

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

CLARISSA FLEURY DE OLIVEIRA SOUZA

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A ARTE GREGA NOS LIVROS DO PNLD
2024-2027

GOIÂNIA, 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Clarissa Fleury de Oliveira Souza

Título do trabalho: *Um olhar crítico sobre a arte grega nos livros do PNL D 2024-2027.*

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 20:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarissa Fleury De Oliveira Souza, Discente**, em 21/01/2026, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5775500** e o código CRC **EF63D8E2**.

Referência: Processo nº 23070.058268/2025-79

SEI nº 5775500

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

CLARISSA FLEURY DE OLIVEIRA SOUZA

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A ARTE GREGA NOS LIVROS DO PNLD
2024-2027

Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada/o em Artes Visuais.

Orientação: Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto

Coorientação: Profa. Dra. Luciane Munhoz de Omena

GOIÂNIA, 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Clarissa Fleury de Oliveira
UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A ARTE GREGA NOS LIVROS DO PNLD
2024-2027 [e-books] / Clarissa Fleury de Oliveira Souza. - 2025.
98 f.: 2025

Orientadora: Prof(a). Dra. Lilian Ucker Perotto; co-orientadora: Dra. Luciane Munhoz de Omena

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais, Goiânia, 2025.

1. Ensino da Arte. 2. Livros Didáticos. 3. Antiguidade Mediterrânea. 4. Narrativas. 5. Grecia Antiga..

I. Perotto, Lilian Ucker , orient. II. Omena, Luciane Munhoz de, co-orient. III. Título.
CDU 7(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao primeiro dia do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "UM olhar crítico sobre a arte grega nos livros do PNL D 2024-2027", de autoria de Clarissa Fleury de Oliveira Souza, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela prof.^a Dr.^a Lilian Ucker Perotto - orientadora (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof.^a Dr.^a Luciane Munhoz de Omena - coorientadora (FH/UFG), prof.^a Dr.^a Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG), e prof. Dr. Wendryll José Bento Tavares - membro externo (IFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 11/12/2025, às 00:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wendryll José Bento Tavares, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Munhoz De Omena, Professora do Magistério Superior**, em 18/12/2025, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5775519** e o código CRC **DB2158FC**.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só se tornou possível graças a um conjunto de presenças, humanas e simbólicas, que acompanharam meu percurso formativo e afetivo. A todas elas, ofereço meu reconhecimento.

Agradeço, antes de tudo, à deusa Atena, cuja figura atravessa minha imaginação desde a infância. Símbolo de sabedoria, estratégia e criação, sua mitologia acompanha não apenas esta pesquisa, mas também a maneira como compreendo o conhecimento como um gesto ético, político e profundamente humano.

Ao meu avô, Luis Cesar Fleury de Oliveira, minha maior inspiração acadêmica, agradeço por ter sido o primeiro a acreditar no meu caminho na licenciatura, por ter me escutado falar do TCC por horas, com a paciência e a curiosidade que só quem ama verdadeiramente o conhecimento é capaz de oferecer. Sua presença sustenta, silenciosamente, cada linha deste texto.

À minha avó, Eponina Passos Fleury de Oliveira, que sempre alimentou minha relação com os livros e não hesitou em me dar todos os volumes teóricos que precisei, mesmo quando pareciam obscuros, densos ou intermináveis. Agradeço pelo incentivo constante, pela confiança e pelo carinho que moldaram minha forma de estudar e de existir.

À minha mãe, Moema Passos Fleury de Oliveira, que sempre me apoiou mesmo quando o tema lhe parecia distante ou incompreensível, agradeço pela escuta amorosa, pelo cuidado diário e pela certeza de que a educação transforma trajetórias, inclusive a minha.

À minha madrinha, Camila Passos Fleury de Oliveira, agradeço por ter acompanhado de perto o amadurecimento da minha escrita, oferecendo não apenas revisões atentas, mas também uma orientação sensível que ultrapassa o domínio técnico.

Ao Pietro, meu melhor amigo, agradeço pela dedicação de ler o TCC inteiro, mesmo quando as referências a Foucault, Bourdieu, Zanker ou Vernant pareciam um idioma paralelo. Sua presença amorosa, seu apoio incondicional e seu orgulho silencioso deram leveza a um processo que, por vezes, foi exaustivo.

À Prof.^a Dr.^a Lilian Ucker, agradeço por ter aceitado o desafio de orientar um trabalho integralmente teórico, extenso e tematicamente pouco convencional. Sua confiança na relevância da pesquisa e seu olhar crítico foram fundamentais para que este texto encontrasse rigor, profundidade e coerência.

