liberdade e o artista professor: criar é resistir.	Pougy, Mariana. 2022.	Mestrado em Artes. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita", UNESP.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, são 14 trabalhos no total, sendo que destes, quando consideramos os trabalhos que possuíam relação direta com nossa pesquisa, a partir da articulação entre livro didático, ensino de artes visuais e artistas mulheres, encontramos 4 trabalhos, que serão analisadas a seguir. Três delas, correspondem ao programa de pós-graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha de Educação, Cultura e Diversidade, sob orientação da Profa. Dra. Margarida Gandara Rauen (Margie). No site do programa, a linha é descrita como orientada por

uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, investigando as relações entre educação, cultura e sociedade. Abaixo iremos realizar uma breve descrição dos trabalhos selecionados, identificando quais abordagens teórico metodológicas são utilizadas nessas produções e as problemáticas trazidas por estas pesquisas.

A dissertação, **“A Diversidade de Gênero em Materiais Didáticos da Disciplina”**, escrita por Doacir Domingos Filho (2018), no programa de mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava - PR. Filho (2018) faz uma análise comparativa de duas coleções de livros didáticos de arte do Ensino Médio e propõe a elaboração de um material suplementar para estas coleções adotadas pelas escolas estaduais de Guarapuava - PR, buscando a representatividade de artistas mulheres e arte queer. Entre seus referenciais teóricos estão Pierre Bourdieu, Stuart Hall e Judith Butler. As coleções analisadas por Filho correspondem ao início da inserção do livro didático no PNLD.

Em 2020, temos o trabalho intitulado **“O androcentrismo e a redefinição do repertório de Arte para o Ensino Fundamental I: Uma proposta inclusiva”**, escrito por Luis Fernando Ribas, no programa de mestrado em Educação da UNICENTRO. Em sua dissertação, Ribas (2020) analisa livros didáticos de Arte do Ensino Fundamental I e o currículo de arte a partir da supervalorização de pensamentos que levam a manutenção de desigualdades de gênero ancora-se no conceito de diversidade cultural proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para propor alternativas de redefinição do repertório ensinado em aulas de arte. Este o único trabalho que alinha a temática de artistas mulheres no Ensino Fundamental I.

Ainda no ano de 2020, foi apresentada a dissertação **“Relações de poder e de gênero nos livros didáticos de arte no ensino fundamental”**, de Andréa Alcântara Almeida Amorim, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte e Cultura Visual pela UFG, Goiânia. A dissertação analisa duas coleções do Ensino Fundamental II. Nela, a autora realiza a aplicação de um questionário online com professores de Arte no Brasil e identifica que nestas respostas, 48% utilizam o livro didático, enquanto 30% criam o próprio material de aula e 22% utilizam dos livros e de materiais complementares. Sua fundamentação teórica está ancorada em Michael Foucault e Stuart Hall, e tem um enfoque na Cultura Visual⁶.

⁶ A cultura visual é um campo de estudos teórico que tem a imagem como objeto de investigação.

O mais recente é o trabalho **"A representatividade étnico racial e de artistas mulheres no ensino de arte: uma proposta de oficina para formação continuada de professores do Ensino Médio"**, também pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, escrito por Carlos Eduardo Bittencourt Gomes e defendido no ano de 2021. Nele, o autor propõe uma reflexão sobre o porquê da invisibilidade feminina na arte, e consequentemente, no ensino de Arte. Gomes (2021), relaciona os pensamentos de autoras feministas aos pensamentos do sociólogo Pierre Bourdieu e têm como fundamentação teórica de seu trabalho o multiculturalismo, a interseccionalidade e a manualística.

Durante a leitura das pesquisas acima identificadas, apenas a tese de Ribas (2020) se refere diretamente ao material didático destinado ao Ensino Fundamental I. Embora os trabalhos apresentem perspectivas diferentes da que propomos nesta pesquisa, destacamos para a importância das produções acadêmicas voltadas para a intersecção entre o uso do livro didático e a presença de artistas mulheres, uma vez que estas, contribuem para a construção de uma visão ampla a respeito de nosso objeto de estudos. No entanto, apontamos para a necessidade da produção de conhecimentos por uma perspectiva sócio-histórica, uma vez que compreendemos que esta é um elemento fundamental para a análise de como as mulheres são representadas.

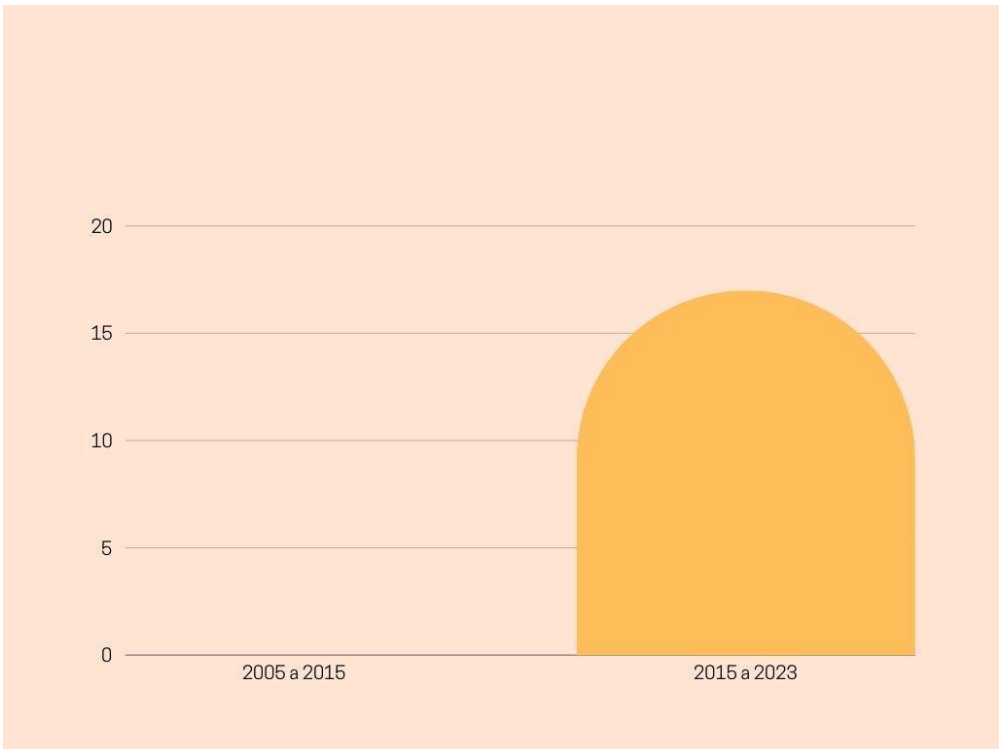
1.2 CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL NÍVEL SUPERIOR (CTD CAPES)

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CTD CAPES) se manteve a estratégia de pesquisa dos termos descritores **"Livro Didático"** associado ao termo **"Arte"**. Embora o *site* apresente opções de filtragem por áreas e programas, optamos por não utilizar, a fim de identificar o maior número possível de trabalhos, independente da área a qual correspondem.

O resultado inicial da pesquisa foram 181 trabalhos. A partir desse resultado foram selecionados apenas os trabalhos que não haviam sido encontrados na BDTD, utilizando o critério de exclusão considerando a "repetição", contemplados em outra base de dados. Deste modo, restaram 17 trabalhos para análise. Cabe notar, que Born

(2018) ao realizar um mapeamento no portal CAPES do período correspondente a 2005 e 2015 apresentou que não houve resultados. Em sua pesquisa, Born apontou que a ausência de resultados, surgia enquanto um dado a ser considerado no aprofundamento e a necessidade de análise de sua pesquisa. Nesse sentido, há uma crescente de pesquisas encontradas no portal CAPES, uma vez que localizamos 17 trabalhos no período de 2015 a 2023, período em que a inserção do livro de Arte no PNLD se aproxima dos 10 anos. Assim, indicamos um crescimento de 17% nas pesquisas num período de 8 anos.

Gráfico 3: Produção de trabalhos na plataforma CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro abaixo apresenta a quantidade de trabalhos identificados na plataforma, organizados por teses e dissertações.

Quadro 3: Organização dos trabalhos em quantidade de teses e dissertações.

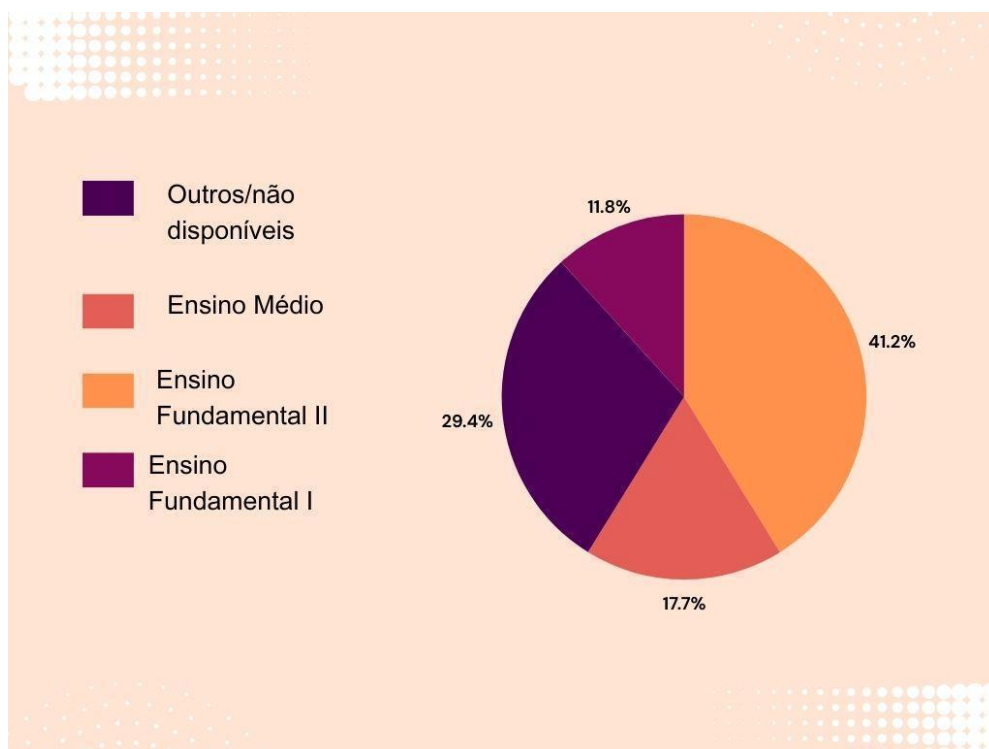
Dissertação	Tese
13	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Primeiramente cabe destacar os níveis de ensino em que se organizam as pesquisas aqui identificadas, uma vez que buscamos compreender quantas pesquisas

estão no âmbito do Ensino Fundamental 1, uma vez que temos enquanto objeto de pesquisa os livros utilizados nesta etapa do ensino.

Gráfico 4: Organização por níveis de ensino.

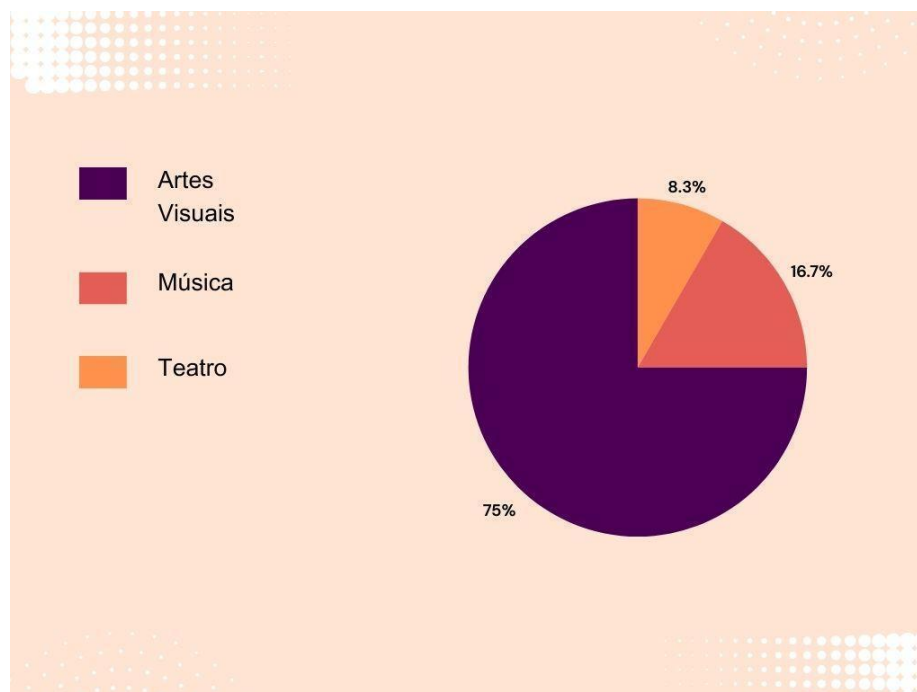


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Aqui temos 7 trabalhos direcionados a pesquisar o livro didático que se referem ao Ensino Médio, o que corresponde a 41,18%. Quando se trata da classificação “Outros/não disponíveis”, uma vez que são trabalhos que abrangem mais de uma área de ensino ou estão relacionados a formação de professores, estes correspondem a 5 trabalhos, 29,41%. Há ainda 3 trabalhos, 17,65% que tratam do Ensino Fundamental II, e 2, 11,76% correspondem ao Ensino Fundamental I. Os dados encontrados no portal CAPES apontam para uma semelhança dos números quando se trata da organização de pesquisas por nível de ensino e demonstram novamente uma menor incidência em trabalhos que tratem do Ensino Fundamental I.

Para maior organização dos trabalhos por área da Arte, a fim de selecionar para esta análise apenas os trabalhos que tratassem das Artes Visuais, organizamos os trabalhos da seguinte forma:

Gráfico 5: Organização por áreas das Artes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Identificamos, novamente, que há uma prevalência nas pesquisas na área das Artes Visuais. Dos trabalhos cadastrados e identificados no portal Capes, os que investigam interlocutores entre o livro didático, artistas mulheres e o ensino de Arte já haviam sido identificados anteriormente no BDTD. Assim, o quadro abaixo apresenta uma organização dos onze trabalhos encontrados na área de Artes Visuais, identificando as universidades, programas e o ano de suas produções, em ordem ascendente.

Quadro 4: Trabalhos na área de ensino das Artes Visuais organizados por ordem ascendente.

De Norte a Sul No Ensino da Arte No Brasil A Partir da Análise Do Livro Didático de Artes Do Ensino Fundamental	Cucco, Marcelo Pereira. 2015.	Mestrado em Relações Étnicorraciais. Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, CEFET.
Livros didáticos de Ensino de Arte: Avaliação e Análise Crítica '	Valarini, Denise. 2016.	Mestrado em Artes Visuais. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
A Arte Afro-brasileira no Livro Didático	Lacerda, Eva Alves 2018	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Maringá – UEM

O que se pode aprender sobre a arte dos povos indígenas em dois livros didáticos de Arte do Ensino Médio.	Thomas, Mariana Schnorr. 2018.	Mestrado em Educação Universidade Luterana, ULBRA.
O Livro Didático de Artes Visuais Como Espaço Expositivo: Contribuições para o debate sobre a alienação do objeto de Arte	Born, Rodrigo Montandon 2018.	Doutorado em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.
A Representação do Nordeste em Livros Didáticos de Arte Aprovados Pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Freitas, Hiannay Tupyara Jovem De. 2019.	Mestrado em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
Por Uma Representação Outra Do Indígena Nos Livros Didáticos De Arte Da Rede Estadual De Ensino Do Mato Grosso Do Sul.	Nascimento, Maila Indiará Do. 2019.	Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul - UEMS.
(Empre) Tecendo O Ensino De Arte: perspectivas multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes'	Paulino, Jorge Cardoso. 2022.	Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Construindo os (des) caminhos para o aprendizado em arte: análise metodológica de livros didáticos do PNLD 2020.	Ferreira, Laura Paola. 2023.	Doutorado em Artes. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para a análise e descrição dos trabalhos, levamos em consideração o levantamento de questões referentes ao Ensino Fundamental I e que tivessem mais afinidade com a proposta desta dissertação, uma vez que não foram localizados novos trabalhos que tragam a investigação sobre as artistas mulheres nos materiais didáticos.

Em 2016, temos a dissertação intitulada “**Livros didáticos de Ensino de Arte: Avaliação e Análise Crítica**”, de Denise Valarini, parte do programa de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, neste trabalho podemos identificar a análise do livro didático a partir do impacto, da então recente

inclusão do livro didático de Arte no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando que inicialmente o próprio programa não previa a inclusão de livros para turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Por ter sido concluído no ano em que se iniciou a distribuição dos livros didáticos para Ensino Médio via PNLD, a autora utilizou critérios apresentados no guia do livro didático para o ensino médio e realizando adaptações destes para o Ensino Fundamental, contemplando também os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (BRASIL, 1997), tendo em vista que na época em que este trabalho foi escrito, a Base Nacional Comum Curricular encontrava-se ainda em fase de elaboração.

As coleções analisadas nesta dissertação, não tinham sua elaboração em consonância com o PNLD, que recém iniciava sua inclusão com os livros de Arte do Ensino Médio, mas já possuíam alinhamento com as exigências dos PCNS. Os eixos utilizados para a análise foram o projeto gráfico das coleções, conteúdos apresentados e a formação dos autores. A autora destaca que as atividades propostas são organizadas de forma mecânica, de modo a parecerem uma receita pronta. Com imagens muitas vezes caricatas e estereotipadas. Aponta ainda, que na maioria das coleções os conteúdos aparecem de forma fragmentada. A autora destaca que:

O próprio PNLD estimula a polivalência das linguagens artísticas, indicando que o livro didático deve incluir conteúdos das quatro linguagens. o resultado é que ocorre uma simplificação de conteúdos, já que o professor não está formado para atuar em artes visuais, dança, música e teatro. Todavia, as propostas das várias linguagens artísticas, com sua ênfase em ocupação do tempo, não exigem grande conhecimento de todas as linguagens por parte do professor. (Valarini, 2016, p. 76)

No ano de 2018, foi apresentada à tese de Doutorado em Artes Visuais pelo Programa da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), o trabalho **“O Livro Didático de Artes Visuais Como Espaço Expositivo: Contribuições para o debate sobre a alienação do objeto de Arte”**, de Rodrigo Montandon Born. Em sua tese, Born realizou um mapeamento nas bases de dados Banco Teses e Dissertações Digitais, Portal CAPES e uma revisão manual no site da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), considerando o tempo e a abrangência do evento. Defendido em 2018, o trabalho mapeou o período de 2005 a 2015, o trabalho evidencia que as pesquisas sobre o livro didático naquele período eram mais escassas, o que mostra que a inserção dos livros nas escolas públicas, trouxe também diversas preocupações aos pesquisadores sobre seus usos e conteúdos. O autor fez um levantamento dos livros didáticos que circulavam nas escolas públicas brasileiras,

no período de 2015 a 2017. Born compreende que o livro didático ao propor o contato com reproduções de obras legitimadas por circuitos específicos, pode cumprir papel alienador.

No ano de 2019, encontramos a pesquisa **"A representação do Nordeste em Livros Didáticos de Arte Aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2019)"**, de Hiannay Tupyara Jovem De Freitas, analisa no primeiro capítulo o contexto em que se dá a inserção da arte educação no Brasil e sua inclusão no PNLD. Em um segundo momento é apresentado o PNLD de forma mais detalhada, analisando o processo de seleção no ano de 2017, bem como quem produz as coleções de artes.

Há também uma preocupação em compreender de que forma são representadas as Artes Indígenas, Nascimento (2019), Maila (2019), Thomas (2018), a representação negra e da arte Afro Brasileira, Cucco (2015), Paulino (2022), Lacerda (2018) e a análise dos livros didáticos, Ferreira (2023). Assim, nossa pesquisa aponta que o livro didático vem recebendo olhares dos pesquisadores a respeito de diferentes questões, que dizem respeito a representação de artistas, apresentação das obras de arte, proposições de atividades, estruturas.

1.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS.

Podemos constatar que há uma incidência bem maior de trabalhos após a inclusão dos livros no PNLD. Mapear os trabalhos produzidos sobre o tema, foi fundamental enquanto etapa desta pesquisa, compreendendo que o conhecimento é produzido historicamente e podemos partir de um lugar que reconhece, valoriza e utiliza do conhecimento científico produzido no país ao longo dos anos.

Apontamos também para o fato de que não localizamos nenhum trabalho que tratasse de nosso objeto de pesquisa, em ambos os bancos de dados selecionados para análise que correspondesse ao Programa Nacional em Rede – ProfArtes.

O que essa etapa nos mostra é que a partir das políticas que possibilitaram o acesso de estudantes e professores da rede pública, em consequência, vem sendo levantadas, sobretudo na última década, uma série de questões e problemáticas sobre o ensino e as utilizações do livro para suas elaborações, demonstrando a preocupação dos educadores e estudiosos com o livro didático enquanto uma ferramenta utilizada

para o ensino de arte. As pesquisas abordam diversas questões, dentre elas, representações no livro didático, apresentação de conteúdo, organização de propostas didáticas, impactos no ensino, análise de alunos e professores, impactos na formação.

Compreendemos que para pensar a respeito da presença de artistas mulheres nos livros didáticos, é necessário também compreender qual a perspectiva de educação difundida por estes materiais. Nesse sentido, fazemos a defesa da figura central do professor e da necessária valorização deste, a partir de formações continuadas que lhe permitam adquirir conhecimento crítico a respeito de seu papel, bem como a valorização salarial e o tempo necessário para organização de seus planejamentos.

Embora a maioria das pesquisas aqui identificadas trate dos livros distribuídos pelo PNLD, nota-se também um esforço por parte dos pesquisadores em compreender o livro didático em suas origens. Outros pontos de articulação que aparecem quando se trata do livro didático estão relacionados a questões de políticas públicas e ao próprio caráter e o histórico do ensino da Arte no Brasil, no que diz respeito a este último, Schlichta (2021) aponta que o ensino de arte no Brasil surge com a chegada da Família Real, em 1808, para atender as demandas de um “processo civilizatório” no território brasileiro, atravessando o século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Dentro de uma perspectiva materialista, a ausência das mulheres nos livros didáticos, em particular nos livros de ensino de arte, pode ser entendida como um reflexo das relações de poder e das estruturas sociais que moldam a produção e disseminação do conhecimento. As pesquisas aqui levantadas trazem questões sobre o papel do livro didático como ferramenta de ensino.

A abordagem materialista utilizada neste estudo leva em consideração que as representações e os conteúdos dos livros didáticos não surgem de maneira neutra ou espontânea, mas são frutos de processos históricos e de interesses hegemônicos. Essa exclusão não apenas reflete a história desigual de acesso das mulheres aos espaços de criação e reconhecimento artístico, mas também perpetua essa marginalização ao naturalizar a ausência delas nas ferramentas de ensino.

Assim, no próximo capítulo, a partir da análise da coleção de livros didáticos, investigamos como se estrutura e organiza a coleção, qual a contribuição da Base

Nacional Comum Curricular e das legislações nacionais para qualificar os conteúdos no livro didático de arte na última década. Buscamos também compreender qual concepção teórico-metodológica perpassa os livros didáticos bem avaliados e aprovados via PNLD, assim como se os critérios adotados pelo programa se coadunam com a concepção da Pedagogia Histórico Crítica ou se estão a serviço de outra concepção de educação.

3 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS E ANÁLISE CRÍTICA DA COLEÇÃO BURITI MAIS ARTE.

Este capítulo tem como objetivo levantar aspectos relacionados à distribuição dos livros didáticos, considerando o montante de recursos mobilizados nesse processo e a dinâmica do mercado de livros didáticos como elementos essenciais para a compreensão mais ampla desta pesquisa. Tendo por base o materialismo, consideramos fundamental discorrer sobre os processos que envolvem a distribuição e a própria organização estrutural dos livros didáticos. Essa análise permitirá contextualizar o papel dos livros didáticos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como produtos inseridos em uma lógica de mercado, o que influencia tanto a produção quanto a seleção de conteúdo.

Buscamos compreender quais os movimentos necessários para que uma coleção seja aprovada e distribuída, de que forma os documentos educacionais vigentes pautam a organização dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Arte, como se estruturam esses materiais e quais os impactos disso no ensino das Artes Visuais e das artistas mulheres.

Ao final do capítulo iremos realizar uma análise crítica da Coleção Buriti Mais Arte, tendo em vista alguns aspectos, dentre eles, como se apresentam as artistas mulheres ao longo das coleções e como se apresentam os conteúdos das Artes Visuais, uma vez que para compreender a presença das artistas, precisamos também entender em que contexto e como se apresentam suas obras.

3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA.

Ao considerar a implementação do manual didático, Alves (2001) aponta que essa tecnologia, surgida na época manufatureira era destinada a se tornar um instrumento por excelência do trabalho didático e mostra como, por meio dele, a especialização do trabalho do professor foi associada ao deslocamento do conhecimento culturalmente significativo fora da escola.

Antes de Comenius, os educadores recorriam sistematicamente a antologias e, até mesmo, a livros clássicos para o desenvolvimento das atividades didáticas. As antologias eram elaboradas, sobretudo, para servir como instrumentos de apoio às atividades realizadas por mestres e discípulos. Elas procuravam reunir os extratos mais significativos de obras clássicas,

acrescidos de comentários de seus organizadores. Ao educador, como se deduz, era necessário um conhecimento que ia além das antologias, pois ele decidia, soberanamente, sobre todo o conteúdo didático ministrado através da atividade de ensino. Já o processo de simplificação do trabalho didático, tal como preconizou Comeninus, implicava a exclusão tanto das obras clássicas quanto dessas antologias; expressava, categoricamente, a necessidade emergente de um novo instrumento de trabalho, o manual didático, distinto quanto ao conteúdo e à função escolar das antigas antologias. (Alves, 2001, p. 97)

Nesse sentido, Alves aponta que ao mesmo tempo que havia uma simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno, quanto para o professor, o domínio do conteúdo se deslocava do professor para o manual didático. Outro aspecto apontado diz respeito ao uso destes materiais como indicador da perda de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho como um todo, logo como instrumento de expropriação de seu saber e fator determinante da queda de seu salário.

Como apontado anteriormente, o PNLD é uma política pública de distribuição do livro didático que ocorre de forma sistemática, regular e gratuita. Os dados estatísticos apontam que somente nos anos de 2023 e 2024 foram impactados pelo programa cerca de 23.041.015 alunos do ensino fundamental - anos iniciais. Hillesheim, Fonseca da Silva e Born (2020) ao realizar aplicação de questionários com professores aponta que cerca de 53,7% responderam fazer uso do livro didático de Artes enquanto material de consulta, enquanto Amorim (2020) aponta que em aplicação de questionário online com professores de Arte no Brasil, 48% responderam utilizar os livros didáticos, enquanto 22% responderam utilizar o livro e materiais complementares. Assim, compreendemos que há uma ampla distribuição e alcance das coleções didáticas distribuídas e buscamos entender quais as concepções ideológicas presentes nestes materiais e como estes apresentam os conteúdos artísticos e as artistas mulheres e seus reflexos nas práticas de ensino. Para Hillesheim, Fonseca da Silva e Born (2020) apesar da vontade por parte dos docentes de uma escolha que reflita conceitos e critérios adquiridos ao longo de sua formação, nem sempre isso se materializa no livro didático que passa a ser uma fonte de pesquisa utilizada por alunos e professores em vista de sua ampla distribuição na rede de ensino pública.

Embora seja apontado como um exemplo de política pública, Silveira e Teixeira (2020) apresentam as problemáticas presentes na logística de aquisição dos livros didáticos. Dentre elas as ações de empresas que muitas vezes intervêm no

processo de publicidade e influenciam indevidamente a escolha do professor. Desse modo o livro didático acaba por legitimar a escolha de quem o elaborou. Nessa direção, Neto e Fracalanza (2003, p. 01) destacam que pesquisadores acadêmicos vêm se dedicando há pelo menos duas décadas na investigação das coleções didáticas, apontando deficiências e soluções para melhorar sua qualidade, “no entanto, suas vozes – via-de-regra – não são ouvidas nem pelas editoras e autores de livros didáticos, nem pelos órgãos gestores das políticas públicas educacionais”.

Para que uma coleção didática chegue em sala são necessárias várias etapas, passando por uma seleção realizada através de edital para avaliação das obras didáticas, literárias e pedagógicas. Assim, compreendemos que é preciso discorrer sobre os critérios que levaram a aprovação e sobre como ocorre o processo de seleção das coleções adquiridas para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no ano de 2023, sendo a coleção Buriti Mais Arte, uma das aprovadas e que será analisada no capítulo seguinte.

3.2 AS COLEÇÕES EM CONSONÂNCIA COM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.

Para chegar em sala, os livros devem cumprir com exigências definidas no edital, que estão em consonância com as políticas educacionais. Assim, apontamos alguns dos pontos presentes no edital de seleção 2023 que ocasionou na seleção de coleções para serem escolhidas pelas escolas públicas. As obras aprovadas no edital⁷, são apresentadas no Guia do PNLD e devem atender aos critérios estabelecidos no documento. No caso da área de Arte, o edital especifica a produção de 5 volumes destinados aos anos iniciais, totalizando 560 páginas, o que equivale a aproximadamente 112 páginas por volume.

O edital apresenta que seus critérios de seleção estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). O documento teve sua versão final aprovada em 2017, sendo um documento normativo que define “o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, n.p). Ao falar dos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, sendo eles a BNCC e a Lei

⁷ Edital de Convocação Nº 01/2021 – CGPLI. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n.9.394/1996), Ferreira (2020) mostra que ambos apontam para a necessidade de superação do que seja tradicional a respeito da educação e reforçam a ideia da definição dos conteúdos por meio das competências e habilidades. E estrutura as competências específicas que devem ser desenvolvidas pelas áreas e disciplinas. A definição de competência está presente no documento da seguinte forma:

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Para Ferreira (2020), o uso dos termos habilidades e competências está diretamente relacionado com a lógica do mercado de trabalho e desse modo, o projeto de ensino proposto nos documentos educacionais visa atender uma lógica empresarial. Nessa direção, Malanchen e Zank (2020) destacam a participação do empresariado na elaboração da Base, através do Movimento Pela Base, do qual participam empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação CESGRANRIO, o Instituto UNIBANCO, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, entre outras. Desse modo, o setor empresarial vem pautando os debates públicos a respeito da educação, a partir de entidades que organizam os interesses da fração burguesa da sociedade. Assim, a proposta de reorganização curricular acontece conforme expectativas do mercado e do capital, uma vez que se ancora nas premissas de formação para o trabalho. Neste sentido, se constrói:

(...) uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios. A homogeneização pretendida desconstrói toda uma política de inclusão social, que fora pensada nos governos petistas com objetivo de valorizar a diversidade da cultura do povo brasileiro. (Orso. Santos, 2020 p. 280).

Entendemos que há uma construção intencional motivada por demandas empresariais anteriormente mencionadas aqui, que é uma das responsáveis por este esvaziamento de conteúdos, fazendo parte de um projeto das elites em perpetuar seus privilégios, utilizando do campo educacional enquanto uma de suas ferramentas para tal. Segundo Duarte (2020; 2021) para os neoliberais a educação escolar deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, onde os professores se limitem a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos políticos-ideológicos, fazendo com que

os alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis”. O autor defende, no entanto, que seu objetivo não declarado é impedir que o sistema escolar público avance em direção à democratização do acesso à cultura científica, artística e filosófica, “lutando não apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade” (Duarte, 2021, pg. 90). Compreendemos que não há uma neutralidade nos projetos educacionais e nem na construção dos materiais didáticos, uma vez que estes materiais se apresentam dentro desta lógica.

Júnior (2018, p. 53) aponta que dentro de contexto de mercantilização da educação pelas classes dominantes, o discurso oficial de uma suposta valorização do magistério e da educação, e “encobre o processo de radicalização e desqualificação, desvalorização do professor, limita as possibilidades de acesso aos bens culturais a maioria da população brasileira”. Para Soares, Gondim e Fonseca (2024) há um processo de disputa entre forças antagônicas a respeito do currículo escolar e seus conteúdos, onde de um lado, são representados os interesses privados via fundações disfarçadas de filantropia que participam ativamente na formulação das políticas educacionais, BNCC (2018), Reforma do Ensino Médio (2018), e BNC - Formação (2019). Estes documentos acabam por nortear a produção de materiais didáticos. Uma vez que sua concepção se organiza a partir da Base Nacional Comum Curricular, o ideal de educação difundido pelos materiais vai ao encontro de uma política de educação neoliberal, que visa atender setores do mercado.

Outros critérios para avaliação pedagógica estão os estabelecidos no ART. 10 o Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o PNLD. As coleções também devem estar alinhadas com a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, e alterações (Lei nº 9.394/1996); Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Lei nº 8.069/1990); Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015);” dentre outras. O edital aponta também para as regras ortográficas, coerência teórico metodológica, projeto gráfico e estrutura editorial.

Cabe notar que em consonância com a BNCC, o mapa de avaliação apresenta nos quadros a organização dos conteúdos a partir das unidades temáticas, assim, há uma organização estrutural pelas áreas da disciplina, sendo elas: Artes Visuais,

Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Nunes, Hillesheim e Fonseca da Silva (2020) apontam que a abordagem feita sobre a área da Arte na BNCC torna a área um componente acessório na área de linguagens. A respeito das Artes Integradas, apontam que o termo surge como elemento um elemento capaz de produzir integração entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Se a BNCC abordasse diretamente a temática da docência por área, com professor específico para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro não existiria a desconfiança com o termo artes integradas, certamente ele abordaria a necessidade de processos de troca, de diálogo que todo bom professor de arte já realiza em sua prática pedagógica. No entanto, o documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo, a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência. (Nunes, Hillesheim e Fonseca da Silva, 2020, p. 14)

O edital disponibiliza também um Mapa de avaliação que apresenta critérios gerais e conteúdos pedagógicos, com a proposta de servir de ferramenta de auxílio para a apreciação das propostas na fase de avaliação pedagógica das obras didáticas, este mapa apresenta conteúdos pedagógicos a serem avaliados. A organização desses conteúdos apresenta-se a partir das sub-áreas já apresentadas aqui anteriormente. Assim há uma exigência de que todas estas áreas sejam contempladas a cada volume, no entanto não se especifica de que forma deve ocorrer essa organização dos conteúdos ou quais conteúdos de fato devem ser contemplados por cada uma das áreas. Desse modo, se justifica que muitas vezes a presença das artes visuais nesta coleção apareça em um caráter superficial e descontextualizado.

Ocorre que o espaço destinado às Artes na BNCC é fragmentado em múltiplas linguagens artísticas e isso impacta diretamente na forma como se organizam os livros didáticos. Desse modo, podemos afirmar que há um impacto negativo na produção dos livros didáticos, uma vez que os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada nas sub-áreas das Artes e que essa organização reflete o caráter polivalente do ensino de artes, a partir de uma abordagem que busca contemplar todas as linguagens artísticas em um curto espaço de tempo, mas que, muitas vezes, não permite um aprofundamento adequado de cada linguagem e se caracteriza enquanto mais um dos aspectos de precarização do trabalho docente, uma vez que pressupõe que um professor dê conta de todas áreas das Artes.

3.3 A COLEÇÃO SELECIONADA.

A coleção selecionada para esta pesquisa, intitulada, Buriti Mais Arte (Editora Moderna, 2021), é composta por 5 livros que correspondem às turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental 1. Sua análise foi realizada a partir dos livros que correspondem a versão “Manual do Professor”, considerando que estes livros apresentam sugestões de materiais complementares destinados aos professores e que podem auxiliar no planejamento e organização das aulas.

Os livros foram escritos por três autoras, iremos realizar a identificação a partir dos dados presentes no próprio livro e informações encontradas no Currículo Lattes dos autores. São elas:

Catarina São Martinho é licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase nas áreas de teatro, dança e interlinguagens artísticas.

Lígia Aparecida Ricetto possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista. É autora de livros didáticos e paradidáticos, arte-educadora e editora.

Francione Oliveira Carvalho é bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná e licenciado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Possui mestrado e doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Concluiu o pós-doutorado no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde atua como pesquisador no Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos. Atualmente, trabalha na formação de professores no Ensino Superior. A editora responsável pela coleção é Flávia Delalibera Iossi, licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas.

Sendo assim, a formação se organiza em Artes Cênicas, Pedagogia e Artes Plásticas. Apontamos para a predominância de autores formados em Artes Cênicas, nenhum dos autores possui formação em Música. Apontamos ainda para o fato de que apenas um dos autores possui grau de formação além da graduação. Desse modo, questionamos de que forma esses materiais didáticos se propõem a explorar todas as áreas da Arte, uma vez que em sua organização, não contam com uma equipe que inclua professores formados em todas as áreas, reforçando a precarização do material produzido.

Outro ponto que consideramos importante a respeito da apresentação do material didático, está na ênfase BNCC e sua organização enquanto forma de estrutura o livro, uma vez que este documento é um dos principais para nortear a organização do ensino a nível nacional. ainda uma preocupação em articular as diferentes áreas da Arte e da literatura nas práticas pedagógicas. Dentre as metodologias que compõem a organização do material, há a menção no enfoque a metodologias que priorizem a cultura infantil, através de ações lúdicas e que desenvolvam ações criativas. Nesse sentido, concordamos com Lazaretti e Pasqualini (2020) que apontam que a cultura infantil não existe apartada da cultura humana em geral. Para elas:

As vivências infantis em sua singularidade, expressam a produção histórica e social da humanidade consolidada na cultura humana universal, progressivamente integrando a criança ao movimento histórico de produção e reprodução da humanidade. (Lazaretti e Pasqualini, 2020, p. 35)

Assim, entendemos que cabe à escola ampliar as vivências das crianças a partir do contato com o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade. Desse modo, concordamos com Lazaretti (2020) que identifica que as situações lúdicas devem ser vistas como um importante instrumento para enriquecer o repertório de conhecimentos, vivências e experiências. Mas também devem servir para produzir novos interesses e motivos para outras esferas do conhecimento, os conteúdos de ensino. Desse modo, é tarefa do professor transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para a atividade produtiva. Para Leitão (2019) a aprendizagem em artes inspirada nas referências cotidianas dos alunos, retira destes, o direito a ter uma experiência de fato com a arte, uma vez que torna a aprendizagem restrita ao que o aluno já conhece. Com isso, a autora aponta que embora seja positivo considerar os interesses e referências dos alunos, é necessário tomar essas referências como ponto de partida para iniciar o percurso de conhecimento por meio de um trabalho apoiado nos conteúdos sistematizados, superando os fenômenos cotidianos dos alunos. Uma vez que já apontamos aqui, a defesa da PHC pela socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Buscamos desse modo compreender como se apresentam as propostas apresentadas durante a coleção e como se mobilizam os conhecimentos da maneira que são apresentados. Entendemos que é necessário ir além da identificação da

presença de artistas mulheres, uma vez que compreendemos que essa é parte de um todo a ser considerado em nossa análise.

3.3.1 Organização estrutural.

Os livros estão organizados em cinco volumes, que correspondem do 1º ao 5º ano. A coleção está organizada por seções, que iremos descrever brevemente, a fim de apresentar como se estruturam. Inicialmente, os livros se dedicam a realizar uma avaliação diagnóstica para o início do ano letivo, intitulada “**Para começar o que aprendemos para terminar**”, ao início de cada capítulo há uma seção de “**Abertura**”, que sugere de um modo geral uma observação de imagem associada a algumas perguntas para leitura desta, na seção “**O que eu vejo**”.

O livro possui também a seção de “**Glossário**” para que os alunos possam ampliar o vocabulário a respeito de temas relacionados à arte, e uma seção intitulada “**Mãos à obra**”, na qual sugerem e descrevem os passos de alguma proposta artística.

A seção “**De Olho na Imagem**” apresenta reproduções de obras de arte, acompanhadas de um texto que expõe mais a respeito do contexto em que foram realizadas. Seguida da seção “**Conheça o artista**” que apresenta uma breve biografia dos artistas trabalhados ao longo do capítulo. As outras seções são intituladas “**Para fazer com os colegas**”, que sugere atividades artísticas para serem desenvolvidas em grupo, a seção “**Musicando**”, onde propõe ampliar os conhecimentos musicais e a seção “**Vamos ler**”, onde há indicação de livros que possam auxiliar numa ampliação dos conteúdos apresentados durante o livro.

Mencionamos anteriormente que em consonância com a BNCC, as coleções se estruturam de uma forma em que ocorre a fragmentação do conteúdo artístico em sub-áreas, não pretendemos dar conta de uma análise de todas elas, uma vez que temos como foco as Artes Visuais e a presença de artistas mulheres nesta área. No entanto, como já apontamos anteriormente, ao exigir que os livros didáticos tragam todas as áreas em todos os volumes, nota-se que o conteúdo das Artes Visuais aparece atrelado a outros conteúdos. Por esse motivo, em alguns momentos faremos a descrição de capítulos que apresentam outras áreas da Arte, uma vez que os conteúdos se misturam durante a apresentação do material didático.

Questionamos a forma como as Artes Visuais são apresentadas e se os materiais didáticos incluem artistas mulheres, bem como, de que formas elas são representadas. Ao questionar as ausências presentes no livro didático em relação ao currículo escolar buscamos estabelecer um diálogo entre o ensino de arte e a produção histórica de artistas mulheres.

3.3.1.1 Buriti Mais Arte - Volume 1.

O capítulo 1, intitulado “**Brincar é uma arte**”, inicia com a obra "Brincando" da artista Barbara Rochlitz, 2007 acompanhada da seção "**O que eu vejo**", onde são propostas algumas perguntas a respeito da imagem apresentada. Todo o enfoque de perguntas está centrado em discutir as brincadeiras, relegando a obra um caráter ilustrativo. Sendo assim, as imagens expostas, constantemente aparecem descontextualizadas e de forma superficial, atreladas a uma suposta experiência do cotidiano dos alunos. Compactuamos com Duarte (2001) na compreensão de que:

(...) devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. (Duarte, 2001, p. 10)

Assim questionamos a forma fragmentada e superficial com a qual nos deparamos ao analisar os materiais didáticos, uma vez que da forma como se estruturam, estes acabam reforçando um ensino alienado.

Ao longo deste capítulo, outras obras também são apresentadas para ilustrar brincadeiras infantis, sendo elas: “Amarelinha” - Barbara Rochlitz, 2008 e as obras “Ciranda II” - Ivan Cruz, 2005 e “Quintal” - Ricardo Ferreira, 2013. Nesse sentido, destacamos que há uma diferença entre aprender de forma lúdica e centralizar a brincadeira enquanto elemento principal a ser ensinado, Lazaretti e Pasqualini (2022, pg. 28.) reconhecem as contribuições "que as abordagens ativas, de cunho

escolanovista⁸, têm trazido ao valorizar a criança propondo um trabalho educativo que evidencie o lúdico e os interesses infantis. "No entanto, a valorização do lúdico e dos interesses infantis não pode ser o objeto principal do ensino, uma vez que cabe compactuamos com a visão de Saviani (2011) que cabe à escola a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. O conceito de Arte Naif é introduzido a partir da obra "Bolinhas de sabão" - Vânia Ayres Leite, 2015. Aparecem enquanto propostas de atividades a marcação de cores presentes na obra e a criação de uma história para a imagem. Na sequência a obra "Esconde esconde" - Ana Maria Dias, 2014, é utilizada para apresentar a forma como são organizadas as legendas de uma obra. Ainda neste capítulo, é explorado o conceito de instalação a partir da obra "Universo Bebê I" - Ernesto Neto, 2016, onde se sugere que o professor explore os conceitos de instalação e escultura a partir de suas obras. Dentre as propostas de atividades práticas, estão marcar as cores presentes em uma das obras, organizar uma escultura interativa com uso de fios e desenhar suas brincadeiras preferidas. Para Vigotski (2018) a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e diversidade de experiência anterior da pessoa, uma vez que a experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Assim, quanto mais rica a experiência, mais material está disponível para a imaginação. Nesse sentido, é papel do professor ampliar o repertório dos alunos a partir da socialização do conhecimento elaborado pela humanidade, a fim de ampliar o repertório dos alunos e possibilitar uma experiência mais rica para seu desenvolvimento.

O capítulo 2, "**Linguagens da arte**", apresenta a obra "Telefone de lata II" - Ivan Cruz a fim de ilustrar a afirmação da pintura enquanto uma forma de comunicação visual. Ao apresentar as Artes Visuais, há a sugestão de que aqui se introduzam os conceitos de instalação a partir das primeiras experimentações feitas pelos artistas Kurt Schwitters e Marcel Duchamp. Em seguida, o aluno deve identificar a partir de algumas imagens, qual forma de arte correspondem, para isso, aparece: uma fotografia (sem artista), um desenho (Cecil Charles Aldina) e uma pintura (Friedrich Wihsln Keil). A questão, no entanto, abre pouco espaço para que se reflita e dialogue

⁸ Saviani(2011) explica que a pedagogia escolanovista é uma teoria não crítica, a pedagogia da escola nova surgiu como uma crítica à pedagogia tradicional, advogando um tratamento diferencial a partir das diferenças individuais. Trata-se de uma teoria que dá importância não mais ao aprender e sim ao aprender a aprender. Cabendo ao professor estimular e orientar a aprendizagem. Duarte escreve sobre as pedagogias do aprender a aprender que seriam uma nova roupagem da Escola Nova.

sobre os procedimentos artísticos mencionados (desenho, pintura e fotografia). Relacionando-se com a música aparece o conceito de Paisagem Sonora, explorado a partir das obras: “Acrobacias por alguns trocados” - Helena Coelho, 2005, “As alegres Jandaias” - Mara M Toledo, 2016 e da obra “Instalação Sonora” - Pedro Paulo Santos e Julian Jaramilo Arango.

O terceiro capítulo, **“O Circo chegou”**, explora as linguagens artísticas de maneira relacional, mas tem como foco principal trabalhar o circo. Nesse sentido, as obras de arte aparecem para ilustrar as representações de circo durante este capítulo, caso das obras: “Circo Literário” - Constância Nery, 2012; Salto no Espaço, Um em Direção Ao Outro Elmer B Smith, 1909; “O Circo Médrano” - Fernand Léger, 1918; “A acrobata” (1930) e “O circo azul” (1950), de Marc Chagall; “Circo” - Cândido Portinari, 1957; “O palhaço” - Pierre-Auguste Renoir, 1868. Ao final desse capítulo, a única atividade proposta sugere a escolha de uma fotografia para intervir com um nariz vermelho. Questionamos qual o repertório disponibilizado para a criança e quais as possibilidades de um processo de construção de conhecimento presentes nessa atividade. Partimos da compreensão de que o tema principal das aulas de artes devem ser as produções artísticas da humanidade, uma vez que a escola é um lugar de socialização dos conhecimentos produzidos, cabendo ao professor a seleção e organização dos conteúdos.

E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (Saviani, 1999, p. 60)

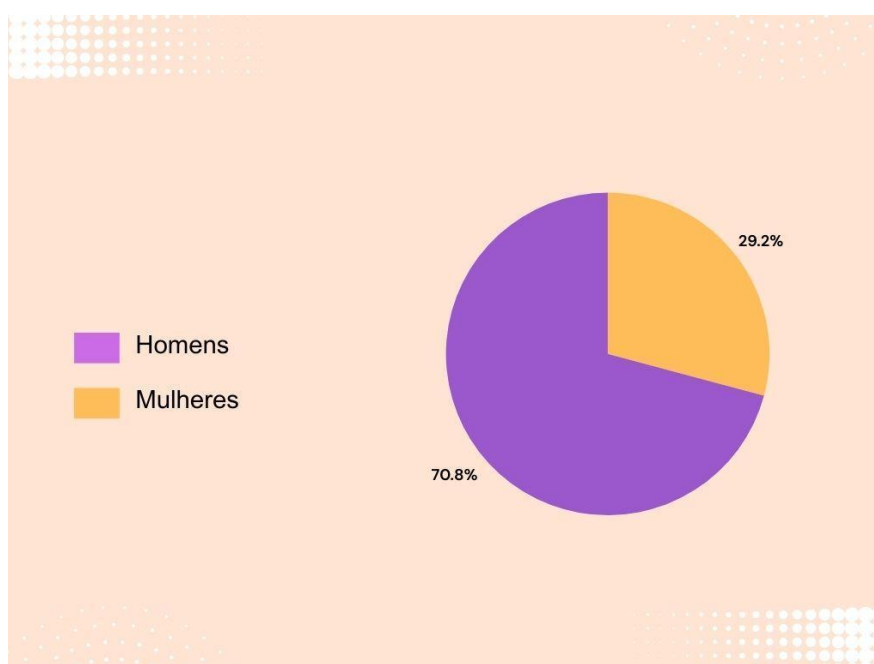
Nessa perspectiva o professor não é um mero executor ou propositor de tarefas, mas alguém que através do trabalho intelectualizado, ocupa-se de selecionar os conhecimentos que possibilitem ao aluno o contato com o conhecimento elaborado e utilizar dos recursos necessários para transformar estes em saber escolar, possibilitando aos alunos a apreensão dos conteúdos.

O último capítulo, **“Um mundo em quadrinhos”**, apresenta as histórias em quadrinho a partir da obra de Maurício de Souza, o contexto em que surgiram no Brasil “As aventuras de Nho Quim” - Angelo Agostini, assim como propõe apresentar as diferentes linguagens presentes nos quadrinhos, como as tirinhas apresentadas na obra da artista Laerte. Posteriormente são apresentados os elementos da História em

Quadrinhos e etapas de sua construção, desde a criação de personagens, a roteiro, desenho e arte final. Ao final, a proposta do capítulo consiste na criação de uma história em quadrinhos.

Após uma análise do conteúdo disponibilizado passamos a conferir uma das hipóteses deste estudo acerca da carência de artistas mulheres no livro. Nos gráficos abaixo apresentamos como se organizam as distribuições de artistas ao longo deste volume inicial da coleção, bem como quantas artistas mulheres são apresentadas para além da reprodução de suas obras.