À Prof.^a Dr.^a Luciane Munhoz de Omena, agradeço por me acolher no campo da História Antiga mesmo eu não sendo do curso de História, abrindo caminhos para novos repertórios teóricos, debates e horizontes que enriqueceram profundamente esta investigação.

Agradeço ainda ao universo ficcional de Percy Jackson e a Rick Riordan, responsáveis por despertar em mim, ainda muito jovem, a paixão pela Grécia que se converteu, anos depois, em objeto de pesquisa, em percurso acadêmico e em parte da minha própria identidade intelectual.

Por fim, agradeço a mim mesma, pela persistência nos dias difíceis, pela capacidade de recomeçar quando o texto parecia desmoronar, pela coragem de enfrentar a solidão da escrita e, sobretudo, por não ter desistido de um projeto que me atravessou de tantas formas.

A todas essas presenças, míticas, familiares, amorosas, institucionais e internas, ofereço minha gratidão. Este trabalho é, também, obra delas.

“Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição”

Geraldo Vandré

RESUMO

Nesta pesquisa de trabalho de conclusão investigo como as narrativas são construídas nos livros didáticos e de que forma contribuem para consolidar paradigmas simbólicos que atravessam a formação estética e cultural de estudantes da Educação Básica no Brasil. Com base em uma metodologia qualitativa, que articula análise documental e análise crítica do discurso, são examinados o PNL D, a BNCC e 15 livros didáticos de Arte, observando tanto os critérios de seleção das imagens quanto os discursos pedagógicos que as acompanham.

O referencial teórico apoia-se em autores que discutem poder, discurso e legitimação cultural, como Michel Foucault e Pierre Bourdieu, além de pesquisadores da antiguidade mediterrânea, como Paul Zanker (1990), Tonio Hölscher (2020), Jean-Pierre Vernant (1990), Mary Beard (2015) e Pedro Paulo Funari (2001;2016;2013). No campo do ensino das artes visuais, as reflexões de Ana Mae Barbosa (2005;2010) e Fernando Hernández (2000) permitem pensar criticamente os modelos de ensino ainda ancorados em cânones eurocentrados.

Os resultados preliminares indicam a existência de uma pedagogia do consenso, na qual a narrativa sobre a antiguidade mediterrânea é apresentada como universal e atemporal, apagando diferenças, conflitos e usos sociais da arte. Ao evidenciar os mecanismos de seleção e exclusão presentes nesses materiais, o estudo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais plurais, contextualizadas e críticas, capazes de problematizar o lugar da história da arte na formação escolar.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Livros Didáticos; Antiguidade Mediterrânea; Narrativas; Grecia Antiga.

ABSTRACT

In this undergraduate thesis, I investigate how **narratives** are constructed in textbooks and how they contribute to the consolidation of symbolic paradigms that shape the aesthetic and cultural formation of students in Basic Education in Brazil. Drawing on a qualitative methodology that articulates documentary analysis and critical discourse analysis, the study examines the PNLD, the BNCC, and fifteen Art textbooks, observing both the criteria used in image selection and the pedagogical discourses that accompany them.

The theoretical framework is grounded in authors who discuss power, discourse, and cultural legitimation, such as Michel Foucault and Pierre Bourdieu, as well as scholars of ancient Mediterranean societies, including Paul Zanker (1990), Tonio Hölscher (2020), Jean-Pierre Vernant (1990), Mary Beard (2015), and Pedro Paulo Funari (2001; 2016; 2013). In the field of art education, the reflections of Ana Mae Barbosa (2005; 2010) and Fernando Hernández (2000) support a critical examination of teaching models still anchored in Eurocentric canons.

Preliminary results indicate the existence of a pedagogy of consensus, in which the narrative on ancient Mediterranean antiquity is presented as universal and timeless, erasing differences, conflicts, and the social uses of art. By making the mechanisms of selection and exclusion present in these materials visible, the study contributes to the construction of more plural, contextualized, and critical pedagogical practices capable of problematizing the place of art history within school education.

Keywords: Art Education; Textbooks; Ancient Mediterranean; Narratives; Ancient Greece.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa ilha de Creta do período minoico.....	p. 17
Figura 02 – Mapa Grécia continental do período micênico.....	p. 17
Figura 03 – Harmódio e Aristógiton.....	p. 23
Figura 04 – Partenon reconstituído.	p. 24
Figura 05 – Marble metope from the Parthenon (South metope XXVI).....	p. 25
Figura 06 – Friso das Panateneias.....	p. 26
Figura 07 – Atena de Varvakeion.....	p. 27
Figura 08 – Doríforo (cópia romana do original).....	p. 32
Figura 09 – Exemplo ordem dórica, jônica e coríntia.....	p. 35
Figura 10 – Partenon.....	p. 36
Figura 11 – Koré de Phrasikleia e Kouros de Merenda.....	p. 38
Figura 12 – <i>Doríforo</i> , cópia romana do original de 440 a.E.C.....	p. 39
Figura 13 – <i>Discóbolo</i> , cópia romana do original de 450 a.E.C.....	p. 40
Figura 14 – Reconstrução da Atena Parthenos.....	p. 41
Figura 15 – Reconstrução de Zeus de Olímpia.....	p. 42
Figura 16 – O jogo de Aquiles e Ájax.....	p. 43
Figura 17 – Capas dos livros da coleção Teláris Essencial Arte.....	p. 51
Figura 18 – Capas da coleção Mosaico Arte.....	p. 52
Figura 19 – Capas dos livros da coleção Jornadas Novos Caminhos - Arte.....	p. 52
Figura 20 – Capa livro Arte Sempre!.....	p. 53
Figura 21 – Capa livro Do Seu Jeito – Arte.....	p. 53
Figura 22 – Capa livro Identidade Saraiva.....	p. 53
Figura 23 – Discóbolo de Míron.....	p. 55
Figura 24 – Doríforo de Policleto.....	p. 56
Figura 25 – Vitória de Samotrácia.....	p. 57

Figura 26 – Grupo do Laocoonte.....	p. 58
Figura 27 – Hermafrodito adormecido (vista 1).....	p. 68
Figura 28 – Hermafrodito adormecido (vista 2).....	p. 69
Figura 29 – Afrodite de Milo.....	p. 70
Figura 30 – Sátiro Barberini.....	p. 71
Figura 31 - Mêtopa Sul XXVIII do Partenon (Centauro e Lápita).....	p. 72
Figura 32 – Estela de Hegeso.....	p. 74
Figura 33 – Ânfora de Dipylon.....	p. 75
Figura 34 – Lékythoi.....	p. 76
Figura 35 – Inscrição em Delos.....	p. 77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. Capítulo 01: O ensino de arte no Brasil e o livro didático.....	5
1.1. Percurso histórico do Ensino de Arte e História da Arte no Brasil.....	6
1.2. O livro didático e O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	9
1.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de arte.....	11
2. Capítulo 2: Recorte histórico.....	15
2.1. Origem e formação da civilização grega.....	16
2.2. Organização social e política da Grécia Antiga.....	20
2.3. Religião, mito e imaginário simbólico.....	28
2.4. O corpo como medida do mundo.....	31
2.5. Arquitetura e espaço sagrado.....	34
2.6. Escultura e cerâmica.....	37
2.7. O que era considerado arte na Grécia Antiga.....	44
2.8. Considerações finais: a arte como expressão da vida social grega.....	47
3. CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	51
3.1. Panorama das obras analisadas.....	51
3.2. A centralidade da escultura.....	54
3.3. Arquitetura e monumentalidade.....	61
3.4. Teatro como invenção civilizatória.....	64
3.5. Narrativa linear e teleológica.....	65
3.6. Silêncios e ausências.....	67
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

INTRODUÇÃO

O percurso que conduz à elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso antecede a própria formação acadêmica em Artes Visuais. Desde a infância, lendo enciclopédias de arte que meu avô tinha em casa, a minha experiência estética foi profundamente atravessada pela mitologia grega, cujas narrativas, personagens e imagens constituíram o primeiro repertório simbólico capaz de mobilizar fascínio, espanto e imaginação. A leitura da série Percy Jackson, de Rick Riordan, foi decisiva nesse processo, ao reinscrever o mundo mitológico no cotidiano contemporâneo, a obra despertou a percepção de que a Grécia Antiga permanece viva não apenas como passado distante, mas como matriz de sentidos que ainda estrutura o imaginário cultural moderno. Esse vínculo afetivo inicial se transformou, ao longo da graduação em Artes Visuais, em inquietação crítica, por que aprendemos a Grécia de uma determinada maneira? Quais imagens são reiteradas nos livros didáticos e quais são sistematicamente omitidas? E, sobretudo, que interesses históricos sustentam a permanência dessas escolhas?