Gráfico 6: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 1º ano.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

Podemos observar, a presença de 17 artistas homens, o que corresponde a 70,83% e 7 artistas mulheres, 29,17%. Das artistas mulheres apresentadas, seis delas fazem parte no mesmo movimento artístico, arte naif⁹ e outras duas trazem outras temáticas, desenho e quadrinhos. No entanto, todas as artistas têm seus trabalhos atrelados à ilustração de um texto. Observamos ainda que embora haja uma presença maior de artistas homens, o caráter de apresentação de suas obras é similar, as obras são trazidas na maior parte das vezes a fim de ilustrar algum dos temas apresentados. O que aponta, que embora haja uma predominância na reprodução de obras produzidas por homens, quando se trata da forma como são apresentados seus

⁹ Arte Naif é um termo utilizado para definir artistas que não frequentaram escolas de arte.

trabalhos, ambos são apresentados de maneira insuficiente, não havendo um aprofundamento histórico e material a respeito de suas produções.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) discorrem sobre o trabalho enquanto uma categoria fundante do ser social. É o trabalho que diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que é através deste que o ser humano modifica a natureza de acordo com suas necessidades. Neste caso o trabalho é concebido como a produção da vida, muito além da concepção de trabalho como emprego. É pelo trabalho que os seres humanos produzem sua existência, produzindo a si mesmo. Duarte (2021) entende que a arte, assim como outras áreas do conhecimento, faz parte do que constitui essa especificidade humana. Desse modo, entendemos que apresentar a arte para os estudantes, vai muito além da simples reprodução de imagens, é necessário mostrar a arte em sua especificidade, enquanto um trabalho, que faz parte do ser social e permite o processo de humanização dos sujeitos.

3.3.1.2 Buriti Mais Arte - Volume 2.

O capítulo inicial, “**Entrando em Cena**”, é dedicado ao teatro e apresenta manifestações artísticas coletivas. Logo no início é apresentado um mosaico romano representando as máscaras usadas no teatro grego e a partir dessa imagem, uma proposta de que os alunos façam um mosaico com recortes de revistas e jornais, com a sugestão de que se introduza o tema das formas geométricas.

O segundo capítulo, “**Bonecos e sombras**”, inicia apresentando elementos do teatro de sombras mantendo como tema central as Artes Cênicas. Neste capítulo, ocorre a primeira menção a uma artista visual, com a apresentação do trabalho “Origami Azul” - Kumi Yamashita (2011), aparece com uma proposta de leitura de imagem. Há uma breve apresentação biográfica da artista, seguida pela “**Sugestão de atividade complementar**” de organizar papeis e lanternas para explorar a materialidade do papel e as relações que podem ser criadas com a luz. A proposta dessa atividade é explicada enquanto uma forma de se inspirar no procedimento adotado pela artista.

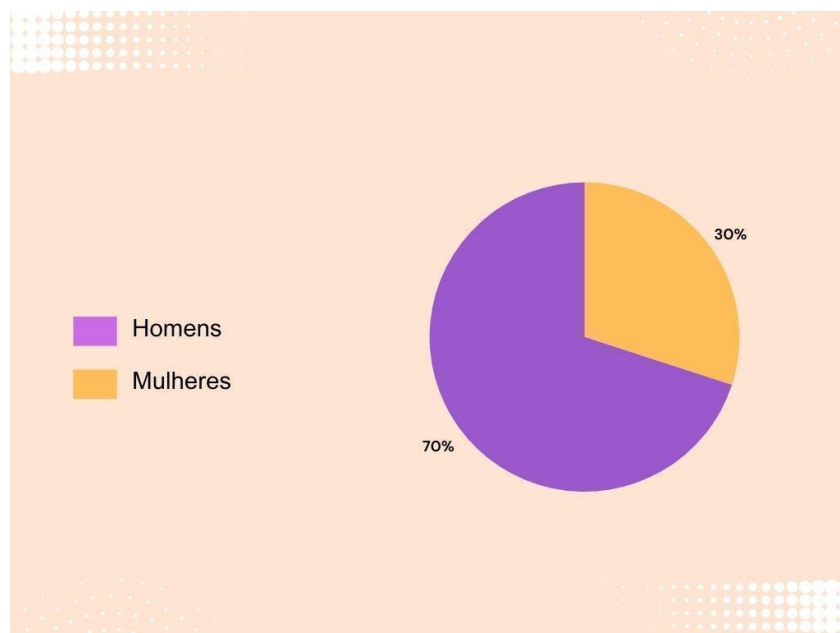
No terceiro capítulo, “**Lugar onde moramos**”, são apresentados diferentes tipos de moradias e materiais de construção, apresentando a arquitetura e o uso de diferentes materiais. São apresentados alguns recursos utilizados na arquitetura,

planta baixa, desenho visto de cima. Dentre as atividades práticas estão desenhos de observação do espaço da escola e arredores e a sugestão de que se produza uma maquete de um cômodo de uma casa. Apresenta a obra "*Sweetness*" - 2007, do artista Gaba Meschac, explora e contextualiza a produção da obra e a biografia do artista, junto com proposição de uma leitura de imagem. A exposição dessa obra acompanha a seção "**Mãos à obra**" onde há as indicações de que as turmas se organizem em grupos e escolham um lugar do bairro para representar através da construção de uma maquete.

No último capítulo, "**Linhas e formas**", a abertura apresenta a obra "Paisagem rural" - Tarsila do Amaral (1924) seguida pela seção O que eu vejo, que apresenta uma leitura de imagem a respeito da obra, breve explicação sobre a artista. Algumas sugestões de obras para serem mostradas aos alunos são: "Jardim da Luz"; "Paisagem com Lago"; "Dois Barquinhos", ambos de Tarsila do Amaral e "Cabeça de marinho" e "Chaminés", de Lasar Segall (1889-1957). Na seção de atividade complementar, há a sugestão de desenhar utilizando recortes de barbantes de tamanhos variados em papéis de diferentes cores e tamanhos. Na sequência são apresentados os tipos de linhas e a seção mãos à obra apresenta a proposta de um desenho explorando os diferentes tipos de linha anteriormente apresentados.

As composições com formas geométricas são exploradas a partir da obra "Castelo e sol" - Paul Klee (1928), em conjunto com as perguntas da seção O que eu vejo e a biografia do artista. É apresentada também a obra "Composição número 8" - Wassily Kandinsky e a biografia do artista, para explorar o uso das linhas e formas em uma relação das artes visuais com a música. Ainda na temática de linhas e formas é apresentado o trabalho do artista Dionisio Del Santo e uma breve biografia do artista. A seção "**De olho na imagem**" orienta para a possibilidade de mostrar aos estudantes obras de outros artistas que se dedicaram à chamada arte cinética. São sugeridos: Abraham Palatnik (1928-2020), Carlos Cruz-Diez (1923-2019) e Lygia Clark (1920-1988). Ao final propõe a realização de uma pintura coletiva inspirada na obra de Paul Klee para retratar a escola.

Gráfico 7: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 2º ano.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

Embora este volume aponte novamente para a predominância de artistas homens, 7 (70%) e 3 mulheres, 30%, vale notar que a própria especificidade dos artistas visuais é mínima durante todo o volume, uma vez que o maior foco do volume está em explorar o Teatro.

3.3.1.3 *Buriti Mais Arte - Volume 3.*

O primeiro capítulo intitulado “**Espaços Culturais**” apresenta espaços de arte, dentre eles museus, galerias, teatros e orquestras. Ao expor uma foto do Museu de Arte de São Paulo (MASP), sugere ao professor trabalhar o acervo (8 mil peças) a partir da apresentação de alguns artistas presentes no mesmo, são dezenove artistas dentre as sugestões, e destes, apenas uma mulher. Entre os artistas sugeridos estão: Paul Cézanne, Edgar Degas, El Greco, Thomas Gainsborough, Paul Gauguin, Francisco de Goya, Édouard Manet, Claude Monet, Rembrandt van Rijn, Pierre-Auguste Renoir, Toulouse-Lautrec, Vincent Van Gogh, Diego Velázquez, Almeida Júnior, Anita Malfatti, Cândido Portinari, Flávio de Carvalho e Victor Brecheret.

O segundo capítulo, “**Instrumentos Musicais**” é dedicado a área de música e a apresentação dos instrumentos musicais, mas, seguindo o que já foi observado em outros volumes, traz a apresentação de dois artistas visuais para ilustrar o conteúdo, o artista Edgar Degas e do pintor brasileiro Heitor dos Prazeres.

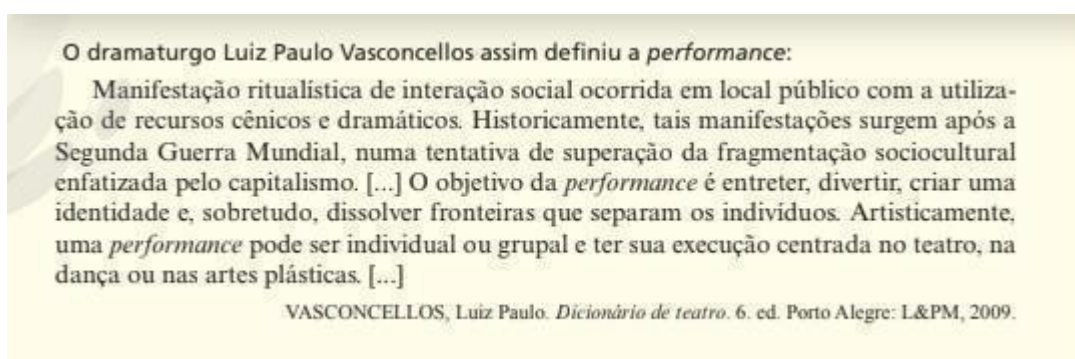
O capítulo seguinte, intitulado “**Arte nas Ruas**”, em um primeiro momento sugere a produção de um *stencil* e posteriormente apresenta espaços de arte, além dos espaços legitimados, explorando as formas de arte em seus espaços públicos, citando entre essas manifestações artísticas, o grafite, o teatro de rua, *flashmob*¹⁰ e a estátua viva. Ao apresentar o *flashmob* os autores recorrem a explorar este enquanto um tipo de performance, no entanto, ao longo do capítulo não ocorre exposições de performances de artistas. Trazemos as imagens abaixo, com o intuito de expor a forma como ocorre essa apresentação:

Figura 1: Reprodução do livro didático do 3º ano.



Fonte: Editora Moderna.

Figura 2: Reprodução do livro didático do 3º ano.



Fonte: Editora Moderna.

Os recortes do livro destacados acima, apresentam a forma como é apresentada a relação entre *performance* e *flashmob*. Há uma descrição da *performance* enquanto uma manifestação performática, podendo ou não ser

¹⁰ Aglomeração instantânea de pessoas em um local público para realizar determinada ação inusitada que chame a atenção das outras pessoas.

artística¹¹. Dentre os exemplos apresentados aparecem o seu uso com intuito comercial ou de lazer para entreter, divertir e criar uma identidade.

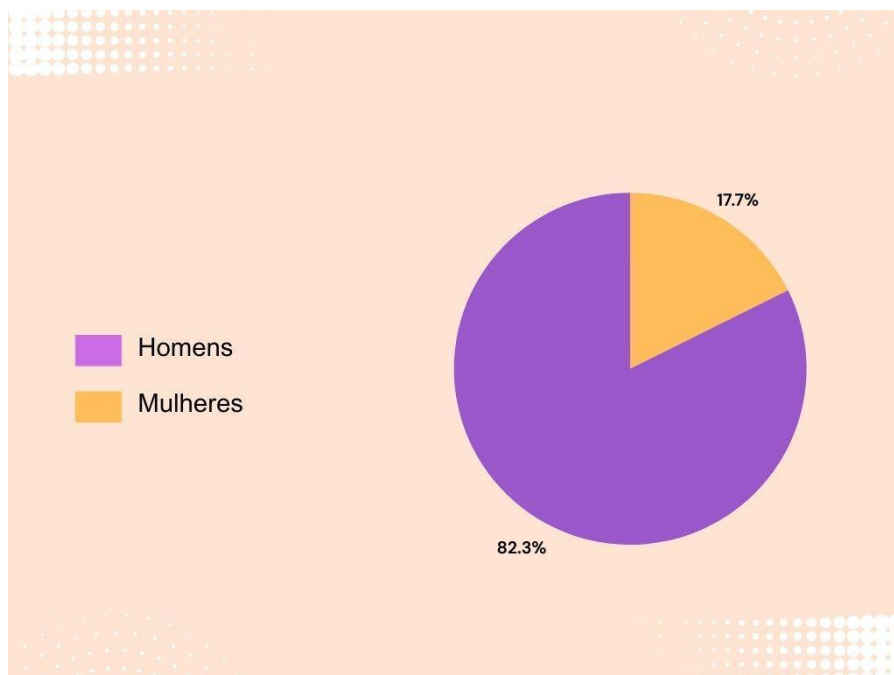
Neste mesmo capítulo, são apresentados, os artistas Binho Ribeiro, Adroaldo Lenzi e Poty Lazzarotto e alguns painéis feitos na cidade de Curitiba - PR. Há também uma menção ao metrô de São Paulo e sua ideia de transformar-se em galerias de arte subterrâneas, apontando artistas que têm trabalhos nesse espaço, sendo eles: Tomie Ohtake, Antonio Peticov, Alfredo Ceschiatti, Marcelo Nitsche, Regina Katz, Alex Fleming, Claudio Tozzi, Mario Gruber, Denise Milan.

Dentre as atividades propostas neste capítulo, aparecem a execução de um *flashmob* e a organização de desenhos com temas do interesse dos alunos para serem expostos em um mural, já mencionamos anteriormente que para Vigotski (2018) a criatividade depende diretamente das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos. Assim, quanto mais “a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência” (2018, p. 25).

Os capítulos 4, “**Festas Brasileiras**” e 5, “**Danças e ritmos Brasileiros**”, se propõem a explorar a cultura popular, folclore e canções populares e as manifestações culturais como o samba e o fandango. Nesse contexto são apresentadas as obras Boi de Mamão - Sônia Furtado (1995) a obra Bumba Meu Boi - Candido Portinari, seguida de uma breve biografia do artista e uma proposta para que os alunos observem as figuras geométricas e cores utilizadas na pintura. São sugeridas algumas atividades de leitura de imagem, criação de um boi de mamão e a obra “Catira” - Helena Coelho (2003). O artista Johab Moritz Rugendas também é mencionado de forma ilustrativa. Assim, a proporção de artistas homens e mulheres apresentados no terceiro volume da coleção se organiza da seguinte forma:

¹¹ Em nossa proposta pedagógica iremos apresentar o conceito de performance. Sugerimos também a leitura do livro Performance nas artes visuais de Regina Melim, par maior aprofundamento no tema.

Gráfico 8: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 3º ano.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

Conforme mostrado no gráfico acima, são, 28 artistas homens, 82,3% e 6 artistas mulheres, 17,7%. Embora haja número relevante de artistas homens principalmente, um ponto que consideramos significativo apontar, está na forma como ambos são apresentados. A maioria dos artistas surge em sugestões de que os professores aprofundem o conteúdo buscando pesquisar seus nomes e apresentar as imagens aos estudantes. Outros aparecem de forma ilustrativa sobre algum dos temas apresentados, como no caso de Brecheret. Há pouca construção histórica sobre as produções, seus processos, contextos e ideias expressadas pelos artistas.

3.3.1.5 *Buriti Mais Arte - Volume 4.*

O capítulo 1, “**Um olhar para a natureza**”, inicia com a exposição da obra “Natureza-morta com frutas do novo mundo” - Jean Baptiste Debret, sem data, para que o professor oriente uma leitura de imagem. Caravaggio, Paul Cézanne, Fernando Leger, Albert Eckout, Agostinho da Mota, Estevão Silva, Pedro Alexandrino Borges, Milton da Costa, Maria Leontina e Iberê Camargo. Apresenta também as obras: “Natureza morta com instrumentos musicais” -Pieter Gemitsz Roestraten Van (cerca de 1690) e “Natureza Morta com flores” - Ambrosius Bosschart (1614) e “Natureza

Morta com peras e nectarinas” -Coosje Van Bruggen e Claes Oldenburg (2002). Dentre as atividades propostas estão organizar diferentes composições utilizando os materiais escolares e criar uma composição em grupo, utilizando objetos do cotidiano, para ao final realizar um desenho de observação. Há a proposta de que se realize um desenho a fim de trabalhar as tonalidades e uma sugestão de que o professor apresente obras com o gênero natureza morta, para isso aparecem sugestões de alguns artistas que podem ser trabalhados.

Outras obras disponibilizadas, são a obra “Quarto em Arles” - Vincent Van Gogh (1889) que aparece como forma de introduzir o conteúdo das cores enquanto um recurso das artes visuais, apresentando as cores primárias e secundárias. Outros artistas que aparecem neste capítulo são: Tarsila do Amaral e Benedito Calixto e Giuseppe Arcimboldo.

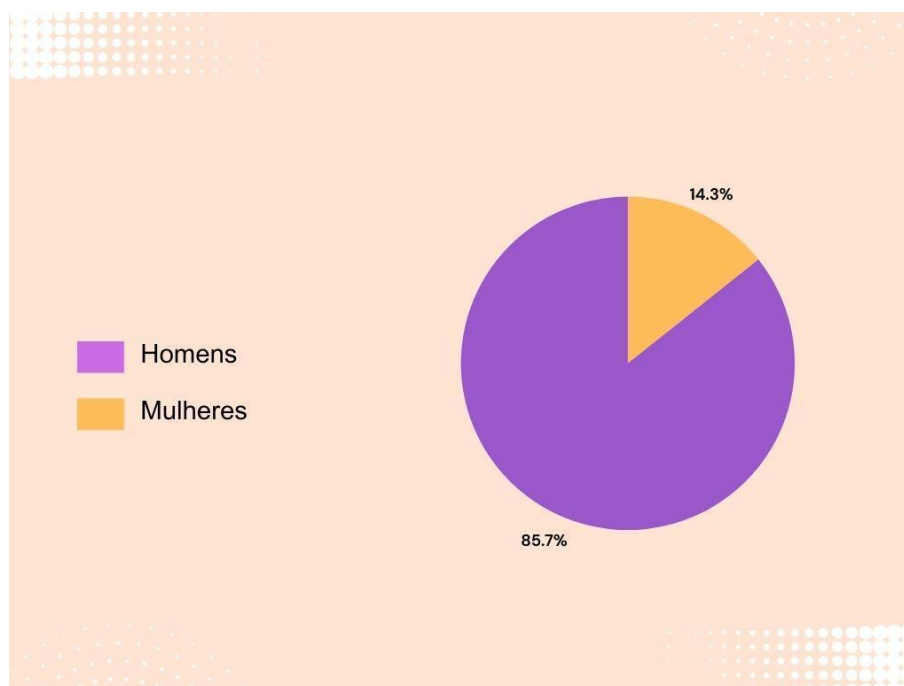
O segundo capítulo, **“A transformação do espaço”** pretende apresentar as relações entre arte e natureza. Na abertura do capítulo são apresentadas as esculturas feitas na Ilha de Páscoa, Chile pelo povo rapanuí. Na sequência há uma introdução ao tema das esculturas, partindo das noções de bidimensional e tridimensional, para isso é apresentada a obra Monumento às bandeiras de Victor Brecheret. A unidade também explora as relações entre arte e o meio ambiente, a partir do trabalho do artista Franz Krajcberg e propõe que os alunos criem um quadro-relevo, inspirados na obra do artista.

O capítulo três, **“Arte pré-colombiana”** aborda as civilizações asteca, maia e inca, apresentando para os estudantes aspectos históricos, geográficos e artístico-culturais dos povos pré-colombianos. No quarto capítulo, **“Arte Pré Colonial”**, são abordados aspectos das civilizações pré-coloniais no território brasileiro, com a divulgação de registros arqueológicos e técnicas utilizadas em pinturas e esculturas. Enquanto o capítulo final **“Arte Indígena Brasileira”**, propõe apresentar alguns povos indígenas do Brasil. Para isso no início do capítulo é apresentada a obra “Colheita de Milho” - JANNES¹² (2005), não localizamos essa pintura e informações sobre ela, além de que ela fazia parte do acervo da Galeria Jacques Ardies, assim como outras obras naif apresentadas ao longo da coleção. Por esse motivo optamos por não contabilizar

¹² O nome JANNES encontra-se desta forma reproduzido no material didático, no entanto não encontramos nenhuma informação a respeito do artista.

a mesma na contagem de artistas. Além disso, o capítulo traz breves descrições sobre arte plumária, cerâmica, cestaria, música e dança e pintura corporal.

Gráfico 9: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 4º ano.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

São mencionados 18 artistas homens, 85,7% e 3 artistas mulheres, 14,30%. Nota-se ainda que há maioria dos artistas apresentados aparece com uma sugestão de que sejam explorados em aula pelos professores, mas não aparecem imagens de suas obras e nem dados sobre suas produções.

3.3.1.5 *Buriti Mais Arte - Volume 5.*

O capítulo inicial aborda o surgimento da fotografia e como eram as representações visuais antes disso, apresenta alguns retratos de Renoir e Pablo Picasso. Neste capítulo aparecem menções a Gaspard Félix Tournachon Nadar, Daguerre, Sebastião Salgado, Rosa Gauditato e Pierre Verger. Como, sugestão de atividade complementar, aparece a proposta de que os alunos pesquisem outros fotógrafos cujas obras estejam ligadas aos temas indígenas e afro-brasileiros, como Sebastião Salgado, Araquém Alcântara, Sylvia Caiuby Novaes, Claudia Andujar, Mario Cravo Neto, José Medeiros. Não há exercícios que explorem a fotografia enquanto uma linguagem artística.

No segundo capítulo, **“Histórias em movimento”**, são apresentadas diferentes maneiras de contar histórias, partindo do curta-metragem *Òrun Àiyé*, feito com a técnica do *stop-motion* e que tem como co-diretoras Cintia Maria e Jamile Coelho é apresentado tratar da história do cinema e da tradição africana de transmissão de conhecimentos feita pelos griôs. Como sugestão de atividade complementar, os alunos são orientados a imaginar uma história curta para um desenho animado e rascunhar as imagens para posteriormente utilizarem na criação de um *storyboard*.

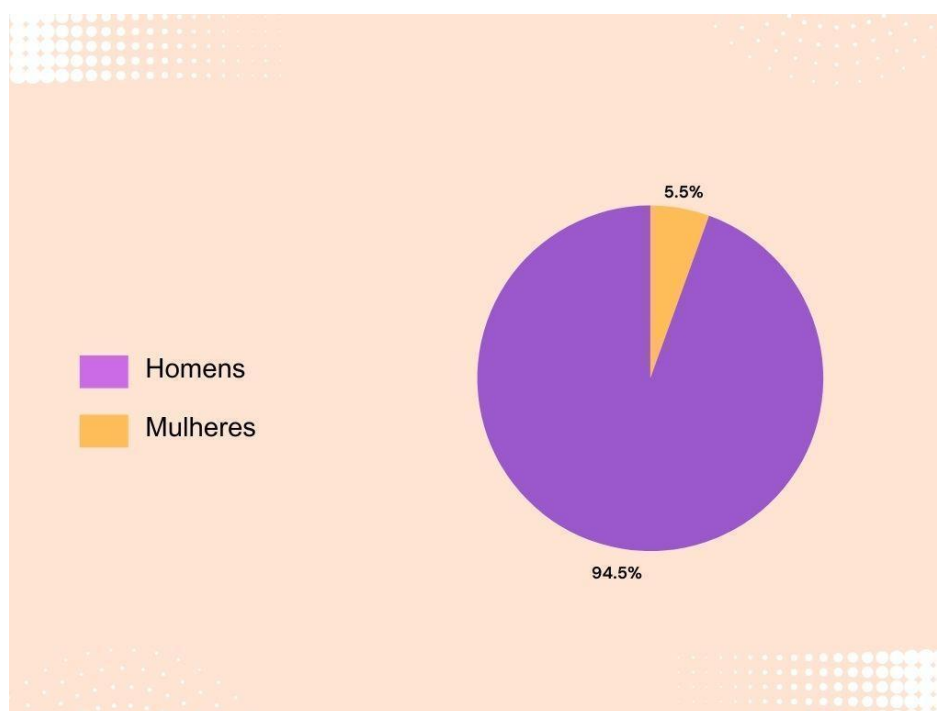
O surgimento do cinema é apresentado a partir de algumas invenções: o taumatrópio, Peter Mark Roget (1779-1869) o disco de fenacistoscópio produzido por Eadweard Muybridge e o praxinoscópio (Émile Courtet, Émile Reynaud), a máquina de filmar e projetar imagens criada por Léon Bouly (1872-1932) em 1892 e patenteada pelos irmãos Auguste (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948). A obra cinematográfica *Viagem à lua*, de Georges Méliès (1861-1938), de 1902. Em paralelo a isso, há um texto sobre os quilombos e a memória afro-brasileira, onde se apresenta o trabalho da artesã Irinéia Rosa Nunes da Silva, da comunidade quilombola Muquém, composta de descendentes do Quilombo dos Palmares (AL) que têm como principal fonte de renda o artesanato em barro.

O terceiro capítulo, **“O corpo em ação”** aborda a linguagem do movimento, com enfoque na dança contemporânea. Já no capítulo seguinte, **“Pintando retratos são apresentados”** o retrato e o autorretrato como formas de representação humana na pintura. São apresentados artistas nacionais e internacionais, retratos realistas e não realistas, e também diferentes enquadramentos e relações com a paisagem. Para isso são apresentadas obras de Arthur Timótheo da Costa e de José Ferraz de Almeida Junior e Pablo Picasso, a fim de apresentar e diferenciar o Retrato e o Autorretrato e algumas de suas possibilidades visuais. Dentre as atividades sugeridas, estão produzir um retrato do colega e um autorretrato, usando da fotografia e do desenho. Outros artistas que aparecem com uma menção breve as suas obras são Paul Veronese, Peter Paul Rubens, Leonardo da Vinci, Raphael Sanzio e Nicolas Poussin e Alexandre Jean-Baptiste, uma apresentação da biografia e obra de Pierre-Auguste Renoir e Henri Rousseau.

O último capítulo, **“A arte do cordel”**, propõe um diálogo entre a gravura e a literatura, ao abordar a produção de cordel enquanto parte da cultura popular brasileira na região norte e nordeste do Brasil. A partir da leitura de um texto, há uma sugestão de mostrar obras que representam o medo, sendo elas: “O grito” - Edvard Munch, 1893; “O sono da razão produz monstros” - Francisco de Goya, 1799; e “Cabeça de medusa” - Caravaggio,

1597. A gravura é apresentada enquanto uma linguagem artística artesanal e que se utiliza de uma matriz para a reprodução de imagens, podendo esta matriz ser de madeira, metal ou pedra. Acompanhando esse texto aparece uma xilogravura do artista paulista Fernando Vilela impressa em matriz de madeira. Na sequência são apresentadas as origens das gravuras coloridas em Katsushika Hokusai e J. Borges. Outros gravadores apresentados são Oswaldo Goeldi, Kitagawa Utamaro. Dentre as propostas do capítulo estão a produção de uma isogravura e a organização de um sarau para exposição dos trabalhos. O gráfico abaixo mostra a proporção de artistas apresentados durante o quinto volume do material:

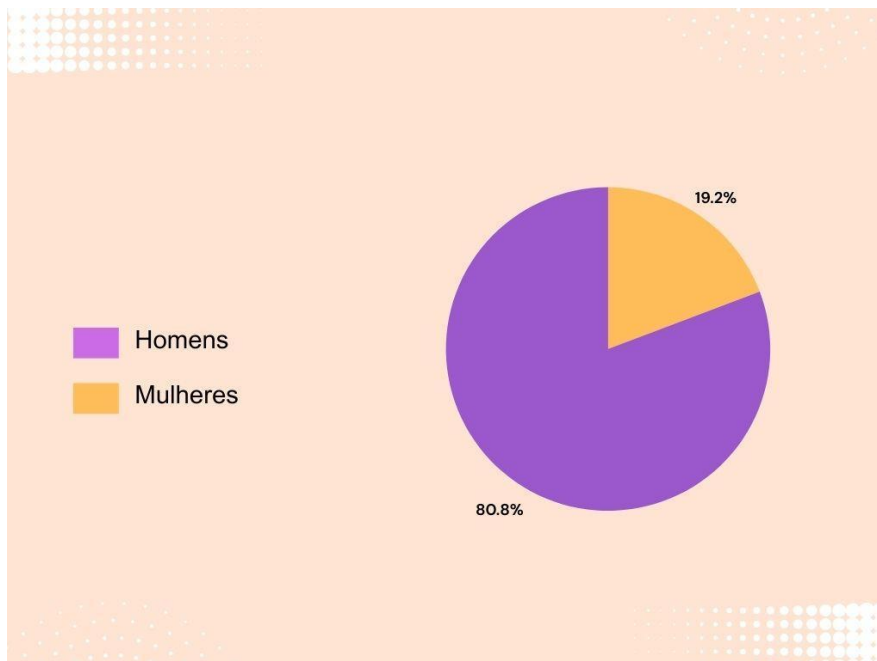
Gráfico 10: Proporção de artistas homens e mulheres no livro do 5º ano.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

Ao analisar os livros didáticos da coleção selecionada, foi possível notar uma discrepância entre a presença de artistas homens e mulheres. Ao longo de toda a coleção, foram 25 mulheres artistas mencionadas, o que corresponde a 19,23 %, enquanto aparecem 105 homens, correspondendo a 80,77% das menções, como apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 11: Proporção de artistas homens e mulheres na coleção Buriti Mais Arte.



Fonte: Elaborado pela autora. (2024)

Dentre as artistas mencionadas ao longo dos cinco volumes, estão os seguintes nomes: Rosa Gauditano, Irinéia Rosa Nunes da Silva, Claudia Andujar, Sylvia Caiuby Cintia, Jamile, Coosje Van Bruggen, Maria Leontina, Sonia Furtado, Regina Katz, Tomie Otake, Denise Milan, Helena Coelho, Anita Malfatti, Kumi Yamashita, Lygia Clark, Tarsila do Amaral, Laerte, Vanice Ayres Leite; Ana Maria Dias; Constância Nery; Barbara Rochlitz, Mara de Toledo, Helena Coelho. Destas 24 artistas, parte significativa delas, é apresentada apenas a partir da inserção aligeirada de algumas de suas obras, caso de 21 delas. As artistas Kumi Yamashita e Tarsila do Amaral aparecem com suas biografias e explicação de alguns elementos e técnicas presentes em suas obras e a artista Vanice Ayres Leite aparece para apresentar o conceito de Arte Naif. As outras artistas mencionadas, restringe-se uma menção a seus nomes e uma sugestão de pesquisa por parte do professor, caso de: Claudia Andujar, Sylvia Caiuby, Sonia Furtado, Regina Katz, Tomie Otake, Denise Milan, Lygia Clark. Por fim, há artistas que aparecem de forma superficial para ilustrar outras temáticas: Helena Coelho, Ana Maria Dias, Constância Nery, Barbara Rochlitz, Coosje Van Bruggen, Laerte.

Os dados apresentados aqui, evidenciam que as mulheres são minoria quando se trata da reprodução de seus trabalhos nos livros didáticos da coleção analisada, mas trazem à tona outras problemáticas a respeito da estrutura e da forma como se apresentam os conteúdos nestes materiais. Podemos citar, dentre elas, a fragmentação em sub-áreas e a relegação da Arte a uma linguagem, acaba por deixar de lado a própria especificidade da Arte na organização dos livros didáticos, uma vez que servem para a reprodução de uma noção fragmentada e superficial das manifestações artísticas. A polivalência presente nos documentos educacionais e nas legislações, influência na concepção destes materiais amplamente distribuídos. Ao invés de aprofundar questões centrais e propiciar uma compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos, os materiais acabam fragmentando o conhecimento, oferecendo apenas visões superficiais e descontextualizadas. Esse fenômeno ocorre porque, ao tentar atender a um currículo extenso e polivalente, o material didático carece de espaço para a análise crítica e o aprofundamento necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Em vez de fomentar a reflexão sobre os processos artísticos, as metodologias e o contexto histórico das produções culturais, por exemplo, os materiais tendem a simplificar conceitos complexos. Isso prejudica a formação integral dos alunos, que são expostos a uma série de tópicos sem a oportunidade de compreender plenamente as implicações e significados subjacentes a cada um deles.

Na prática, essa abordagem pode sobrecarregar tanto os estudantes quanto os professores, dificultando a tarefa do docente de mediar um ensino de qualidade. Para Saviani, a tarefa do professor é, justamente, a de criar condições para a apropriação dos saberes historicamente construídos de forma crítica, o que exige tempo, reflexão e profundidade de análise — elementos que são comprometidos por essa tendência de superficialidade gerada pela polivalência nos materiais didáticos.

Ao analisar os livros didáticos da coleção selecionada, foi possível perceber que a especificidade da arte e do trabalho educativo acaba por se perder em meio a outros conteúdos e atividades propostas. Desse modo, nos deparamos com algumas perguntas: a partir da constatação de que há ausência de artistas mulheres nos materiais didáticos, mas que para além disso, há ausência do próprio conteúdo correspondente a área, como selecionar os conteúdos para a composição de um material que vise não apenas a inserção de artistas mulheres enquanto uma demanda

vazia e superficial? Como levar os conteúdos artísticos para sala de aula a partir do caráter histórico presente nas próprias produções artísticas?

Ao falar sobre a materialidade presente no trabalho educativo, Saviani (2011) distingue a produção material, de um lado, e a produção não material, de outro. Apontando que a ação desenvolvida pela educação "é uma ação que só se exerce com base em um suporte material", se realizando assim num contexto de materialidade.

O próprio Marx, quando analisa a produção não material, distingue duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do produtor. E, ao exemplificar a primeira, ele fala nos livros, nos objetos artísticos em geral. Nesse caso, o produto separa-se do produtor, exatamente porque também o produto contém uma materialidade, mas esse mesmo produto contém um resultado que não é, ele próprio, material; esse resultado é espiritual, quer dizer, é simbólico. Nesse sentido, um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente. (Saviani, 2011, p. 91).

Assim, os livros didáticos e os objetos artísticos, fazem parte da categoria em que o produto se separa do produtor, ao mesmo tempo que é simbólico, uma vez que apresenta em sua construção a representação de ideias e teorias, sendo também imaterial. Nessa direção, questionamos quais as ideias são difundidas através do material didático e apresentamos a possibilidade de organização de práticas pedagógicas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, apresentar as possibilidades para um ensino de arte comprometido com a transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico.

Para Saviani a tarefa da PHC em relação a educação escolar implica em três questões fundamentais, sendo elas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani,

No entanto, o que observamos muitas vezes nos livros didáticos, caminha numa direção contrária à defendida pela PHC, uma vez que nestes materiais encontramos versões aligeiradas dos conteúdos, que aparecem dissociados de seu caráter histórico, com propostas didáticas vazias que não possibilitam ao aluno

assimilar o saber objetivo em seu processo de produção, mas apenas enquanto resultado. Desse modo, esses materiais, acabam por traduzir mal os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (saber objetivo) em conteúdos escolares (saber escolar), banalizando os conceitos e renunciando a seus pressupostos sócio-históricos.

4 DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR O CURRÍCULO DE ARTE.

No terceiro capítulo trazemos as bases teóricas que orientam a construção deste trabalho. Sendo elas a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Para isso abordamos autores e conceitos fundamentais. Inicialmente iremos contextualizar o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica e sua concepção sobre a educação que tem em suas bases o materialismo histórico-dialético.

A Pedagogia Histórico-Crítica, é uma proposta de pedagogia contra hegemônica elaborada pelo filósofo Demerval Saviani.¹³ A visão de educação proposta pelo autor no livro *Escola e Democracia* (1999) se alinha à compreensão do materialismo histórico-dialético, ao argumentar que a escola é um espaço de contradições que reflete as tensões e disputas da sociedade capitalista. Saviani ressalta que a escola, como instituição, está permeada pelas lutas de classe e reproduz, de maneira contraditória, tanto os interesses dominantes quanto as possibilidades de emancipação. Ele destaca que o processo educativo não é neutro, mas determinado pelas condições materiais e históricas.

No livro *Escola e Democracia*, lançado no ano de 1983, Saviani (1999) apresenta as teorias educacionais, classificando-as em dois grupos, as teorias não críticas¹⁴ que encaram a educação enquanto autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma e as teorias crítico-reprodutivistas¹⁵, que se empenham em compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, mas entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade. Partindo das teorias apresentadas, levanta a problemática “(...) é possível encarar a escola como uma realidade histórica e por isso mesmo suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (Saviani, 1999, p. 41). Respondendo essa questão, o autor aponta que por ser a escola determinada socialmente, ela reproduz as contradições presentes na sociedade capitalista, dividida em classes com interesses opostos.

¹³ Saviani é um professor, filósofo e pedagogo brasileiro. Idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica.

¹⁴ Pedagogia tradicional; Pedagogia Nova; Pedagogia Tecnicista.

¹⁵ Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica; Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico De Estado(AIE); Teoria da Escola Dualista.

É a partir do movimento contraditório presente na educação escolar, que Saviani (2012) defende a educação enquanto um campo estratégico para a luta de classes, observando que as tensões presentes são capazes de impulsionar o movimento favorável à luta de classe e aos interesses da classe trabalhadora, e que para tal, devemos lutar pela efetivação da especificidade da escola, através de ações organizadas no plano de embates políticos, nesse sentido Souza, et al (2023) expõem a necessidade de uma consciência coletiva dentro e sobre a prática social, que compreenda os engenhos da sociedade capitalista, para isso, defendem que se produzam condições que possibilitem aos professores avançar no processo de consciência de classe e na organização enquanto categoria.

Para que, como classe organizada, com décadas de luta, a educação contribua com a luta dos trabalhadores e fomenta a transformação social, elabore discursos na práxis, conceba a educação dentro da realidade concreta e escancare as mazelas promovidas pelo capitalismo, partindo da educação e da elaboração da consciência social. (Souza, et al, 2023, p. 5)

Compartilhamos da ideia de que a construção de uma pedagogia comprometida com a transformação social, passa pela organização da classe dos professores. Saviani (2021) fala sobre a necessidade de uma organização coletiva, “(...) pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante” (2021, p. 73), propositiva reais e quanto indispensável como estratégia da luta por uma vez escola exercido pelo governo; que seja propositiva, isto é, capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado.

Se existe o reconhecimento de que não é pela educação que as desigualdades estruturais advindas do processo produtivo serão superadas, a orientação metodológica da PHC indica que a educação é um meio fundamental na produção das condições de participação efetiva e posicionada na luta por condições humanas de existência. Compreendemos que ao mesmo tempo que a educação é determinada pela sociedade, esta determinação é relativa e na forma de ação recíproca. De modo que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. Assim, a educação, vista como parte integrante da totalidade social, deve se inserir na luta pela democratização do conhecimento e pela superação das desigualdades geradas pelo sistema capitalista, reforçando o papel do professor como agente de mudança social.

Partindo da análise dos métodos tradicionais e novos, Saviani (1999) propõe uma superação por incorporação das contribuições de uns e de outros, propondo uma pedagogia revolucionária, que vem depois a se chamar pedagogia histórico-crítica¹⁶. Essa pedagogia utiliza de métodos que:

(...) estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 1999, p. 79)

No entanto, o autor destaca que o método por ele apresentado não deve ser visto enquanto um caráter eclético das pedagogias tradicionais e novas, uma vez que essas veem a educação em uma relação separada da sociedade. Sua proposta, mantém continuamente o vínculo entre educação e sociedade.

Assim, Saviani (1999) aponta cinco pontos fundamentais para se pensar a prática pedagógica, sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização e catarse. A prática social seria um ponto de partida, ela é comum ao professor e aos alunos, embora eles se posicionem enquanto agentes sociais diferenciados, encontrando-se em diferentes níveis de compreensão da prática social. O segundo ponto, diz respeito a problematização, a este momento corresponde à identificação dos principais problemas postos pela prática, detectando as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e que conhecimento é necessário dominar. O terceiro passo, a instrumentalização, diz respeito à apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas detectados na prática social, tal apropriação dos conhecimentos está na transmissão direta ou indireta por parte do professor. O quarto passo, catarse, se refere a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, que agora se transformam em elementos ativos de transformação social. Por fim, o quinto passo diz respeito à prática social, vista como o ponto em que os alunos são capazes de alcançar uma compreensão do nível sincrético ao sintético, nível em que supostamente já se encontrava o professor, sendo esta a especificidade da relação pedagógica. Cabe notar que estes passos devem ser vistos em seu caráter dialético, num constante movimento e em transformação, assim,

¹⁶ Demerval Saviani propôs a Pedagogia Histórico Crítica enquanto uma oposição às pedagogias crítico-reprodutivistas e não críticas. O autor desenvolve sobre, nos livros Escola e Democracia e Pedagogia Primeiras Aproximações.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) indicam que não há uma correspondência linear entre os passos e a organização dos conteúdos e pontuam a necessidade da compreensão dos métodos enquanto momentos articulados e interdependentes.

Em articulação com a PHC, trazemos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que ambas as teorias estão ancoradas no aporte filosófico materialista histórico-dialético, compondo o que Martins (2020) compreende enquanto uma unidade teórico-metodológica acerca da concepção cultural do desenvolvimento humano, do ensino de conceitos científicos para promover o desenvolvimento e da relevância da organização do ensino.

Nessa direção, Magalhães e Martins (2021) elaboram onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar, nela, as autoras partem da unidade dialética entre ensino e desenvolvimento para explicitar as especificidades de cada uma dessas ciências e mostram que estas relações são intrínsecas, de modo que a psicologia educacional contém uma dimensão pedagógica e vice-versa. Assim, Magalhães e Martins (2021, p. 37) apresentam que ambos os processos têm uma relação dialética à medida em que "tanto o ensino promove desenvolvimento, quanto o desenvolvimento consolidado (ou na iminência de consolidar-se) permite a incidência do ensino".

Ao traçar os paralelos e aproximações do marxismo nas bases que constroem a psicologia histórico-cultural, Leontiev (2021) expõe que o marxismo, considera o pensamento humano como um produto do desenvolvimento sócio-histórico.

Na qualidade de função do cérebro humano, o pensamento se apresenta como processo natural, mas o pensamento não existe fora da sociedade, fora dos conhecimentos acumulados pela humanidade e elaborados por ela por meio da atividade do pensamento. Assim, cada pessoa se torna sujeito do pensamento somente quando domina a língua, os conceitos e a lógica, que aparecem como reflexo generalizado da experiência da prática social: mesmo as tarefas que ele coloca para si por meio do pensamento são engendradas pelas condições sociais de sua vida. Em outras palavras, o pensamento das pessoas, bem como sua percepção, tem natureza sócio-histórica. (Leontiev, 2021, p. 24)

Desse modo, pensar as conexões entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural é um processo que auxilia na compreensão de ambas e propicia mais meios para desenvolver práticas educativas que promovam a formação integral dos indivíduos. A articulação entre essas duas abordagens fornece uma base sólida para entender como o desenvolvimento psicológico dos alunos está intrinsecamente ligado às condições sociais e históricas em que estão inseridos. Isso

possibilita ao professor não apenas reconhecer os fatores externos que influenciam o aprendizado, mas também criar estratégias pedagógicas que respeitem o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ao mesmo tempo em que os orienta na apropriação crítica do conhecimento. Assim, a prática pedagógica se torna um instrumento de transformação, capaz de mediar as relações entre sujeito e sociedade, de maneira a favorecer uma educação voltada para a emancipação e a conscientização dos estudantes.

Para Vigotski (2001) o desenvolvimento humano acontece por meio dos processos de ensino capazes de promoverem o mesmo, sendo que não é qualquer ensino capaz de promover o desenvolvimento. O autor compreende que o desenvolvimento é o surgimento do novo, de novas qualidades e de uma nova formação. Nesse sentido, a compreensão da unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, é central para a elaboração de um currículo que leve em conta os conceitos científicos os convertendo em conteúdos escolares e possibilitando que ocorra um ensino desenvolvente, capaz de atingir novas neoformações¹⁷.

Nesse sentido, Saviani (2011) compreende que o conhecimento não é garantido pela natureza, mas tem que ser produzido historicamente pelos homens. Assim, para o autor a natureza da educação escolar está em identificar “(...) os elementos culturais, que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (2011, p. 13). Desse modo não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento e é papel da escola a socialização do saber formulado cientificamente e sistematizado, por saber sistematizado, entende que não se trata de qualquer tipo de saber, mas sim ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado.

Para Magalhães e Martins (2021) é central pensar um ensino formulado a fim de promover o desenvolvimento psicológico. Quanto mais o professor compreende as etapas e os processos de aprendizagem, além da periodização do desenvolvimento humano, maior é a sua capacidade de elaborar um currículo que realmente promova o desenvolvimento integral do aluno. A partir das perspectivas da Pedagogia Histórico-

¹⁷ Vigotski desenvolve o conceito de neoformação no livro “Obras escogidas IV: problemas de la psicologia infantil”. Para o autor, graças as neoformações ou novas formações é possível determinar o essencial de cada idade. Estas caracterizam-se por um novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade

Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural (PSC), essa compreensão permite ao professor selecionar conteúdos desafiadores e adequados a cada fase do desenvolvimento, proporcionando uma aprendizagem que potencializa o avanço cognitivo e intelectual dos estudantes. Esse processo dialético entre ensino e aprendizagem, fundamentado na mediação consciente do professor, garante que os conteúdos abordados não apenas acompanhem o desenvolvimento dos alunos, mas que também impulsionam a níveis superiores de conhecimento e compreensão, tornando o ensino verdadeiramente transformador.

É nesse diálogo entre a pedagogia e a psicologia que encontramos recursos para pensar o currículo e formas de transposição dos conteúdos artísticos para a sala de aula. Para isso, trazemos o conceito de Teoria da Atividade, como forma de compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem nas diferentes faixas que correspondem ao Ensino Fundamental I.

4.1 A TEORIA DA ATIVIDADE.

Ao pensar a organização dos conteúdos escolares, iremos utilizar do conceito de atividade dominante para compreender de que forma ocorre a atividade de estudo em cada período escolar. Para Leontiev (2004) cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, que ele as define enquanto atividades dominantes. Para o autor, uma atividade dominante não é a que se encontra mais vezes numa etapa do desenvolvimento, mas sim aquela que comportam as seguintes características:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. Assim, por exemplo, o ensino, no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre antes de mais nada no jogo, que é a atividade dominante neste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando. Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato. Não poderíamos daqui concluir que a formação ou a reorganização de todos os processos psíquicos só se faz no interior da atividade dominante. Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutros tipos de atividade geneticamente ligados a ela. Assim, por exemplo, os processos de abstração e de generalização da cor forma-se na idade pré-escolar, não no próprio jogo, mas no desenho, na aplicação de cores etc., isto é, em diversos tipos de atividade em que apenas a sua origem está ligada à atividade lúdica. Terceiro, a atividade dominante é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da

personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. (Leontiev, 2004, p. 311)

Nesse sentido, o autor aponta que a atividade dominante é aquela que opera as principais mudanças nos processos psíquicos da criança num dado estágio de seu desenvolvimento. Assim, as atividades dominantes são capazes de reorganizar os processos psíquicos e operam mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança. Moya (2020) entende que a compreensão das atividades dominantes em conjunto com os conceitos de época, período, crise e neoformações, possibilitam ao docente conhecer características que formam o psiquismo infantil, auxiliando na identificação do nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento esperado para determinado grupo de alunos.

O movimento de organização do processo de ensino e aprendizagem é considerado uma atividade, no sentido defendido por Leontiev (2004), quando o professor, impulsionado por um motivo, define conscientemente as ações e as operações necessárias para a concretização do objeto da sua atividade. Nesse processo, o docente tem o controle intencional das suas ações e operações, como parte do seu plano. Sendo assim, de acordo com o princípio “O ensino como atividade”, o professor necessita ser sujeito da atividade que realiza e não um mero executor de tarefas escolares prontas que priorizam a aprendizagem de competências imediatas requeridas pelas demandas do sistema produtivo capitalista. (Moya, 2020, p. 120)

Portanto, conhecer sobre as características de desenvolvimento da criança e as premissas de cada atividade principal, possibilita ao professor organizar um processo de ensino capaz de auxiliar no desenvolvimento. Nesse sentido, a função do professor é central ao propor atividades levando em conta a atividade guia correspondente a esse momento de transição da atividade dominante, criando possibilidades para que o aluno transponha os níveis de atividades guias.

Tendo em vista atividades dominantes que correspondem às fases no Ensino Fundamental I, organizamos nossas propostas didáticas em dois blocos, considerando a atividade de brincadeira de papéis (1º e 2º ano) e a atividade de estudo (3º, 4º e 5º ano), sobre as quais iremos discorrer a seguir.

4.1.1 Brincadeira de papéis.

A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o ensino fundamental para 9 anos, desse modo, as crianças matriculadas deverão completar devem completar 6 anos até 31 de março do ano em que foram matriculadas. Assim, as crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, têm entre 5 e 6 anos de idade,

é onde se localizam a transição de atividades guias, da atividade de brincadeira de papeis para a atividade de estudo. Desse modo, o 1º e 2º ano, correspondem a idade de 6 e 7 anos e estão diretamente relacionados à atividade de brincadeiras de papeis sociais em transição para a atividade guia de estudo.

Na fase dos 3 aos 6 anos, segundo Lazaretti (2020, posição 2709) é quando surge da transição objetual manipulatória para a atividade denominada brincadeiras de papeis sociais, atividade que segundo a autora surge a partir da necessidade da criança de não apenas “conhecer, manipular e apropriar-se das ações e procedimentos de ação com os objetos”, mas de apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, para melhor conhecer e se integrar a esse universo. Para Lazaretti (2020), o caráter lúdico presente na brincadeira de papeis, põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas, pois exigem da memória, da atenção, da imaginação e do pensamento. É através dessa atividade lúdica que a criança passa a compreender a lógica que reflete as ações reais da vida cotidiana.

Assim, através da brincadeira de papeis a criança passa a se apropriar das relações sociais, nesse sentido Duarte (2006) aponta que se esta for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, é possível que essa atividade reproduza a própria alienação dos papeis sociais reproduzidos na sociedade contemporânea.

Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque as crianças e adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo. (Duarte, 2021 p. 98)

Deste modo, faz parte do processo educativo promover a autonomia no indivíduo, e a construção desta acontece à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural e dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, cabe à escola, enriquecer, amplificar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando assim a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. É na escola e através do ensino que a criança pode enriquecer seu repertório de conhecimento, vivências e experiências, produzindo novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento.

Leontiev (2004) aponta que a passagem da infância pré-escolar para o estágio seguinte do desenvolvimento psíquico está relacionada à entrada da criança na escola uma vez que todo o sistema suas relações vitais se organizam.

O essencial é que doravante as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade. Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura. (Leontiev, 2004, p. 307)

Nesse sentido, a criança passa a ocupar um novo lugar nas organizações sociais e suas obrigações passam a fazer parte também da organização social, que configura um período de transição e crise, uma vez que a entrada da criança no Ensino Fundamental promove uma verdadeira revolução no desenvolvimento, a medida em que o meio externo e os interesses da criança vão se modificando. Desse modo, a tarefa do professor consiste em, gradativamente, transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para a atividade produtiva, uma vez que:

Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras; (Lazaretti, 2020, pos. 2841)

Assim, cabe ao professor, selecionar os conteúdos de forma intencional, visando possibilitar transformações qualitativas na elaboração de seu arsenal didático e possibilitando que o aluno alcance a atividade de estudo, sobre a qual iremos discorrer no próximo tópico.

4.1.2 Atividade guia de estudo.

A atividade de estudo é a atividade que se desenvolve após o período da atividade de papéis. No entanto, essa atividade não surge naturalmente, cabendo a escola a construção de motivos para que se dê a formação desta atividade guia. Asbahr (2020) apresenta a atividade guia de estudo enquanto a atividade principal da criança em idade escolar e compreende que esta atividade promove o desenvolvimento humano, tendo como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial para o processo de humanização - sendo esta a formação do pensamento teórico. Segundo a autora, esta atividade tem conteúdo e estrutura própria, o que a diferencia das outras atividades que a criança realiza. Essa

atividade ocorre a partir da organização de tarefas e ações de estudo, no entanto, ela não se forma de maneira natural, cabendo à escola preparar a criança, formando uma postura de estudante, necessária para assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária.

A questão colocada no processo de constituição da atividade de estudo é como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem: Como surgem essas novas necessidades? Como as necessidades de conhecer podem converter-se em motivos impulsionadores da atividade de estudo? (Asbahr, 2020, posição 3601)

Asbahr (2020) indica que os motivos para aprendizagem, muitas vezes estão presentes no campo afetivo, a criança realiza determinada atividade por possuir uma relação de afeto com o professor, para posteriormente realizar uma atividade com o objetivo de aprender. Nesse sentido, cabe ao professor buscar os meios de transformar os motivos afetivos em motivos cognitivos. A autora refere-se à organização dos conteúdos de ensino e que rompem com a lógica do desenvolvimento infantil, dentre elas estão, as ações de memorização mecânica e que não propiciam o desenvolvimento do pensamento teórico. Outro ponto diz respeito às atividades em grupos e coletivas, nesse sentido, a autora destaca a importância do papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos. Assim, cabe ao professor organizar o ensino de modo a criar nos estudantes motivos para a atividade de estudo, que possibilitem a apropriação só pensamento teórico por eles, criando a necessidade de um conceito.

Compreendemos que a partir da interlocução das teorias expostas até aqui, encontramos um caminho teórico metodológico para pensar o ensino de arte. No tópico a seguir, iremos abordar a questão do currículo e do que ensinar no espaço da escola, tendo como preceito as concepções a respeito do currículo e suas possibilidades no espaço escolar.

4.2 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS CURRÍCULOS.

Nesta etapa do trabalho iremos nos ater a discussões que tratam das concepções de currículo ancoradas na pedagogia histórico-crítica, buscando embasamento teórico para a seleção dos conteúdos que serão apresentados no capítulo seguinte, pois entendemos que a construção do currículo e dos conteúdos

que serão trabalhados em sala passa por uma dimensão histórica e social, uma vez que partimos da compreensão de que não há neutralidade na organização dos materiais didáticos, visto que eles fazem parte de uma estrutura maior, regidos por legislações que vão de encontro com as já mencionadas pedagogias do aprender a aprender.

Ao elencar os três aspectos da pedagogia que devem estar presentes na escola a partir da pedagogia histórico-crítica, Saviani nos dá um caminho para pensar a organização do currículo escolar. Desse modo, cabe ao professor, identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo que foi historicamente produzido, converter esse saber identificado em saber escolar, tornando este assimilável aos alunos e utilizar dos meios necessários para que os alunos apreendam o processo em que se produzem esses saberes, a partir da dimensão sócio-histórica em que estão inseridos.

Assim, é central refletir sobre a organização do currículo escolar, visando uma organização comprometida com o desenvolvimento dos alunos e comprometida com as transformações sociais. Desse modo, Malanchen (2014) aponta que a PHC se diferencia das pedagogias burguesas, porque está pautada em outra concepção de mundo, uma concepção que não é liberal e nem mecanicista, mas sim materialista histórica e dialética e aponta que:

(...) para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro. Para finalizar, podemos afirmar que um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal. (Malanchen, 2014, p. 219)

Nesse sentido, o currículo deve ter como objetivo central a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes através do ensino intencional e sistematizado¹⁸. Compreendendo a importância da seleção de conteúdos que possibilitem o contato com a produção humana mais avançada, tomamos alguns conceitos para a escolha

¹⁸ Por conhecimento sistematizado, Saviani entende que não se trata de qualquer tipo de saber, mas sim do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo.

das artistas que serão utilizadas em nossa proposta pensando em como desenhar um currículo significativo e que não negue o acesso aos conhecimentos para as classes populares. No entanto, é necessário não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular.

A compreensão do professor a respeito de como ocorrem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são fundamentais para a seleção e organização dos conteúdos. Para Saviani (2011) a escolha do currículo deve ser orientada pela distinção do que é o conteúdo principal e qual o conteúdo secundário, do essencial e do que é acessório, para que assim seja possível selecionar de maneira adequada os conteúdos que farão parte do trabalho educativo. Nesse sentido, o “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2020, p.16) Ao fazer o uso do termo nucleares, o autor evidencia que nem tudo o que acontece na escola é currículo, pois se tudo for visto como currículo, tudo acaba adquirindo o mesmo peso, o que gera uma descaracterização da função escolar, fazendo com que ocorra uma inversão do conteúdo principal, fazendo com que o secundário assuma lugar principal. Lazaretti e Pasqualini (2022) afirmam a importância do currículo, destacando que ele possui a capacidade de unir os princípios de orientação e execução, planejamento e ação teórica e prática.

Sem o currículo não é possível ter clareza no critério a ser adotado para selecionar os conteúdos que devem balizar o trabalho educativo e na organização desses conteúdos segundo uma sequência que atenda tanto a lógica interna do conhecimento quanto ao processo de desenvolvimento psíquico infantil. (Lazaretti, Pasqualini, 2022, p. 40)

Desse modo, ao pensar o currículo de arte, devemos buscar um currículo capaz de ampliar o conhecimento a partir de uma apropriação e assimilação dos elementos da realidade e das produções históricas, a fim de possibilitar que a atividade de imaginação seja mais produtiva e significativa.

Schlichta (2009) destaca a centralidade do espaço escolar, enquanto espaço privilegiado de acesso ao saber, mas aponta que embora principal, o saber artístico e sua socialização ficam em um lugar secundário, mantendo o conhecimento na mão de poucos privilegiados, o mesmo, segundo a autora, ocorre quando se trata da questão de como ensinar, que sobretudo no Ensino Fundamental limita-se às práticas pedagógicas centradas nas técnicas:

“(...) desenho cego, desenho soprado, desenho raspado, pintura a dedo, recorte e colagem, dobradura da casinha ou da florzinha, confecção de carimbos, cantos com gestos associados ao tema da música; enfim, no puro fazer, confundindo-se conteúdo com desenvolvimento de habilidades. Mas também há lugar para a livre expressão, uma prática que privilegia a espontaneidade, a sensibilidade imediata, o acaso. (...) a invenção é um aspecto inseparável do denominado fazer artístico, indispensável inclusive para a autoexpressão; consequentemente, ela exige domínio, conhecimento da arte, inclusive dos artistas. (Schlichta, 2009, p.32).

Assim, pensar o currículo de Arte por uma perspectiva histórico-crítica implica em buscar estratégias para tornar acessível o conhecimento artístico às classes populares. Nessa perspectiva, cabe à escola socializar os conhecimentos artísticos que permitam ao aluno apropriar-se do conhecimento humano. Nessa direção, Leitão (2019) questiona o currículo comprometido em instrumentalizar para competências e habilidades que servem para conviver com a realidade problemática do capitalismo e defende que o currículo deve ser capaz de oferecer condições para a compreensão e transformação da realidade.

Gama (2015) se guia pelas formulações do Coletivo de Autores¹⁹ em relação com o pensamento de Saviani, para distinguir o essencial do secundário, uma vez que a autora indica que na década de 1990, o coletivo apontou para uma concepção crítica e superadora do currículo, sem perder de vista a totalidade ao elaborar suas formulações sobre o currículo. Nesse sentido, traz quatro princípios para a seleção dos conteúdos de ensino, sendo eles: Relevância social do conteúdo; Contemporaneidade do conteúdo; Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento. Iremos nos dedicar à definição organizada por Gama destes quatro princípios.

Quando se trata da relevância social do conteúdo, aponta que o Coletivo de Autores entende que o conteúdo deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta, oferecendo subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos e da condição de classe social do aluno. Em paralelo, a autora apresenta a ideia de Saviani, de que o saber é também um meio de produção, sendo sua apropriação contrária à lógica do capital. E traz também o conceito de clássico em Saviani, para auxiliar na distinção do que é principal e do secundário na educação. Para o autor, o clássico é:

¹⁹ O coletivo mencionado escreveu o livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992 pela editora Cortez.

(...) clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (Saviani, Duarte, 2012, p. 31)

É através deste conceito definido por Saviani sobre a compreensão do clássico encontramos um norte para a definição dos conteúdos que utilizaremos em nossas propostas pedagógicas. Ao captar as questões nucleares que fazem parte da própria identidade humana, que o clássico se torna então uma ferramenta para a aquisição da própria humanidade, que é construída histórica e culturalmente.

Calvino (2007) elenca quatorze critérios que podem ser utilizados para a definição de clássica na literatura, segundo o autor, os clássicos exercem uma influência particular com constituem parte do inconsciente coletivo e individual e se caracterizam por um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer trazendo em si as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Em acordo com o que defende Saviani, o conceito de clássico apresentado, diferencia-se do conceito de antigo, clássicos segundo Calvino não necessitam ser antigos, podem ser também modernos. São obras que se revelam novas, inesperadas e inéditas. Ao aplicar o conceito de clássicos nas obras de arte, Ferreira (2020) aponta que as grandes obras artísticas são capazes de conectar a vida cotidiana a processos essenciais da história do gênero humano operando por meio de representações sensíveis da realidade, captando as tendências não plenamente explicitadas do processo histórico. Para Gama (2015, p. 198):

Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade.

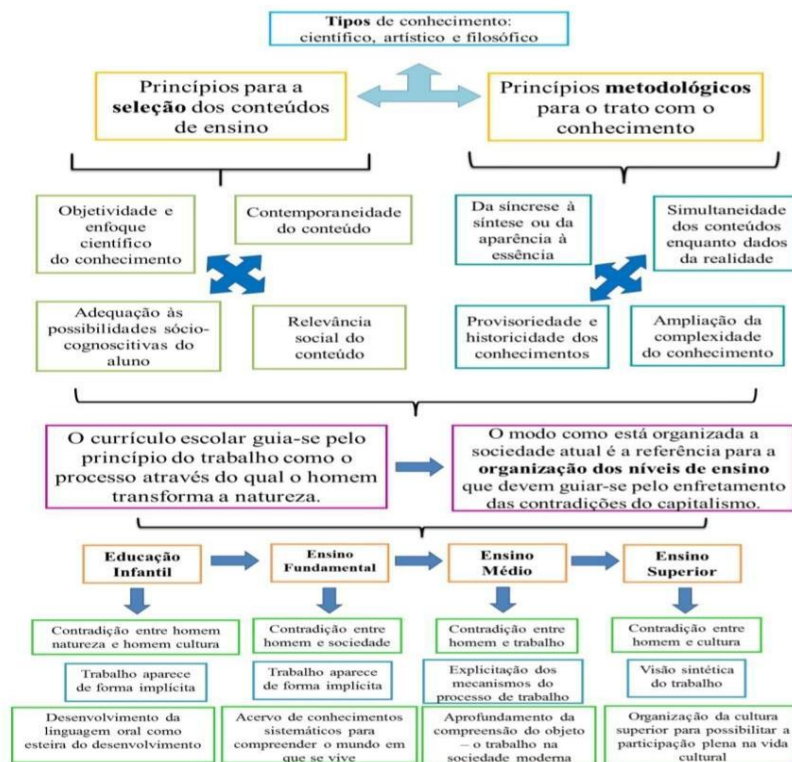
Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) indica que aos estudantes deve ser garantido o acesso ao conhecimento, do mais moderno ao mais contemporâneo, sendo capaz de informar sobre os acontecimentos, bem como do avanço da ciência e da técnica e ligando-se também ao que é considerado

clássico. Tal pensamento, segundo a autora, coaduna-se com Saviani, na defesa da reafirmação do conhecimento científico na atualidade. No que diz respeito à Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, Gama (2015) identifica a defesa da adequação do conteúdo à capacidade cognitiva e à prática do aluno. Por último, temos o princípio que diz respeito à objetividade e enfoque científico do conhecimento. Assim:

Buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios. (Gama, 2015, p. 201).

A partir dos critérios para a seleção de currículo, a autora discorre também sobre os princípios metodológicos necessários para o trato com o conhecimento, conforme apresentados na imagem abaixo:

Figura 3: Princípios curriculares no trato com o conhecimento.



Fonte: Gama, 2015.

Essa organização proposta pela autora, mostra a visão dialética presente na concepção do currículo e a forma como o currículo escolar pode

ser concebido levando em consideração, como central, o princípio do trabalho, enquanto ação de transformação humana sobre a natureza. Para Gama (2015) é necessário criar as condições para que se deem o ensino e a apropriação do conhecimento, sendo capaz de guiar a seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do currículo.

Concordamos com Duarte (2021, p. 98) que a importância dos conteúdos escolares é fundamental para aumentar o campo de escolhas dos indivíduos, uma vez que esses constituem parte da “experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia”.

Refletir sobre o currículo e a presença de artistas mulheres, implica em entender a forma como a arte é ensinada nas escolas e o papel que os materiais didáticos têm neste ensino, enquanto um importante instrumento de grande circulação e alcance. Entendemos que ao usar enquanto critério de conteúdo o saber elaborado, vai-se ao oposto das pedagogias hegemônicas que reforçam o ensino pelo aprender a aprender, onde a seleção de conteúdos se restringe ao que é parte do cotidiano do aluno, privando-o do acesso aos conhecimentos e reforçam a ideia do professor enquanto um mediador do conteúdo.

No próximo capítulo iremos apresentar a seleção de artistas e a forma como organizam-se as proposições didáticas a partir de suas obras. Esse material visa propiciar a reflexão sobre as possibilidades didáticas presentes nas obras das artistas que aqui serão apresentadas. Buscamos com isso, elaborar uma organização sistemática que tenha como ponto de partida as produções artísticas.

5 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES DE ARTISTAS MULHERES.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a seleção das artistas escolhidas para sistematizar um material complementar ao livro didático que possa ser utilizado em sala de aula. Partimos da ausência de mulheres e de outras problemáticas observadas ao longo da análise da coleção, para propor um material que possa apresentar os conteúdos das artes visuais a partir da produção de artistas mulheres. Pretendemos explorar quais as possibilidades pedagógicas a partir das produções de artistas mulheres considerando uma concepção histórico-crítica como já delineada ao longo do trabalho. Para isso questionamos como transpor esses materiais para sala de aula a partir da organização de uma proposta didática? Assim, nossa contribuição é a elaboração de um material que permita subsidiar práticas pedagógicas a partir das produções artísticas.

Ao abordar a produção de artistas mulheres, compreendemos que há uma dimensão sócio-histórica responsável pela opressão das mulheres, o que impacta também na forma como são apresentadas as artistas no campo da história da arte e em sala de aula. Ao tomar como base as anotações realizadas por Marx, a respeito das pesquisas do antropólogo Lewis H. Morgan sobre a família, Engels (2019) escreveu sobre as origens da opressão às mulheres, enquanto parte da estrutura capitalista sob uma perspectiva materialista, a fim de organizar os processos históricos envolvidos na construção social da opressão às mulheres e do desenvolvimento da família. Para Araújo (2019) Engels situou o gênero para além da biologia, identificando as razões das desigualdades entre homens e mulheres, a partir dos elos entre a estrutura de classes, a opressão de gênero e o papel do casamento e da autoridade masculina na tessitura dessa teia de subordinação, controle da reprodução biológica, dos bens econômicos e da propriedade privada. Sua obra foi pioneira ao formular uma teoria materialista das bases da desigualdade e ao tentar explicar, com base nos conceitos de produção e de reprodução, os vínculos entre a subordinação das mulheres e a família como unidade de reprodução econômica. Goldman (2014, p. 63) aponta que:

Zetkin foi a primeira a situar as formas de opressão sofridas às mulheres dentro de uma compreensão mais sutil de classe. Essencialmente, postulou uma “questão da mulher” diferente para cada classe na sociedade capitalista. Mulheres de classe alta se preocupavam principalmente com a liberdade de administrar sua própria propriedade. Mulheres de classe média, com educação formal, buscavam treinamentos ou oportunidades de emprego. Mulheres proletárias, forçadas a trabalhar para complementar a renda de suas famílias, defendiam os seus interesses unindo-se aos homens para lutar por melhores condições de trabalho para ambos os sexos.

Desse modo, partimos da compreensão de que as demandas femininas variam conforme o contexto social e econômico em que estão inseridas, refletindo as contradições entre as diferentes classes sociais. Assim, é necessário que qualquer análise sobre a luta das mulheres leve em consideração essas distinções de classe, para evitar uma visão homogênea e simplista da opressão feminina ao longo da história. Partindo de uma visão materialista, entendemos que os fenômenos não estão isolados, mas fazem parte da própria estrutura capitalista e desse modo estão relacionados.

No campo da história da arte, o movimento feminista vem em suas produções artísticas e teóricas, abordando a invisibilidade no espaço destinado a artistas mulheres desde a década de 70, a exemplo de Judy Chicago em sua obra que marcou uma geração e influencia até os dias atuais, ou do Coletivo Guerrilla Girls. Segundo Heartney (2002) em 1984, o Museu de Arte Moderna de Nova York organizou uma exposição intitulado “Levantamento Internacional de Pinturas e Esculturas Recentes”, apresentando uma lista com apenas dez por cento de mulheres e todas brancas, nessa mesma época um grupo de artistas “Guerrilla Girls” vestiram máscaras de gorilas e passaram a chamar a atenção para a representação das mulheres na história da arte, o coletivo é composto por ativistas anônimas, utilizando da técnica de serigrafia, em um de seus pôsteres *The Advantages Of Being Woman Artist* (As Vantagens de ser uma artista mulher, indicam treze pontos irônicos das vantagens de ser uma artista mulher, dentre eles estão: “ser incluída em versões revisadas da história da arte”.

Figura 4: As Vantagens de Ser Uma Artista Mulher - Guerrilla Girls.

AS VANTAGENS DE SER UMA ARTISTA MULHER:

Trabalhar sem a pressão do sucesso
Não ter que participar de exposições com homens
Poder escapar do mundo da arte em seus quatro trabalhos como freelancer
Saber que sua carreira pode decolar quando você tiver oitenta anos
Estar segura de que, independentemente do tipo de arte que você faz, será rotulada de feminina
Não ficar presa à segurança de um cargo de professor
Ver as suas ideias tomarem vida no trabalho dos outros
Ter a oportunidade de escolher sua carreira ou a maternidade
Não ter que engasgar com aqueles charutos enormes nem ter que pintar vestindo ternos italianos
Ter mais tempo para trabalhar quando o seu homem lhe deixar por uma mulher mais nova
Ser incluída em versões revistas da história da arte
Não ter que passar pelo constrangimento de ser chamada de gênio
Ver sua foto em revistas de arte usando uma roupa de gorila

UMA MENSAGEM DE UTILIDADE PÚBLICA DAS **GUERRILLA GIRLS** CONSCIÊNCIA DO MUNDO DA ARTE

Fonte: Masp, 2024.

A historiadora da arte Linda Nochlin, em seu conhecido ensaio intitulado “Por que não houve grandes artistas mulheres?”, investigou os fatores institucionais, educacionais e econômicos que haviam impedido que mulheres talentosas alcançassem a mesma estatura que os homens. Segundo Heartney (2002) houve a necessidade de rever a história da arte, a fim de redescobrir o trabalho daquelas artistas mulheres que tiveram suas carreiras obscurecidas ou até mesmo trabalhos atribuídos a homens.

Era preciso visitar os porões e depósitos dos principais museus e trazer à luz todos aqueles trabalhos feitos por mulheres que tinham sido ali relegados porque se havia julgado que não tinham qualidade suficiente para permanecer em exposição permanente ou porque não seriam adequadamente representativos (i.e, foram considerados produtos do trabalho masculino no mesmo estilo e até mesmo porque lidavam com o tipo errado de assunto. (Heartney, 2002, p. 92).

Assim, fazemos a defesa de que esse resgate histórico das produções de artistas mulheres, deve ocorrer também no espaço escolar e na forma como selecionamos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, uma vez que a partir de nossa pesquisa, tornou-se evidente que os materiais didáticos privilegiam a apresentação de artistas homens.

Berger (2022), em seu livro, Modos de Ver, ao olhar para a pintura à óleo desde do seu início ainda no século XV até chegar ao século XIX, apontou que a arte ocidental copia relações já incorporadas na cultura desigual e que “(...) a arte do

passado é mistificada por uma minoria privilegiada que não mede esforços para inventar uma história capaz de justificar retroativamente o papel das classes dominantes” (Berger, 2022, p. 20). Assim, a pintura servia como uma demonstração de *status*, sendo uma expressão das relações sociais no capitalismo. Nesse sentido, o autor aponta que na pintura a presença social da mulher e do homem diferem em sua natureza, uma vez que as mulheres eram sistematicamente representadas não como sujeitos, mas como objetos a serem admirados e possuídos. Assim, partimos da concepção de que a ausência do ensino de artistas mulheres faz parte de um contexto histórico-social, fazendo parte da forma como se organiza a sociedade capitalista.

Compreendemos que ao levar as produções artísticas feitas por mulheres, é necessário mais do que apenas sua inserção no espaço dos currículos, sua inclusão deve se dar em paridade com as produções de seu tempo, de forma contextualizada em sua totalidade. Duarte (2010) identifica que há uma negação da totalidade presente no pensamento pedagógico contemporâneo para delimitar uma cultura que ocasiona em um relativismo epistemológico cultural que incide sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação e podendo levar ao seu desaparecimento.

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. (Duarte, 2010, p. 36)

Para o autor, uma das consequências perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades. particularidades, reduzindo e banalizando lutas significativas e revolucionárias.

Ao selecionar artistas para nossas propostas didáticas, destacamos a opção por maioria de artistas contemporâneas. A arte contemporânea é capaz de dialogar com as diferentes linguagens das artes visuais contribuindo com a discussão sobre possibilidades didáticas a partir de suas obras. Partimos da compreensão de que a arte contemporânea traz em si um processo histórico, dialogando com outros tempos

que a antecedem e utilizando-se do repertório da Arte em sua elaboração. Como diz Paes (2021, p. 7) a “(...) arte contemporânea, por ser historicamente mais desenvolvida, torna-se o fundamento para compreender o modernismo e as formas artísticas historicamente anteriores.”

Segundo Archer (2001, p. 01.) "No início dos anos 60 ainda era possível pensar nas obras de arte como pertencentes a uma de duas amplas categorias: a pintura e a escultura." Após a década de 60, o autor apresenta que houve uma decomposição das certezas quanto a esse sistema de classificação. No entanto, temos nos movimentos e na obra de Marcel Duchamp e Andy Warhol, precedentes ou anúncios da arte contemporânea presentes. Assim, a arte contemporânea aponta possibilidades que vão além das categorias até então habitualmente sentidas nas artes visuais, surgem novas formas de fazer e pensar a arte. Dentre elas, performance, arte conceitual, instalações, videoarte, happening, performance, livros de artista. Outra questão que surge a partir da década de 70 na arte contemporânea é a influência do movimento feminista e suas ideias nas produções e concepções a respeito da Arte, as relações entre a história da arte e o ensino das artistas mulheres, nesse sentido, ao fazer uso dos procedimentos artísticos utilizados por estas mulheres, retomamos a questionamentos presentes na história da arte, compreendendo que o que se produz historicamente, reflete nas práticas pedagógicas.

Destacamos que a possibilidade de inserção de artistas mulheres é ampla, pois a história está repleta delas e há um resgate socialmente histórico desses apagamentos. No entanto, não se trata de substituir o conteúdo das obras de artistas homens ou fragmentar os conteúdos artísticos em setores, mas de estabelecer relações, apontar e ampliar as possibilidades para o ensino de arte nas escolas. É preciso que o aluno seja orientado a compreender o processo de elaboração por trás das obras de arte, a partir de um ensino que propicie ao aluno vivenciar o processo de criação de forma organizada e sistemática, possibilitando a apreensão dos conteúdos artísticos que tenham como referencial o que vem se produzindo na história da arte.

Na escolha de obras, consideramos a possibilidade educativa presente na mesma, a faixa etária em que se encontravam os alunos para organização das propostas e os critérios já elencados aqui anteriormente, a respeito da composição do

currículo, o conceito de clássico. Assim, seções apresentadas em seguida, visam propor possibilidades pedagógicas presentes nas produções artísticas aqui selecionadas. As propostas pedagógicas, apresentadas a seguir, organizaram-se considerando as atividades guias expostas anteriormente e presentes no Ensino Fundamental I, sendo elas, respectivamente, a brincadeira de papeis e atividade de estudo.

Para a seleção das artistas levamos em conta os conceitos apresentados anteriormente, considerando as possibilidades de suas obras em relação com a atividade guia dominante, o conceito de clássico e a relação com os conteúdos propostos no livro didático, mas que eram pouco ou nada explorados.

Desse modo, foram organizados dois blocos, sendo o primeiro correspondente às turmas de 1º e 2º ano, organizando-se assim, a partir da compreensão da transição da brincadeira de papeis para a atividade de estudo. Neste primeiro bloco, selecionamos duas artistas para cada ano, sendo elas: Eli Heil (1929 - 2017), Marisol Escobar (1930 - 2016), Lina Bo Bardi (1914 - 1992) e Lygia Clark (1920 - 1988).

O segundo bloco, por sua vez, compreende as turmas de 3º, 4º e 5º ano e corresponde a atividade guia de estudo, etapa em que ocorre a transição da brincadeira de papeis para as atividades de estudo organizadas, que necessitam de um motivo para a construção de um pensamento científico. Para este bloco, selecionamos três artistas por ano, sendo elas, Eva Marie Lindahl (1976) e Ditte Ejllerskov (1982), Gugie Cavalcanti (1993), Yoko Ono (1933), Rosana Paulino (1967), Clara Peeters (1594-1636), Francisca Manoela Valadão (1830-1898), Coosje van Bruggen (1942-2009), Salissa Rosa (1986), Virginia de Medeiros (1973), Olga Blinder (1921- 2008).

Intencionamos com essas proposições, refletir a respeito das possibilidades didáticas a partir das produções artísticas aqui apresentadas, buscando auxiliar na elaboração e concepção de propostas didáticas que auxiliem na construção de estratégias para o ensino de arte.

5.1 ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS – 1º E 2º ANO.

Este primeiro bloco de propostas didáticas se refere às turmas de 1º e 2º ano, organizando-se assim, a partir da compreensão da transição da brincadeira de papeis para a atividade de estudo. Embora o primeiro volume da coleção, apresente um maior percentual de artistas mulheres, ao observar a forma como seus trabalhos são expostos e as propostas didáticas a partir deles, percebemos que essa apresentação ocorre sem que haja um aprofundamento sobre suas produções. E que todas as artistas apresentadas, correspondem a arte naif, ressaltando uma visão ingênua da produção artística apresentada. Outra questão, está na fragmentação dos conteúdos ao longo de todo volume, o que acaba por aprofundar pouco do conteúdo relativo às artes visuais.

O livro didático do 2º ano traz entre seus conteúdos apresentar a arquitetura e as formas geométricas e as linhas. Para isso o nome de alguns artistas, dentre eles, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Wassily Kandinski, e Paul Klee. Seleccionamos esses temas como ponto para pensar a escolha das artistas apresentadas nessa proposição complementar.

Nesse sentido, ao pensar nas artistas selecionadas, buscamos artistas que de algum modo tivessem relação com os temas propostos nos materiais, mas que pudessem avançar para além deles, sendo capazes de trazer conceitos artísticos ao universo dos alunos e de ampliar seus repertórios. Neste primeiro bloco, seleccionamos as seguintes artistas: Eli Heil (1929-2017), Marisol Escobar (1930-2016), Lina Bo Bardi(1914-1992) e Lygia Clark(1920-1988). A seguir iremos apresentar uma contextualização sobre as artistas escolhidas e suas obras e levantar as possibilidades didáticas a partir de seus trabalhos.

5.1.2 Eli Heil.

A artista Eli Heil, nasceu em 5 de junho de 1929, no município de Palhoça, localizado próximo a cidade de Florianópolis, Santa Catarina (SC). Mudou-se para capital, onde iniciou sua carreira artística em 1962 e onde faleceu no ano de 2017, aos 88 anos de idade. No ano de 1987, abriu o museu “O Mundo Ovo” e teve como função abrigar seu acervo que pode ser visitado no bairro de Santo Antônio de Lisboa, localizado em Florianópolis. Segundo Borges (2020), a artista foi autodidata e atuou

em diferentes áreas das artes, sendo pintora, desenhista, escultora, ceramista, tapeceira e poeta. Sua obra recebeu diferentes classificações, sendo descrita como, surrealista, primitiva, bruta, expressionista, pop art, mas principalmente como naif ou arte bruta.

Figura 5: A artista Eli Heil em seu ateliê.



Fonte: Portal Desacato Info, 2015.

Ao falar sobre Eli, Schultz e Kloch (2008) apontam que ao longo de sua trajetória, a artista utilizou de uma imensidão de técnicas e materiais, fazendo esculturas com saltos de sapatos, pintando em diferentes suportes, tela, tijolos, madeira, bordando. Para Evangelista (2008) a obra de Eli não contém um repertório monótono, muito pelo contrário, a artista utiliza de inesgotáveis reservas de soluções plástico-construtivo-cromáticas, que ampliam o campo da visualidade.

Ao percorrer a produção da artista nos deparamos com uma diversidade de materiais e técnicas. São recorrentes em suas obras alguns temas, dentre eles: infância e adolescência, cultura, maternidade, fantástico, religião. Segundo Borges (2020) Eli comparava seu processo de criação ao processo de germinação (ovo, ovário, óvulos, sendo este um elemento central em sua obra, uma vez que segundo Borges (2020, p. 45):

O ovo, símbolo da vida, foi a primeira figura criada e desenhada por Eli e a acompanhou por todos os seus momentos e fases de produção. A artista manteve, ainda, a representação do ovo mesmo na transição entre as técnicas inventivas com os materiais.

Quando tratamos da atividade guia correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental, temos a Brincadeira de Papeis, que se caracteriza por suas possibilidades de desenvolvimento utilizando a mediação do jogo, realizada pelo professor e da manipulação de diferentes materiais e do uso de diferentes recursos. Ao apresentar seu trabalho podemos levantar algumas questões exploratórias propondo aos alunos uma investigação sobre o trabalho da artista.

Uma sugestão é iniciar uma conversa com os alunos, questionando de onde e como eles acham que surgem as obras de uma artista e que materiais podem ser utilizados. Podemos questionar os alunos levantando algumas questões: “que animais podem surgir de um ovo?”, “de onde você acha que surgem as obras de arte?”, “como nasce um artista?” “onde se aprende a ser artista?” Essas perguntas podem ser apresentadas em formato de jogo, para que a partir delas se abram discussões a respeito dos conceitos presentes na obra de Eli. Assim, a obra abaixo, pode servir como ponto de partida para introduzir as obras da artista com os alunos. Cabe ao professor, coletar e registrar as respostas da turma.

Figura 6: Monumento em frente ao museu do Ovo.



Fonte: Kélen Oliveira - Portal Catarinas, 2016.

Figura 7: Museu do Ovo – Eli Heil.



Fonte: Blog Jonei Bauer, 2012.

Figura 8: Obra que compõe a série “Pássaros Guardiões”, 1988.



Fonte: OLIVEIRA In: KLOCK; SCHULTZ, 2008, p. 86.

Figura 9: Obra que compõe a série “Pássaros Guardiões”



Fonte: OLIVEIRA In: KLOCK; SCHULTZ, 2008, p. 86.

A discussão dessas questões traz a possibilidade de introduzir conceitos presentes em seu trabalho, podemos por exemplo, explorar o conceito de Museu, uma vez que segundo Borges (2020) Eli manteve a preocupação de preservar e guardar seu trabalho para a posteridade, criando o Museu do Ovo, já antes mencionado aqui. Assim, uma possibilidade a ser explorada é a própria concepção do Museu do Ovo e a socialização de obras do acervo. Segundo Borges (2020) no terreno que dispunha, a artista ergueu o prédio do museu e seu ateliê, que era também sua moradia. O acervo conta com algumas instalações de objetos, móveis suspensos, pinturas nas variadas dimensões, esculturas em cerâmicas, em plástico retorcido, "nem as estruturas físicas do entorno do Museu escaparam: as paredes e o caminho da calçada acabaram servindo de suporte" (Borges, 2020, p. 80).

Outro conceito possível de ser discutido diz respeito ao caráter da Arte Naif, que possibilita explorar a própria construção histórica do termo e as discussões a respeito do que é uma obra de arte.

As práticas técnicas possibilitadas por seu trabalho também são inúmeras. Podemos sugerir que os alunos construam suas próprias aves a partir da observação da presença da figura do pássaro na obra da artista. Esta atividade pode ser realizada com massa de modelar ou outros materiais disponíveis. Durante o processo, é

possível lembrar aos alunos da multiplicidade de soluções encontradas por Eli durante sua produção artística.

5.1.2 Marisol Escobar.

A artista Marisol Escobar nasceu no ano de 1930, em Paris, filha de venezuelanos. Em sua infância, viajou com seus pais para a Venezuela e Estados Unidos, sendo exposta a diferentes culturas. Estudou em diversas escolas de arte, em Paris e Nova York e foi aluna do artista abstracionista Hans Hofmann, se dedicou por muitos anos à pintura abstrata. No ano de 1953, inspirada por uma exibição de arte pré-colombiana no México, a artista começou a experimentar a escultura.

Figura 10: Retrato da artista Marisol Escobar, 1958.



Fonte: Courtesy Walter Sanders/The LIFE Picture Collection/Getty Images.

Seu trabalho é composto em grande parte por retratos tridimensionais, totens em tamanhos reais, esculpidos em madeira, mesclando imagens da Pop Art e Arte Popular. Suas obras, realizadas a partir de montagens de técnicas mistas que combinam madeira, desenho, pintura e objetos encontrados em um estilo que por vezes é satírico, subversivo e sempre radical. Muitas de suas esculturas questionam o papel da mulher na sociedade. No ano de 1968 representou a Venezuela na Bienal de Veneza, mas na década de 1970, sua fama começou a desaparecer. Em janeiro

de 2024, uma exposição foi realizada na cidade de Montreal, no Museu de Bellas Artes de Montreal, e pretendeu resgatar suas obras. Para a organização de nossa proposta pedagógica, trazemos duas obras da série *The Family*, a apresentação dessas obras permite levantar discussões a respeito do conceito de família e das pessoas que a compõem, bem como os critérios que são utilizados para definir a organização da família.

Figura 11: The Family.



Fonte: Air Mail.

Figura 12: The Family, 1962.



Fonte: WikiArt.

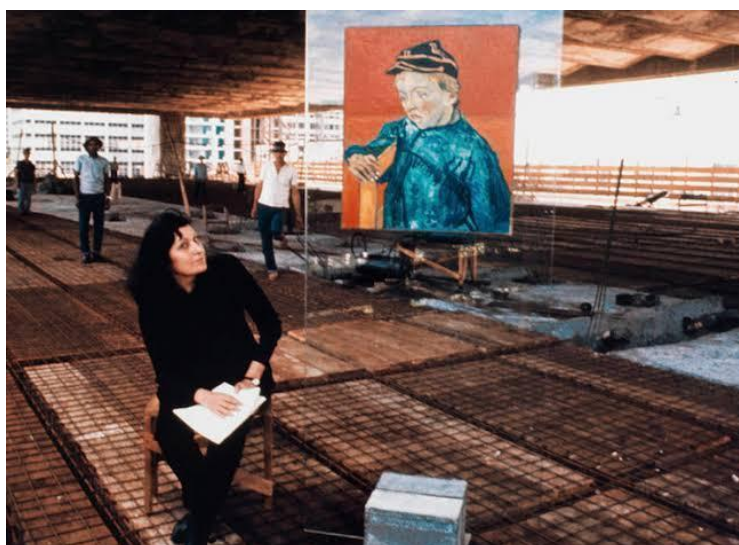
Considerando que a fase em que esta faixa etária se encontra corresponde a atividade guia da brincadeira de papeis, podemos propor a construção de esculturas utilizando como material caixas de papelão, recorte, colagem e pintura para manipulação e construção de totens que depois poderão ser utilizados como brinquedos pela turma. Os alunos podem ser orientados a representar as pessoas que compõem suas famílias ou suas próprias representações, uma vez que é possível ampliar o conceito de família para além do espaço de casa, mas também do próprio espaço escolar compartilhado com os colegas. Além disso, a obra de Marisol proporciona também o contato com a materialidade, noções de proporção, uso do espaço, representações do corpo humano e do rosto. Assim, sua obra permite além da exploração dos recursos técnicos e gráficos, a atividade de construção do pensamento sócio-histórico através da ludicidade.

5.1.3 Lina Bo Bardi.

Lina nasceu no ano de 1914, na cidade de Roma na Itália, na época de Lina, não era comum que mulheres estudassem e trabalhassem fora de casa. Acreditava que a arquitetura não existe sem as pessoas, cabendo ao arquiteto compreender quais os problemas e necessidades das pessoas para poder resolvê-los. Se formou

arquiteta, no período da Segunda Guerra Mundial, escreveu e desenhou para revistas. E após a guerra naturalizou-se no Brasil, sendo uma das arquitetas mais importantes do país.

Figura 13: Lina Bo Bardi.



Fonte: *Arch Daily*

Dentre suas obras estão sua própria casa, a Casa de Vidro, o Museu de Arte de São Paulo - MASP, MAM-BA, Museu de Arte Popular, Sesc Pompeia, Teatro Oficina. Em seu trabalho há a preocupação de buscar a construção de espaços arquitetônicos que possam ser vivenciados por todas as pessoas. Lina fala sobre um Museu Parque, onde um museu que faça parte da cidade, por onde as pessoas possam caminhar sem perceber, sem que haja tantos limites entre a cidade e o museu. “Procurei recriar um “ambiente” no Trianon. E gostaria que lá fosse o povo, ver exposições ao ar livre e discutir, escutar música, ver fitas. Até as crianças, ir brincar no sol da manhã e da tarde” (Bo Bardi, 2015,10). Nesse sentido, apresentamos seu estudo das Esculturas praticáveis:

Figura 14: Estudo preliminar - Esculturas praticáveis do Belvedere do Museu de Arte Trianon, 1968.



Fonte: Museu de Arte de São Paulo. Edições Sesc.

A partir do estudo apresentado acima, é possível propor trabalhos a respeito da arquitetura, investigando o que os alunos sabem sobre o tema, realizando perguntas sobre a imagem, técnicas utilizadas pela artista, sobre o espaço apresentado e quem ou como as pessoas podem ocupar esses espaços. Essa conversa é importante para a apreensão dos conhecimentos que os alunos tiverem a respeito do tema e para possibilitar a apresentação das propostas de Lina, de seus desenhos de observação e desenhos arquitetônicos. Podemos propor um passeio pelos espaços da escola, a fim de escolhermos um lugar para ser desenhado a partir da técnica de observação. Posteriormente, eles podem ser convidados a propor mudanças no espaço a partir de seus desenhos, utilizando também a técnica de pintura em aquarela.

Outra possibilidade presente nesta imagem são os brinquedos desenhados no vão do MASP, embora o desenho acima não tenha se concretizado, no ano de 1969 houve neste espaço a exposição “Playgrounds” do artista Nelson Leirner.

Na mostra de Leirner, de 1969, ano em que o MASP foi aberto ao público na Avenida Paulista, o artista ocupou o Vão Livre, esse espaço híbrido, de transição, fronteiro, pois ao mesmo tempo que ele está sob o edifício do museu, é administrado pela Prefeitura da cidade. Playgrounds (1969) incluía uma série de obras participativas dispostas ao ar livre, ativando a rua e o espaço urbano e misturando os limites entre a arte e a vida, o museu e seu exterior. (Masp, 2016)

Figura 15: Exposição Playgrounds - Nelson Leirner, 1969.



Fonte: Foto José Xavier, [s.d].

Figura 16: Carrossel de Maria Helena Chartuni no vão livre do MASP, década de 70.



Fonte: Educação e Território, 2020.

Em homenagem à exposição de Leirner, no ano de 2016, o vão do MASP foi ocupado por uma exposição coletiva denominada Playground, em homenagem à exposição homônima do artista. Esta exposição contou com seis propostas contemporâneas, para pensar os espaços de lazer, o lúdico e a participação dos

públicos no museu. A exposição contou com obras de: Ernesto Neto (Rio de Janeiro), Yto Barrada (Marrocos), Céline Condorelli (França/Inglaterra), Rasheed Araeen (Paquistão/Inglaterra) e os coletivos Grupo Contrafilé (São Paulo) e O Grupo Inteiro (São Paulo).

No uso em português, playground é o espaço na cidade, na escola ou no edifício dedicado ao lazer, com brinquedos e equipamentos para isso. Play, em inglês, é o agir, o jogar, o brincar e o tocar (a música, o vídeo); ground é o terreno, a terra, o chão. Compreender o espaço da arte como um playground significa levar em conta todos esses significados, articulando-os e abrindo-os para outros. Nesse contexto, Playgrounds 2016 busca recuperar a dimensão do engajamento e da experiência da arte numa forma ampliada e emancipatória, permitindo a manifestação da vida coletiva na cidade e no museu. Esse aspecto está presente também na ideia de museu pela arquitetura de Lina Bo Bardi. Em um de seus desenhos para o museu, Esculturas praticáveis do Belvedere, Museu Arte Trianon (1968), a arquiteta retrata a área do Vão Livre como um playground para crianças. Com essa proposta, o museu se tornaria um organismo vivo, dinâmico, onde as crianças (assim como os adultos) pudessem acessá-lo e conhecer seu acervo com curiosidade e autonomia. (Masp, 2016, n.p).

É nessa direção proposta por Lina, que busca compreender o espaço da arte enquanto um espaço coletivo de ação aberto às possibilidades e a interação das pessoas, que trazemos seu trabalho enquanto parte de nossa proposta pedagógica. Visando com isso, tornar também a relação do aluno com o seu entorno em uma relação que potencialize as atividades coletivas e que leve o espaço em consideração. Assim, aproximar o aluno do ato de brincar, vai além de apresentar um repertório de brincadeiras a partir da representação destas em obras de Arte. Mas envolve, antes, propiciar o pensamento a respeito do espaço público, da arte e do ato de brincar.

Figura 17: Obra de Céline Condorelli.



Fonte: Masp, 2016, n.p.

Uma outra proposição se dá a partir da relação entre a obra arquitetônica de Lina e a produção artística contemporânea, nesse sentido podem ser levadas as fotografias das exposições de Nelson Leirner e da Exposição Playground, a partir da exposição das imagens, é possível permitir que os alunos falem e observem o que acontece nas fotografias. As relações estabelecidas entre espaço público, arquitetura, arte contemporânea e brinquedo se fazem presentes nessas interlocuções aqui organizadas e permitem explorar para além de técnicas de construção arquitetônica, como é mostrado no material didático, servem para refletir sobre a organização do espaço, sobre a interação do espaço urbano, sobre os espaços e suas possibilidades. É possível também realizar propostas de intervenção no espaço escolar a partir da concepção de brinquedos com os quais seja possível interagir, mobilizando diferentes ações, podendo propor o desenvolvimento de atividades de observação do espaço, desenho de observação, enquanto uma técnica comum na prática artística do desenho, concepção de espaços arquitetônicos a partir da observação.

5.1.4 Lygia Clark.

Lygia Clark (1920/1988) foi uma pintora e escultora brasileira, nascida em 23 de outubro de 1920 na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Participou do movimento neoconcreto²⁰. No ano de 1954, integrou o Grupo Frente, com Ivan Serpa, Aluísio Carvão, Abraham Palatnik, Lygia Pape e Hélio Oiticica, entre outros artistas.

Figura 18: Lygia Clark.



Fonte: Palco Teatro Cinema.

Quintella e Maia (2024) apontam que a artista vinha desde o final dos anos 1940 pondo em crise os modelos tradicionais de representação, buscando práticas que pudessem capturar a realidade em transformação. A artista buscou a superação do suporte da tela e a participação do público, buscando que o espectador agora se transformasse em participante da obra. As autoras apontam que a artista buscava uma nova linguagem capaz de integrar ser humano e cosmos, matando o plano dimensional, a artista buscava expressar a consciência da unidade como um todo vivo e orgânico.

É possível apresentar o processo de transição da tela para as esculturas participativas possibilitando reconstruir com os alunos os caminhos percorridos pela

²⁰ Em 1959, Clark foi uma das signatárias do Manifesto Neoconcreto, que se contrapôs à “exacerbação racionalista” da chamada arte concreta, defendendo uma arte ligada “a uma significação existencial emotiva e afetiva”.

artista em seu processo de criação. Nesse sentido, trazemos as pinturas da série Superfície Modulada (1957), Casulo (1959) e Bichos (ano), apresentadas em uma sequência de imagens, a exposição dessas imagens visa orientar ao longo do processo para as mudanças de suporte presentes em sua obra. Compreendemos que a partir da exposição e do diálogo sobre essas imagens, é possível despertar para o caráter processual de uma obra de arte em sua concepção.

No contato com propostas como os Bichos e em sua manipulação, as pessoas podem criar novas formas, fazendo da obra de arte também um resultado de sua participação. A artista propõe o rompimento, assim, da passividade do público, que tradicionalmente assumia um papel unicamente contemplativo frente a uma obra de arte. O objeto artístico perde a aura de exclusivo e intocável. Se antes era algo separado do público e do espaço circundante por uma moldura ou pedestal, agora ele assume um caráter mais próximo e cotidiano. O contato com o espectador acontece de forma lúdica e sensorial. Seu tempo de produção também muda. Ao invés de ser colocado pronto para a contemplação do público, ele sofre transformações constantes após o encontro com as pessoas. Essa característica de interação com o público também pode ser entendida como algo que diferencia a obra de uma escultura tradicional, que em geral não pode ser tocada nem ter sua forma final alterada. (Gusmão, Chiovatto, Aidar, 2024, p. 3)

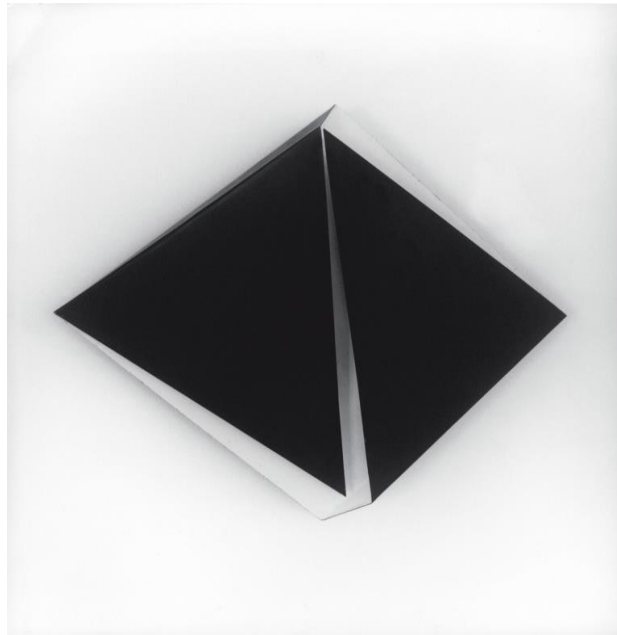
Dessa forma, o contato com a produção da artista, possibilita pôr em xeque as noções de arte que a obra de arte é uma peça intocável e distante da realidade dos alunos, uma vez que a proposição de Lygia pressupõe a interação do público a partir da ação e não mais de mera contemplação

Figura 19: Planos em superfície modulada. (1957)



Fonte: Moma, [s.d].

Figura 20: Casulo, 1959.



Fonte: Portal Lygia Clark.

Figura 21: Bichos.



Fonte: Wikiart.

Podemos iniciar as atividades práticas com a turma, partindo da exploração das formas a partir da atividade de recorte e colagem, os alunos podem interpor formas na folha utilizando do preto e branco. Posteriormente, podemos trazer o conceito de Casulo, questionando o que eles sabem sobre um casulo, nesse momento é possível explicar que a obra de Lygia Clark chamada Casulo antecedeu suas obras da série Bichos. Nesse sentido, podemos convidar os alunos a observarem se há semelhanças nas obras apresentadas e quais diferenças lhes chamam atenção.

Por último, convidaremos os alunos a participar de uma atividade de criação, é importante que eles já estejam familiarizados com a proposta da obra Bichos e tenham sido expostos aos conceitos de propositiva e participativa. Nesse momento, vamos sugerir que os alunos criem seus próprios bichos, a partir de variados materiais disponibilizados pelo professor, com diferentes texturas, cores e formas, como papeis, tecidos e barbantes, entre outros; tesouras e fitas adesivas, A partir da manipulação dos objetos, os alunos podem brincar, explorando suas possibilidades e buscando as

formas que mais lhe agradam. Ao permitir que os alunos desenvolvam seus projetos, ampliamos a possibilidade de que compreendam que a partir dessa ação eles podem ser orientados a buscarem formas de movimentar a estrutura em uma ação investigativa onde o foco é o movimento e a manipulação. Ao final, os alunos podem compartilhar suas produções uns com os outros.

5.2 ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS - 3º, 4º e 5º ano.

Quando falamos das turmas de 3º ao 5º ano, devemos lembrar que pela Teoria da Atividade, essa fase tem como atividade guia correspondente a atividade de estudo sobre a qual discorreremos anteriormente. Nesse sentido, cabe lembrar alguns pontos principais desta fase do aprendizado, uma vez que partimos destas para organização das propostas. Lembramos que nessa etapa é necessário criar motivos para o estudo, uma vez que a criança precisa de uma motivação para aprender e estudar, outra característica destacada desse período aponta para a importância das atividades organizadas em grupo que propiciem a interação e o aprendizado coletivo.

5.2.1 Eva Marie Lindahl e Ditte Ejlerskov

As artistas Eva Marie Lindahl (1976) e Ditte Ejlerskov (1982), propuseram uma intervenção a partir da constatação de um persistente apagamento de mulheres artistas das narrativas hegemônicas da história da arte. Ao tomar como referência a série *Basic Art* (Arte básica, editora *Taschen*, realizaram um levantamento da porcentagem de artistas mulheres e homens que integram a série. A primeira versão do trabalho, *About: The Blank Pages* (Sobre: as páginas brancas), identificou que dos artistas publicados pela editora, apenas 5 eram mulheres. Em uma extensa pesquisa, levantaram o nome de 100 artistas mulheres que cumpriram todos os pré-requisitos estabelecidos pela editora para integrar a série.

Essa lista foi enviada a Taschen com uma carta que questiona os motivos dessa exclusão até então nunca respondida pela editora. O projeto consiste na realização de 100 novas capas, que replicam o design da série, para os livros dessas artistas. Esses livros são apresentados em estantes similares às de livrarias, em meio a outros livros publicados pela Taschen. Porém o conteúdo desses "novos" livros está em branco, materializando a ausência dessas histórias, ainda a serem escritas e publicadas, ainda que com produções autorais independentes, tendo como tópicos centrais questões de

gênero e feminismos, questionam os protagonistas e as metodologias das narrativas tidas como oficiais. (Masp, 2019. p. 240)

Figura 22: Instalação About: The Blank Pages.



Fonte: Artrianon, 2019.

Figura 23: Detalhe da obra About: The Blank Pages.



Fonte: Artrianon, 2019.

Na lista de artistas constam 100 nomes, dentre esses nomes estão Camile Claudel, Sofonisba Anguissola, Diane Arbus, Anni Albers, Marina Abramovic, Eva Hesse, Louise Bourgeois, dentre outras. Ao abordar esse trabalho, propomos apresentar a capa de alguns livros da editora Taschen ou outras coleções dedicadas a artistas famosos da História da Arte, a partir daí é possível questionar aos estudantes sobre quais artistas já ouviram falar, registrando os nomes mencionados,

neste momento é possível averiguar qual o conhecimento dos alunos, para fazer um mapeamento dos artistas que fazem parte do repertório dos estudantes.

É possível organizar os alunos em grupos, aos quais serão distribuídos pequenos textos biográficos de artistas mulheres, tanto apresentadas na obra Lindahl e Ditte Ejllerskov, quanto outras artistas que fazem parte do repertório e do interesse do professor em abordar com os alunos, uma vez que entendemos que nessa proposta cabe ao professor organizar seu próprio repertório para ampliar as possibilidades disponibilizadas aos estudantes. Podemos indicar algumas perguntas capazes de guiar a leitura realizada pelos alunos e auxiliar em sua pesquisa sobre as artistas. O resultado da pesquisa, pode ser materializado em livretos produzidos pelos grupos, é possível trazer o contexto de livros de artista ou *fanzines*, enquanto forma expositiva para o resultado de suas pesquisas, podemos propor que a partir da investigação guiada, os grupos organizem seus materiais para apresentarem artistas a partir da construção de objetos artísticos.

5.2.2 Gugie Cavalcanti.

Gugie Cavalcanti (1993) se apresenta enquanto “artista visual brasileira, grafiteira, mulher negra e mãe da Lia e da Cássia”. Tem bacharel em Artes Visuais pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Figura 24: Retrato da artista Gugie Cavalcanti em seu atêlie.



Fonte: Tay Nascimento - Portal Catarinas, 2023.

Na rua, comecei a idealizar uma experiência desenvolvendo o que chamo de uma poética da “publicidade afetiva”. Pintando pessoas que conheço,

mulheres e homens negros, percebi que o retrato em formato de mural, para além de uma função da emoção impactante pelo seu porte em grande escala, despertava outras posições de sensibilidade: a marcação e registro da presença e representatividade destes corpos nos espaços propostos, e o reflexo em um impacto direto na autoestima das pessoas negras, da minha própria autoestima. (n.p)

Na organização desta proposta, selecionamos o painel feito em homenagem a Antonieta de Barros e a série Gestos. O painel foi feito em 2019 por Gugie, Thiago Valdi e Tuane Ferreira e ocupou a lateral do Edifício Atlas, no centro da cidade de Florianópolis – S C.

Figura 25: Antonieta de Barros – Realizado em 2019.



Fonte: Site da artista.

A partir dessa obra, é possível propor aos alunos a discussão a respeito do grafite, podemos questionar se eles já ouviram falar da mulher representada ou qual o motivo para essa representação. Outra questão que pode ser proposta diz respeito ao caráter do grafite e sua relação com o espaço. Essas questões podem ser postas, a fim de gerar debate entre a turma. A partir da compreensão e do desenvolvimento a respeito do tema, é possível propor a organização de grupos para que pesquisem

figuras negras da história catarinense ou nacional, onde utilizando de suportes maiores, os grupos podem realizar painéis representativos, identificando que é também papel da escola possibilitar uma educação antirracista e que está passando pela forma como são construídos os discursos.

Outra possibilidade a ser explorada diz respeito a obra Gestos que consolidou sua necessidade de reivindicar a presença como manifestação política no espaço urbano. Sua obra busca discutir a representatividade e a visibilidade, trazendo os negros como protagonistas das obras.

Figura 26: Relacionamento, 2020. Acrílica e spray sobre tela. Da série: Exposição Gestos.



Fonte: Site da artista.

A partir dessa série, podemos propor que os alunos observem e reflitam sobre a forma como os registros de gestos de afeto são apresentados na obra de Gugie, podemos chamar a atenção para que os alunos registrem suas próprias memórias afetivas no dia a dia utilizando da técnica da fotografia, para que posteriormente realizem pinturas.

5.2.3 Yoko Ono.

Yoko Ono (1933) nasceu na cidade de Tóquio - Japão. Sua produção artística inicia nos anos 1960, nos quais as discussões feministas estão muito presentes e questionam a distribuição dos papéis sociais e a divisão de tarefas no mundo do trabalho. “Todas as ações e discursos estão envoltos por um forte questionamento sobre os valores patriarcais - o objetivo, à época, é a quebra de normativas vigentes desde tempos imemoriais. A artista integrou o Grupo Fluxus²¹.

Figura 27: Yoko Ono.



Fonte: Foto Clay Perry.

Segundo Melin (2008) o termo performance foi cunhado na década de 60. A autora propõe pensar na performance enquanto em desdobramento da pintura e da escultura e levando em conta a interdisciplinaridade com teatro, dança, música e poesia. A performance ocorre enquanto uma ação. Em seu livro *Grapefruit: o Livro de Instruções*, a artista apresenta uma série de ações que devem ser realizadas caracterizada enquanto performance de instrução. Ao definir o que seria uma performance de instrução, Metroski (2023) coloca que esta é um tipo de “roteiro” com sugestões de ações criadas por alguém, sendo este em geral um artista, e que possibilitam que o público as faça, performando, a partir de suas interpretações da ação sugerida.

²¹ Movimento artístico de cunho libertário fundado na década de 1960, mesclando diferentes linguagens artísticas, dentre elas as artes visuais, a música e a literatura.

Esse tipo de proposta se concretiza na interação do público com as instruções e suas diferentes leituras/atuações, ou seja, cada pessoa pode criar “uma versão própria” a partir da mesma instrução proposta, sendo esta, muitas vezes, algumas frases coladas na parede de um museu, apresentadas através de um fone de ouvido ou em um telão. (Metroski, 2023, p. 4.)

Para a elaboração da proposta didática, selecionamos dois exemplos presentes no livro de Yoko que podem ser utilizados para introduzir o assunto com a turma.

Peça de Sílabas
Decida não usar uma sílaba
em particular pelo resto de sua vida.
Grave as coisas que te aconteceram em resultado disto (2009, p.173)

Peça de papel Dobrado
Dobre certas partes de um papel e leia.
Dobre um guindaste e leia. (2009, p. 171)

A apresentação dessas obras pode servir como recurso para apresentar a performance de instrução à turma, os alunos podem ser questionados sobre as possibilidades das frases lidas, para que aí o professor inicie sua explicação sobre a performance de instrução.

Podemos propor que os alunos criem as suas próprias peças em grupos, para que posteriormente elas sejam socializadas em sala, em formato de um jogo, onde cada peça é retirada de uma caixa. As peças de instrução criadas pelas turmas podem ser também espalhadas pela escola, para serem socializadas no espaço escolar.

5.2.4 Natureza morta em diferentes momentos da história.

No quarto volume do livro didático da Coleção Buriti Mais Arte, é apresentado o gênero Natureza Morta. Assim, trazemos as obras de Clara Peeters (1594-1636), Francisca Manoela Valadão (1830-1898), Audrey Flack (1931-1924) e Coosje van Bruggen (1942-2009).

Ao considerar as questões históricas na abordagem dos materiais selecionados, optamos por uma seleção de diversas artistas em diferentes momentos e com diferentes abordagens da história da Arte, mas que exploram em suas obras o gênero Natureza Morta. Berger (2022) aponta para a necessidade de compreender os gêneros artísticos enquanto parte da sociedade em que são produzidos. Nesse sentido, o autor aponta que a pintura a óleo representa coisas, inclusive coisas que podem ser compradas. Desse modo, além de apontar que a arte de qualquer período

tende a servir aos interesses ideológicos das classes dominantes, aponta que “um modo de ver o mundo, em última análise, determinado por novas atitudes com relação aos bens e ao comércio, encontrou sua expressão visual na pintura a óleo (...)” (Berger, p. 100).

Nesse sentido, o trabalho da artista Clara Peeters (1594-1636) é um exemplo do gênero e da representação de natureza-morta enquanto a produção de uma autoimagem da sociedade aristocrática. A artista nasceu na Antuérpia, atual Bélgica, é vista como uma das artistas que transformaram a pintura de seres inanimados num gênero independente, no início do século 17, criando padrões de representação que caracterizavam a natureza-morta holandesa pintou elementos da pintura aristocrática que provavelmente atendiam à autoimagem de classe de quem encomendava esse tipo de trabalho.

Figura 28: Natureza morta com flores, taça de prata-dourada, frutas secas, doces, pães, vinho e jarro de estanho', 1611, óleo sobre tela.



Fonte: Portal História Pública, [s.d].

A artista Francisca Manoela Valadão (1830-1898) foi uma artista atuante no século 19, na cidade do Rio de Janeiro. A cena representada pela artista, mistura o comércio de frutas, alimentos e animais tropicais com a presença dos trabalhadores negros representados no cenário urbano, retratando o contexto do Brasil após a

colônia, ainda subordinado e atravessado pelo iminente fim da escravidão. Sua obra possibilita refletir sobre a organização social brasileira e levanta questões sobre a desigualdade social e a complexa organização social brasileira.

Figura 29: Cena de Mercado, século XIX.



Fonte: Select Art, 2020.

Seguindo na seleção de diferentes apresentações do gênero artístico, trazendo também a obra de Audrey Flack (1931–2024) que foi uma artista visual americana, tendo um trabalho pioneiro no gênero artístico denominado fotorrealismo.

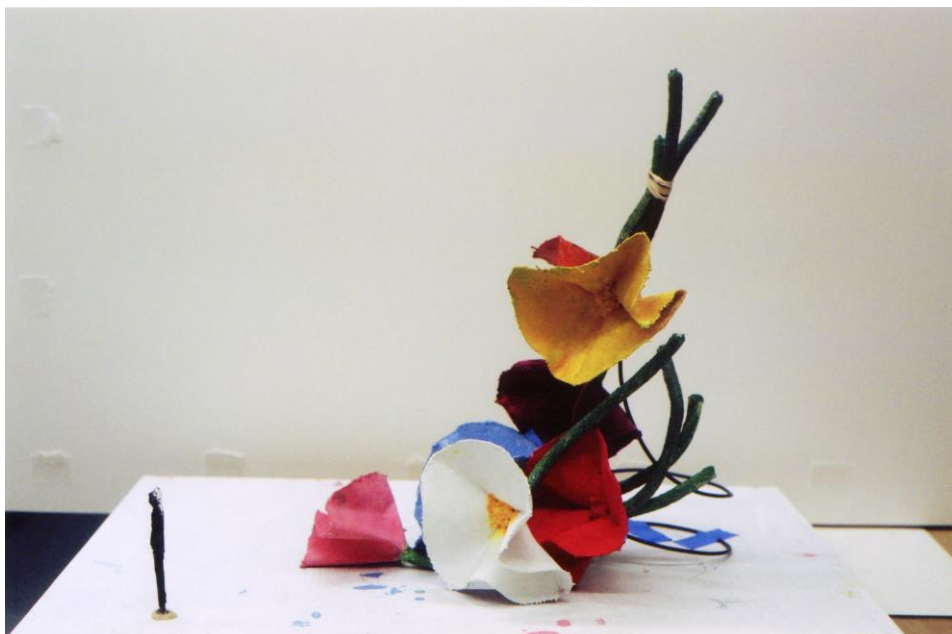
Figura 30: Jolie Madame, 1972.



Fonte: National Gallery of Australia, 2021.

Por fim, a artista Coosje van Bruggen, é trazida como uma forma de apresentar o gênero para além da pintura. Utilizando-se de instalações e monumentos em grande escala, a artista, em conjunto com seu marido Claes Oldenburg, produziu obras que criticam o consumo desenfreado.

Figura 31: Modelo de Buquê Caído, Claes Oldenburg and Coosje van Bruggen, 2007–2010.



Fonte: Pace Gallery, 2021.

A partir da interlocução dessas obras podemos propor aos alunos um percurso de organização dos próprios caminhos para suas produções de natureza morta. A apresentação do gênero para os alunos, pode ser feita de modo a ampliar sua compreensão a respeito das diferentes possibilidades presentes no mesmo. Cada aluno pode trazer um objeto para compor uma cena a ser desenhada pelo grupo. Nesse sentido, podemos abordar as técnicas de desenho de observação, volume, e observar posteriormente as possibilidades de pintura, escultura e montagem.

5.2.5 Salissa Rosa.

Ao propor o estudo da arte em suas relações com a natureza, trazemos a obra da artista goiana Sallisa Rosa (1986) que trabalha com fotografia, vídeo, performance e instalação. Seu trabalho explora a conexão humana com a terra, tendo esta enquanto elemento central em sua produção artística e a utilizando m suas diversas materialidades, como plantio, barro e cerâmica. Outra característica de seu trabalho está em seu caráter coletivo e participativo. A partir de seu trabalho, busca estabelecer um vínculo único com o solo e o território. Para Sallisa, a terra é onde se grava a memória.

Figura 32: Salissa Rosa.



Fonte: Instagram da artista (2023).

Trazemos a obra *Sembradores Del Maiz* enquanto referencial para nossa prática. Nessa obra participativa realizada para a Bienal Arte Paiz na Guatemala, a terra foi utilizada como suporte para gravação de placas com as quais foi criado um mural participativo plantando as mãos e os maíces(milhos) na argila. O processo aconteceu na Aldeia El Tejar, na Guatemala, onde tradicionalmente se trabalha com o barro. Neste processo, a artista foi até a comunidade compartilhar com as pessoas e deu uma oficina com o barro para os jovens. Assim, Salissa aponta que ficaram registrados não só a diversidade de mãos, mas a diversidade dos maíces tradicionais da Guatemala.

Figura 33: *Sembradores del maiz*, 2023.



Fonte: Pipa Prize, 2023.

Figura 34: *Sembradores del maiz*, 2023.



Fonte: Instagram da artista (2024).

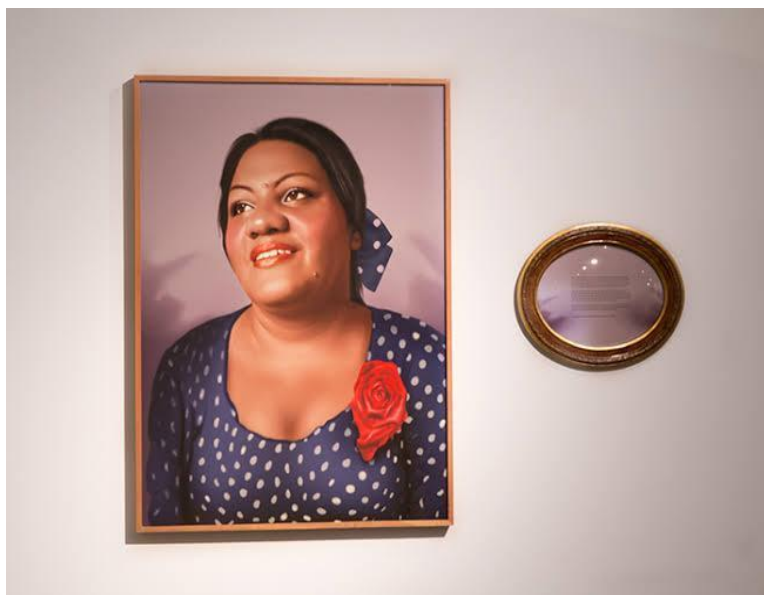
Podemos propor aos alunos que se organizem em grupos para investigar alguns termos que fazem parte da obra, dentre eles, obra participativa; maizes; placas de argila; cerâmica. Essa pesquisa pode servir para introduzir o tema da aula, sendo orientados para uma atividade de pesquisa a respeito da obra. Nesse sentido, o professor pode organizar materiais que explicam conceitos presentes na obra para que os alunos façam uma leitura investigativa.

Posteriormente é possível propor aos estudantes a produção de suas próprias placas de argila e de um painel colaborativo, onde cada estudante deve deixar sua marca. Para isso, o professor pode organizar o espaço com papelão como superfície para a produção das placas. Cabe ao professor mediar o processo de execução das placas, produzindo e orientando os alunos sobre o uso dos materiais, objetos que ajudem a cortar. O professor pode oferecer pedaços menores de um bloco de argila, como placas ou pequenos cubos, ou mesmo organizar para que os grupos façam suas divisões, o que possibilita um início do contato com o material. Podemos comentar com os alunos sobre a materialidade da argila, abrindo espaço para que eles relatem suas primeiras impressões no manuseio com o material. Dependendo da disponibilidade de tempo e recursos, o professor pode e deve adequar a proposta a sua realidade. É possível propor a produção de placas produzidas com argila de secagem rápida ou argila branca.

4.2.6 Os retratos de Virginia de Medeiros.

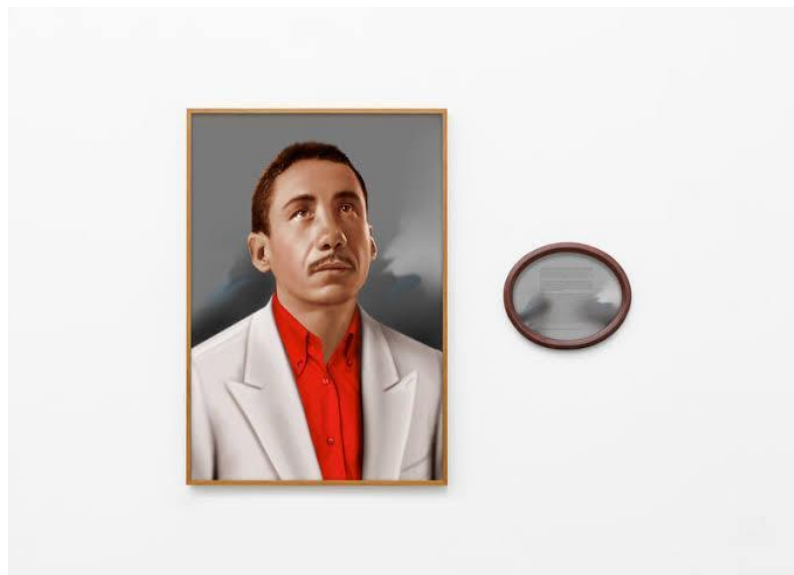
A artista Virginia de Medeiros (1973) nasceu em Feira de Santana, BA e atualmente vive e trabalha em São Paulo, SP, é mestre em Artes Visuais pela Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes-UFBA. Em seu trabalho “Fábula do Olhar” a artista instalou um estúdio fotográfico em dois refeitórios destinados a moradores em situação de rua na cidade de Fortaleza, e fotografou retratos em preto-e-branco, a artista também colheu depoimentos em vídeo sobre a história pessoal de cada um dos colaboradores, tendo como pergunta central de sua obra: **“Como você gostaria de se ver ou ser visto pela sociedade?”** A artista também convidou o fotopintor Mestre Júlio dos Santos que, através da técnica da fotopintura digital, coloriu os retratos em preto-e-branco interferindo nas imagens de acordo com as revelações dos moradores de rua. As fotopinturas produzidas são acompanhadas de um texto literário no qual o morador em situação de rua se apresenta. Desse modo, surge como resultado de sua obra, uma imagem-fabulosa que mistura o real e a imaginação.

Figura 35: Da série “Fábula do olhar”, 2013, fotopintura digital impressa sobre papel de algodão, texto emoldurado, instalação, 120×90 cm (fotopintura), 40×50.5×5 cm (texto emoldurado), produção em colaboração com o fotopintor Mestre Júlio Santos.



Fonte: Site da artista.

Figura 36: Da série “Fábula do olhar”, 2013, fotopintura digital impressa sobre papel de algodão, texto emoldurado, instalação, 120×90 cm (fotopintura), 40×50.5×5 cm (texto emoldurado), produção em colaboração com o fotopintor Mestre Júlio Santos.



Fonte: Site da artista.

Os alunos podem fazer retratos uns dos outros a partir da escuta, podemos estimular uma pergunta que motive o diálogo, cada dupla pode conversar com seu colega perguntando. A partir daí o outro fica responsável por confeccionar uma produção onde podemos utilizar diferentes técnicas de registro do retrato e da confecção de textos que acompanhem as imagens produzidas.

5.2.8 Rosana Paulino

Rosana Paulino (1967) nasceu em São Paulo - SP, a artista é doutora em Artes Visuais Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, é especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres e bacharel em Gravura pela ECA/USP. Como artista vem se destacando por sua produção ligada a questões sociais, étnicas e de gênero. Seus trabalhos têm como foco principal a posição da mulher negra na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos por esta população decorrente do racismo e das marcas deixadas pela escravidão.

Figura 37: Rosana Paulino.



Fonte: ArtRef, 2024.

Trazemos a obra “Parede de Memória” de 1994, para pensar suas possibilidades em sala de aula. Esta obra-instalação foi feita utilizando tecido, xerox, linha de algodão e aquarela e hoje encontra-se no acervo da Pinacoteca de São Paulo - Pina. A artista selecionou onze fotografias impressas de seu arquivo familiar, em inúmeras almofadas de tecido de algodão. As imagens, originalmente em preto e branco, são retocadas com tinta aquarela, feitas em peças semelhantes aos patuás.²² Chiovatto e Felinto (2016) apontam que a cada montagem a obra pode aumentar ou diminuir, sendo que na montagem da exposição Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca a obra foi montada com 1.500 peças. As autoras indicam que há um processo de reconfiguração das imagens apresentadas, que busca compor uma memória coletiva a partir das fotos familiares, possibilitando um exercício de interpretação mais amplo.

Figura 38: Parede da Memória, 1994.

²² Chiovatto e Felinto(2016) se referem aos patuás enquanto objetos religiosos que podem ser de tecido ou couro e tem provável origem malinke (grupo étnico de origem africano. Essas bolsas são utilizadas como amuletos de proteção e podem ter diferentes substâncias em seu interior, sendo utilizadas por adeptos das religiões de matriz africana (candomblé e umbanda) e do catolicismo.



Fonte: Rosana Paulino, [s.d].

É possível que o professor introduza a obra em sala de aula a partir da socialização da imagem, propondo aos alunos que observem e identifiquem a forma como se compõe a obra. Podemos encaminhar uma leitura a respeito dos materiais utilizados na obra e seus possíveis significados, explorando a fotografia enquanto um registro e memória, a questão da religiosidade e da alusão feita pela obra ao caráter mestiço das famílias brasileiras. Nesse sentido, indicam que não se trata de elogiar o mito da democracia racial.

(...) mas acentuar justamente essas especificidades de nossa sociedade tão controversa e única. Ainda que o racismo tenha ultrapassado séculos, desde a escravidão até os dias de hoje, os relacionamentos interraciais sempre estiveram presentes em nossa cultura, sejam eles consensuais ou não. (Chiovatto e Felinto, 2016, p. 5)

Ao pensar nas possibilidades didáticas desta obra, podemos propor aos alunos que criemos um painel de jogos da memória a partir de suas próprias fotografias, assim, o professor pode solicitar que tragam fotografias de casa ou tirar e imprimir fotografias dos alunos. Nesse sentido, a turma pode se organizar construindo diferentes configurações de um jogo de memória a partir de suas imagens, trabalhando com fotocópias e com a técnica da fotopintura.

5.2.9 Olga Blinder.

A artista Olha Blinder (1921 - 2008) nasceu em Assunção - Paraguai e foi uma pintora, artista gráfica e educadora. Sua formação artística aconteceu em aulas particulares, na Argentina e no Brasil com Lívio Abramo (1902–1992), Ofelia Echagüe (1904–1987) e João Rossi (1923–1999), entre outros.

Figura 39: Olga Blinder.

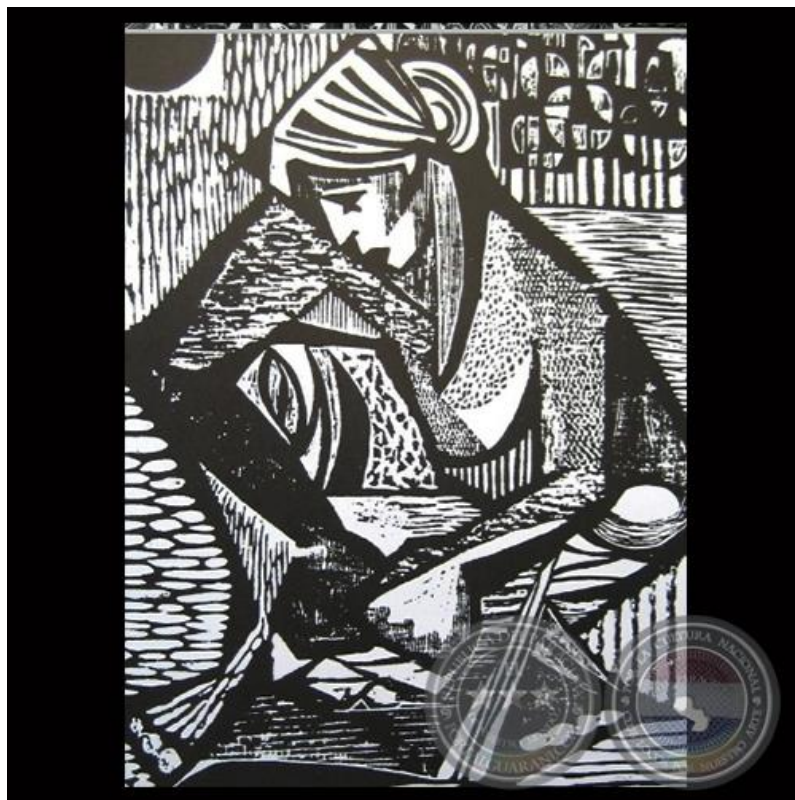


Fonte: Museo Del Barro, [s.d].

Olga Blinder teve como objetivo desafiar os paradigmas artísticos existentes. Considerando o acadêmico generalizado e o conservadorismo da arte no Paraguai na época, o trabalho de Blinder foi inovador e seu impacto no meio artístico de seu país foi fundamental, seguindo a convicção de que a "nova arte" deveria impactar a vida cotidiana das pessoas comuns, Blinder pintou murais em escolas e clubes esportivos de Assunção nos anos 50. Da mesma forma, essas pessoas comuns - especialmente mulheres e crianças da classe trabalhadora - e suas vidas comuns se tornaram objetos de sua arte. (Esteves el Dumes, [s.d], s.p)

Em seus trabalhos com gravura, a artista trabalhou com xilogravuras na década de 1960 e com zincógrafos na década de 1970, simplificando e sintetizando a forma humana com suas características básicas e possibilidades expressivas inerentes aos materiais. Fundou junto com Carlos Colombino, no ano de 1972, período da ditadura militar, a Coleção Circulante. Que consistia em uma exposição itinerante de artes gráficas (gravuras e desenhos) urbanas, em centros culturais, praças e universidades, locais públicos.

Figura 40: Lavandera, 1962, xilogravura. 0,35 x 0,25 cm.



Fonte: Portal Guaraní.

Herskovits (1986) define a xilogravura enquanto um corte de uma imagem sobre a madeira, que tem seu resultado a partir da estampagem sobre papel ou outros materiais, ou ainda enquanto um carimbo e sua imagem impressa - a estampa. Esses cortes resultam em áreas brancas que o rolo de tinta não atinge. A imagem que recebeu a tinta é formada pelo relevo da madeira, que sobra depois do corte. O que se grava, portanto, é o que ficará em branco. Além disso, a autora destaca que há gravura garante a possibilidade de multiplicação em centenas de exemplares.

Blinder teve na xilogravura uma de suas linguagens artísticas expressivas. Ao gravar as imagens na madeira, a artista extraiu as possibilidades expressivas inerentes ao material por ela utilizado.

Os alunos podem ser convidados a investigar as profissões de seus familiares e realizarem uma imagem que os represente. Podemos propor que os alunos criem gravuras utilizando o E.V.A enquanto matéria para confecção das matrizes e a caneta para gravar os sulcos. Ao expor para a turma a gravura enquanto uma linguagem artística que permite múltiplas reproduções, podemos destacar a possibilidade de circulação dela. Estas atividades podem compor uma coleção circulante, onde as

diferentes obras podem ser enviadas às casas dos alunos, para que suas famílias tenham contato com as produções realizadas em sala.

5.3 REFLEXÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS.

A elaboração de nossas propostas didáticas consiste em apresentar os contextos históricos e culturais onde foram produzidas as obras selecionadas. Nesse sentido, nossas propostas diferem do que é feito no livro, uma vez que por de fato o aluno em contato com a obra vai muito além de sua reprodução de imagens.

Buscamos a partir das propostas didáticas, aproximar o aluno de conceitos presentes na obra das artistas de questões que surgem a partir de suas obras. Entendendo, que possibilitar o contato com as obras de arte vai além da reprodução de suas imagens. Outro ponto levado em consideração disse respeito a faixa etária e a forma como se desenvolvem os alunos, considerando o conceito de atividade guia. Com essas propostas, pretendeu-se refletir a respeito das possibilidades pedagógicas presentes na presença de artistas mulheres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao observar que os materiais didáticos da coleção Buriti Mais Arte voltados para o Ensino Fundamental I, que correspondem às turmas de 1º ao 5º ano, distribuídos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam um número de artistas mulheres majoritariamente inferior ao número de artistas homens. Nossa problemática se centrou em responder qual o impacto da carência de artistas mulheres na formação dos alunos.

Para Soares; Gondim e Fonseca da Silva (2024) o uso correto do método científico vai permitir a apreensão dos pormenores que compõem o todo. Neste sentido, apontam que uma pesquisa sobre a ótica marxista exige do pesquisador uma compreensão teórica do materialismo histórico-dialético para olhar o objeto de pesquisa, o que implica compreensão das múltiplas faces do objeto, principalmente as camufladas e que “exigem do pesquisador uma investigação e análise crítica, exigindo um amplo conhecimento do objeto de pesquisa” (2024, p. 13).

Desse modo, ficou evidente que para compreender a presença das artistas mulheres no material didático e seu impacto no ensino de Arte, era necessário entender a forma como se organizam esses materiais e qual a visão de educação difundida por eles. Assim, durante nossa pesquisa nos deparamos com o desafio de compreender a presença das artistas mulheres em suas múltiplas faces, uma vez que materiais distribuídos para as escolas, são de uma totalidade, de modo que a presença de artistas mulheres é um dado que encontra ressonância na própria história da arte.

Em nosso primeiro capítulo, realizamos um mapeamento das pesquisas, que abordassem as relações entre o ensino de arte e o livro didático. Assim, buscamos entender as questões levantadas e os dados identificados sobre o objeto de estudo de nossa pesquisa. A partir da análise dos dados coletados desvelou-se que no tempo de inserção do material didático de Arte via PNLD, houve uma crescente de pesquisas a respeito deste. No portal CAPES, por exemplo, houve um aumento de 17% nas pesquisas em um período de 8 anos. Uma vez que Born (2018) apontou em sua tese para a ausência de resultados no portal no período de 2005 a 2013. No período de

2015 a 2023, identificamos a produção de 17 trabalhos. Outra questão observada diz respeito a pouca produção de trabalhos que tratem diretamente da presença de artistas mulheres no livro didático, quando buscamos por pesquisas que trouxessem a articulação entre livro didático, ensino de artes visuais e artistas mulheres, encontramos apenas 4 trabalhos somando-se os dois bancos de dados analisados, sendo que apenas um deles, dizia respeito ao Ensino Fundamental I.

No segundo capítulo nos debruçamos sobre a coleção Buriti Mais Arte (Editora Moderna). Buscamos compreender a forma como ocorriam as representações de artistas mulheres. Para entender o modo como estas apareciam e eram mencionadas, foi necessário entender também os documentos que pautavam a organização destes materiais didáticos, uma vez que identificamos que a própria forma como se apresenta o ensino de arte, relega a esta um caráter polivalente, que deve abranger artes visuais, artes cênicas, música e dança, e produz uma noção fragmentária e superficial dos conteúdos artísticos. Desse modo, estes materiais ao coadunam-se com a legislação vigente e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo outras problemáticas, que vão além da baixa representatividade de artistas mulheres, mas trazem à tona a própria noção fragmentária e superficial difundida nesses materiais didáticos.

Ao buscar a presença de artistas mulheres e os contextos em que se apresentam, tornou-se visível que a visão difundida na coleção analisada, coaduna-se com a visão das pedagogias hegemônicas onde o professor é visto enquanto um mediador do conteúdo. Para Alves (2001) o material didático surge em detrimento de uma desvalorização da figura do professor, traz em sua origem a precarização do professor e de seu trabalho intelectualizado. Assim, a visão hegemônica difundida nos materiais, corrobora a visão do professor enquanto um mero executor de tarefas. Por sua vez, aos alunos cabe seguir uma lista de atividades.

Ao analisar os livros didáticos da coleção Buriti Mais Arte, foi possível notar uma discrepância entre a presença de artistas homens e mulheres. É preciso considerar que o universo pesquisado foi um total 130 artistas, sendo 25 mulheres (20%) e 105 homens (80%). Ficou evidente também que a grande maioria das artistas aparece em breves menções a suas obras ou sugestões de pesquisa para o professor, apenas 2 artistas tiveram seu trabalho descrito de maneira um pouco mais detalhada.

Caso das artistas Tarsila do Amaral e Kumi Yamashita. Destas 25 artistas, foi possível observar também que 23 delas são brasileiras e as outras 2 são japonesas. Constatamos que ao menos 7 das artistas, tem pinturas na Galeria Jacques Erdies, localizada na cidade de São Paulo - SP, uma galeria que se dedica a distribuição de Arte Naif, nesse sentido, apontamos para a problemática da reprodução de grande parte das artistas partindo deste conceito da arte ingênuas.

Diante do apontado até aqui, surgiu outra questão: como selecionar, e abordar os conteúdos artísticos, a partir de uma perspectiva histórico-crítica e de que forma aprendem as crianças em cada etapa de seu desenvolvimento. Assim, no terceiro capítulo trouxemos as bases teóricas que orientaram a construção deste trabalho e os referenciais para nossa elaboração de proposta pedagógica. Tendo como referencial para refletir a respeito de nosso objeto de estudo, conceitos e autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para pensar os critérios de seleção do currículo e a forma de organizar os conteúdos selecionados em propostas didáticas, levando em conta as etapas do desenvolvimento dos alunos, buscando tornar acessível o conhecimento desenvolvido pela humanidade.

No quarto capítulo apresentamos um histórico das questões presentes na história sobre a produção de artistas mulheres e da construção histórica das relações de opressão de gênero, a fim de subsidiar as propostas pedagógicas a partir das produções artísticas. Por fim, apresentamos, as artistas selecionadas, organizando-se dois blocos, o primeiro correspondente a atividade guia da brincadeira de papéis (1º e 2º anos) e o segundo a atividade guia de estudo (3º, 4º, 5º ano).

No capítulo final, nos dedicamos a expor as propostas didáticas organizadas com base nas artistas selecionadas anteriormente. A partir deste ponto, tomamos os conceitos já apresentados nos capítulos anteriores, dentre eles, a noção de clássico e a atividade guia de desenvolvimento, para elaborar nossas propostas didáticas. Buscamos construir propostas que estejam em coerência com as ações de organização capazes de mover o desenvolvimento do aluno a partir das atividades guias correspondentes a cada faixa etária.

O processo de investigação apontou para a importância do papel do professor para uma crítica dos conteúdos que irão compor o currículo e na organização e

transmutação desses conteúdos para sala de aula. Ou seja, organizando o saber elaborado em saber escolar. Foi possível identificar que o livro didático se ancora nas pedagogias hegemônicas e reproduz práticas de ensino espontaneístas e esvaziadas de conteúdo.

Na busca por ampliar as propostas didáticas a partir da produção de artistas mulheres, tivemos como fio condutor para própria prática pedagógica, os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural de um ensino comprometido com a transformação social a partir da socialização do conhecimento. Assim, entendo que o ato de pensar a prática pedagógica deve ocorrer de forma dialética, compreendendo estas propostas como um passo que ainda necessita de mais movimentos para seu amadurecimento, mas que também me permitiu rever cotidianamente minha própria prática pedagógica.

O espaço de tempo que corresponde ao processo de mestrado, trouxe consigo a dificuldade de aprofundar todos os conceitos necessários para a compreensão da forma como o livro didático se insere no Ensino de Arte. Uma vez que entendemos que a compreensão da presença de artistas mulheres era parte de um contexto maior, que envolve a própria concepção do livro didático, sua distribuição e a visão difundida por este material.

A análise da coleção desvelou uma visão esvaziada do contexto histórico e social das produções artísticas. Desse modo, apresentou-se outra questão sobre a qual não foi possível aprofundar neste trabalho. Os materiais didáticos, ao mesmo tempo que são distribuídos aos alunos via políticas públicas, reproduzem uma visão esvaziada do conteúdo artístico, que acaba por desvalorizar o próprio ensino de Arte. Por sua vez, os investimentos nestes materiais são utilizados para legitimar seu uso, exigindo do professor uma visão crítica sobre estes. Corroboramos que o ensino de arte deve ter como horizonte a produção da humanização a partir da socialização dos saberes artísticos e acumulados historicamente, sendo este um ponto de partida para a construção de um ensino de Arte comprometido com a transformação da realidade.

REFERÊNCIA.

AGOSTINHO, Jéssica Natana. **Polivalência no ensino de Arte: fenômeno persistente de desvalorização**. 164 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2022.

ALVES, Gilberto Luiz. **Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande – MS: Edu UFMS: Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Idade Escolar e Atividade de Estudo - educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais** In: MARTINS, Lúcia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. *E-book*

ARAÚJO, Clara. **Sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado**. In: A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

ARCHER, Michael, **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARATTO, Romullo. **Lina Bo Bardi, entre o moderno e o primitivo**, 05, dezembro 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/758576/em-foco-lina-fotoboardi> Acesso em: 10 de ago. de 2024.

BELTH, Alex. **Marisol Escobar**. 2023 Acesso: [://airmail.news/issues/2023-10-21/the-magic-of-marisol](https://airmail.news/issues/2023-10-21/the-magic-of-marisol) Acesso em: 20 de ago. de 2024.

BERGER, John. **Modos de Ver**. 01. ed. São Paulo: Fósforo, 2022.

BORGES, Janaina Fornaziero. **Eli Heil: a arte de parir coisas sem nome**. 131 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2020.

BORN, Rodrigo Montandon. **O Livro Didático de Artes Visuais Como Espaço Expositivo: Contribuições Para o Debate Sobre a Alienação do Objeto de Arte**. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2018.

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

_____. **Programas do livro - PNLD Dados Estatísticos**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 20 de out. de 2024.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHIOVATTO, Milene Mila. FELINTO, Renata. **Material de apoio à prática pedagógica - Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca São Paulo**: Pinacoteca do Estado, 2016.

_____. GUSMÃO, Tatiane. AIDAR, Gabriela. **Material de apoio à prática pedagógica – Lygia Clark: projeto para um planeta**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006

_____. **Vamos brincar de alienação?** In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-98.

_____. **Um montão de amontoado de muita coisa escrita sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar**. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020. *E-book*

_____. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: Dermeval Saviani, Newton Duarte (Org) Conhecimento escolar e luta de classes [livro eletrônico] : a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie/. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. *E-book*

_____. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. In: Dermeval Saviani, Newton Duarte (Org) Conhecimento escolar e luta de classes [livro eletrônico]: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie/. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. *E-book*

ENCK, Janaina.; DE SOUZA, Thalita Emanuelle; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; POLICARPO, J. M. **A organização política dos professores de Artes: Dados do Observatório de Formação de Professores de Artes - Estudos Comparados Brasil e Argentina**. In: ENALIC - IX Encontro Nacional Das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, 2023, Lajeado. Anais do IX ENALIC - ET 02: Políticas Públicas e identidade docente, 2023.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

ESTEVES, Fernanda; DUMES, Natasha Wall. **Museo Del Barro**. IMACAL, s.d. Disponível em: <https://sites.google.com/ies.unespar.edu.br/imacal/institui%C3%A7%C3%B5es-museus-acervos-cole%C3%A7%C3%B5es-am%C3%A9rica-latina/paraguai/museo-del-barro> Acesso em: 20 de out. de 2024

FERRAZ, Marcelo Carvalho. **(Org)Museu de Arte de São Paulo**. Textos de Lina Bo Bardi e Aldo van Eyck; – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

FERREIRA, Caroline Góis. **O conceito de clássico e a pedagogia histórico crítica**. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020. *E-book*

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa **A BNCC Como Fragmento de Um Projeto: Reverberações na Formação e No Ensino de Artes**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.12, n.3, p. 233-251, set/dez. 2019.

GOLDMAN, Wendy Z. **Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviética, 1917-1936**. tradução Natália Angyalossy Alfonso, com colabora ao de Daniel Angyalossy Alfonso e Marie Christine Aguirre Castanhas) - 1. ed. - São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.

GAMA, Caroline Nozella. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: As contribuições da obra de Demerval Saviani**. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lúcia Marcia. **Fundamentos da Didática Histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo**. 1. ed. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

HERSKOVITS, Anico. **Xilogravura: Arte e Técnica**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Tchê!

HILLSEHEIM, Giovana Bianca Darolt; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina Rosa. BORN, Rodrigo. Montandon. **Objetos Para o Ensino de Arte: Reflexões a partir de Três Estudos**. Anais do 29º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico] RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar. (Orgs) Goiânia: Anpap, 2020.

IACOBELLI, Natália. **Marisol Escobar: Silent Icon of Pop Art**. Disponível em:

<https://www.dailyartmagazine.com/marisol-escobar-forgotten-pop-art-icon> Acesso em: 10 de set. de 2024.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2 ed - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IOSSI, Flávia Delalibera. (org) **Buriti mais arte [livro eletrônico]: manual do professor: digital** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **A Pedagogia Histórico-crítica e o papel da escola e do professor: Elementos para pensar a escola da transição**. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (org) *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

KONDER, Leandro. **O que É Dialética**. 28. ed - São Paulo: Brasiliense, 2008. – (Coleção Primeiros Passos; 23)

KLOCK, Kátia; SCHULTZ, Vanessa (Org.). *Óvulos de Eli: a expulsão dos seres de Eli Heil*. 2. ed. Florianópolis: Contraponto, 2008.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. *E-book*

_____, PASQUALINI, Juliana Campregher. *Que educação infantil queremos? um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru: Mireveja, 2022.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

LEONTIEV, Liev. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Atividade. Consciência. Personalidade**. 1.ed. Bauru: Mireveja, 2021.

MAGALHÃES, Giselle Modé. MARTINS, Lígia Márcia. **Onze Teses Sobre a Relação Entre Psicologia Educacional e Pedagogia Escolar**. In: *Pedagogia histórico-crítica [livro eletrônico]: 40 anos de luta por escola e democracia: volume 1 / organização Ana Carolina Galvão... [et al.]*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021. *E-book*

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado)

Programa de Pós- graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

_____. ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das competências: Uma Análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020. *E-book*.

MASP, Playgrounds 2016. **Masp**, São Paulo. Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/playgrounds-2016> Acesso em: 02 de setembro de 2024.

MASP, **As Vantagens de de ser uma artista mulher**, ano. Masp, São Paulo Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/as-vantagens-de-ser-uma-artista-mulher-portugues> Acesso em: 20 de out. de 2024.

MELIN, Regina. **Performance nas artes visuais**. 1. Ed - Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

METROSKI, Valeria. **Performance de Instrução: Desdobramentos do Corpo e Provoc(ação) no Ensino de Artes Visuais**. In: CONFAEB Maranhão: Territórios da Arte na Educação Contemporânea. Anais...São Luís (MA) UFMA, 2023

MOYA, Paula Tamiris. **Organização do Ensino: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

NETO, J.M.; FRACALANZA, H. **O Livro Didático de ciências: Problemas e soluções**. Ciência & Educação, v.9, n. 2, p. 147-157. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; HILLSESHEIN, Giovana Bianca Darolt; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina Rosa. **A BNCC Como Fragmento de Um Projeto: Reverberações na Formação e No Ensino de Artes**. Ensino de artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes - AAESC, 2020, Florianópolis [recurso eletrônico] / Organizado por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. — Florianópolis: AAESC. 2020. 80 p. — (Coleção Formação em Artes)

NOGUEIRA, Pedro. **Masp realiza exposição playgrounds para discutir o público e o lúdico**. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/masp-realiza-exposicao-playgrounds-para-discutir-o-publico-e-o-ludico-museu/> Acesso em: 10 de ago. de 2024.

ORSO, José Paulino; SANTOS, Sílvia Alves Dos. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Base Sem Base**. In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS,

Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed, Campinas: Autores Associados, 2020.

ONO, Yoko. **GRAPEFRUIT**: O Livro de Instruções + desenhos de Yoko Ono. 1ª. edição em inglês: Made in U.S.A. Simon & Schuster, Inc. 2009.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **O Caráter Experimental da Arte Contemporânea e o Ensino de Artes**. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v.16, e10214, 2021

PASCHOLATI, Aline. **Obra de arte da semana: About The Blank Pages**. Disponível em: <https://artrianon.com/2019/09/24/obra-de-arte-da-semana-about-the-blank-pages-de-evamarie-lindahl-e-ditte-ejlerskov/> Acesso em: 20 de maio. de 2024.

PIPA PRIZE, **Salissa Rosa - Sembradores del Maiz** - Disponível em: <https://www.pipaprize.com/sallisa-rosa/sembradores-del-maiz-ceramica-2023-min-sallisa-rosa/> Acesso em: 13 de set. de 2024.

PORTAL, Lygia. **Casulo, 1965**. Acesso: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/9> Acesso em: 20 de ago. de 2024

QUINTELLA, Pollyana. MAIA, Ana Maria. SMALL, Irene V. Small. FONTENELE, Sabrina. GUIMARÃES, Bruna Bonfim. RIVERA, Tania. QUINTELLA, Pollyana. MAIA, Ana Maria. (Org.) In: Lygia Clark: Projeto para um planeta. 1 ed – São Paulo, Pinacoteca, 2024.

RIBAS, Luiz Felipe. **O Androcentrismo e a Redefinição do repertório de Arte Para o Ensino Fundamental I: Uma Proposta Inclusiva**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular** In: MALANCHEN, Julia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José; (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed, Campinas: SP. Autores Associados, 2020. *E-book*

_____, DUARTE, Newton. **Conhecimentos Escolar e Luta de Classes. [livro eletrônico] :a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP. Autores Associados, 2021. *E-book*

SCHLICHTA, Consuelo Duarte. **Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?** 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

_____. ; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. **Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar.** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83949>
Acesso em: 08 de julho de 2023

_____. **Os conteúdos escolares de Arte à luz da Pedagogia Histórico Crítica: Por que os clássicos na escola?** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 18, v.23, n. 54, p. 54 - 70, 2021

SCHMIDT, Flora Bazzo. **Crianças pequenas e museus: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos.** 2019. 212 p Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

SILVEIRA, Douglas Fraga. TEIXEIRA, Maria do Rocio Foutoura. **Quanto Custa o Livro Didático? Uma análise a partir do portal da transparência do FNDE/MEC.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1713>. Acesso em: 20 out. 2024.

SOARES, Rosane. GONDIM, Janedalva Pontes. FONSECA DA SILVA Maria Cristina da Rosa. **Uma perspectiva materialista para o ensino de arte: questões de pesquisa.** Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 1–22, 2024. DOI: 10.5965/25944630812024e4875. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/24875>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VALARINI, Denise. **Livros didáticos de Ensino de Arte: Avaliação e Análise Crítica,** Mestrado em Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1. ed - São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores.** 1. ed – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WIKIART. **Bichos, 1965.** Acesso: <https://www.wikiart.org/pt/lygia-clark/bichos-1965>
Acesso em: 20 de ago. de 2024.