Essas perguntas se intensificaram nas disciplinas de História da Arte durante a minha formação na UFG, quando se tornou evidente a distância entre a complexidade da produção artística mediterrânea antiga e a forma como ela é apresentada nos materiais escolares. A constatação de que a arte grega surge, no currículo, quase sempre reduzida a um conjunto muito limitado de imagens, templos dóricos, esculturas masculinas idealizadas, vasos áticos, a tríade das ordens arquitetônicas, a retórica da harmonia e do equilíbrio, evidenciou que estamos diante de uma operação discursiva, e não de uma simples transmissão neutra de conteúdos. Assim, este trabalho nasce do reconhecimento de que aquilo que se ensina sobre a Grécia Antiga nos livros didáticos é o resultado de processos históricos de seleção, legitimação e silenciamento, que produzem um imaginário escolar profundamente marcado por ideais normativos de beleza, racionalidade e “civilização”.

Partindo desse entendimento, a presente pesquisa tem como objeto as narrativas visuais e textuais sobre a arte grega nos livros didáticos de Arte aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024-2027. Interessa compreender como essas narrativas são construídas e de que maneira participam da consolidação de paradigmas sociais, culturais e ideológicos que estruturam o ensino da História da Arte na Educação Básica. A escolha desse corpus se justifica pela centralidade do livro didático como dispositivo pedagógico e cultural, como demonstram Choppin (2004), Chartier (1990) e Barbosa (2010), o manual escolar não apenas organiza conteúdos, mas produz regimes de

verdade, define o que pode ser visto e estabelece hierarquias entre tradições culturais. Nesse sentido, o PNLD opera como instância de consagração uma forma institucional de legitimar determinadas imagens do passado e silenciar outras.

A justificativa desta pesquisa se articula em dois eixos. O primeiro é de natureza educacional, compreender como a arte grega é ensinada significa compreender de que modo os estudantes aprendem a olhar o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que o ensino de Arte deve promover criticidade, diversidade cultural e leitura sensível da experiência humana. Contudo, sua operacionalização nos livros didáticos frequentemente reconduz a narrativa histórica a um repertório eurocêntrico, linear e harmônico que reforça uma visão idealizada da Grécia como origem absoluta da arte ocidental. O segundo eixo é epistemológico¹, problematizar por que certas representações da Antiguidade se tornaram hegemônicas implica interrogar os modos pelos quais a história é escrita, disputada e transmitida. Tal perspectiva dialoga com Paul Veyne (1998), que compreende a história como narrativa seletiva; com Pedro Paulo Funari (2001), que enfatiza a dimensão ideológica da cultura material; e com Mary Beard (2008), cujo trabalho desestabiliza os mitos modernos sobre o mundo grego.

Optei ao longo deste trabalho, pelo uso das formas “a.E.C.” (antes da Era Comum) e “d.E.C.” (depois da Era Comum), em substituição às abreviações tradicionais “a.C.” e “d.C.”. Tal escolha não é meramente terminológica, mas metodológica e epistemológica, trata de evitar a adoção acrítica de um marco cronológico de matriz cristã que se consolidou como padrão universal apenas pela expansão colonial europeia entre os séculos XVI e XIX. Como observa Eric Hobsbawm (1994), nenhuma convenção temporal é neutra, pois toda periodização expressa relações de poder e processos de hegemonia cultural. No mesmo sentido, Dipesh Chakrabarty (2000) demonstra que padrões universais de temporalidade, inclusive os cronológicos, foram historicamente produzidos pela lógica eurocristã que estruturou a modernidade ocidental. Assim, a adoção de a.E.C./d.E.C. vem de um esforço de descolonizar o vocabulário histórico, alinhando aos debates historiográficos contemporâneos que problematizam a naturalização de marcos temporais eurocentrados (BEARD, 2015; FUNARI, 2001). O objetivo então não é negar a tradição historiográfica ocidental, mas explicitar sua historicidade e evitar que o texto reforce, ainda que involuntariamente, hierarquias simbólicas que operam na organização do tempo e do passado.

Dessa forma, a pergunta que orienta este estudo é: como as escolhas discursivas presentes nos livros didáticos de Arte do PNLD 2024-2027 constroem uma narrativa hegemônica sobre a arte grega e quais silenciamentos e paradigmas resultam dessas escolhas?

A hipótese central é que os manuais analisados reforçam um modelo visual baseado na idealização clássica, centrado na escultura masculina, na monumentalidade do templo, na retórica da proporção e na moralização do corpo, que opera como instrumento de dominação simbólica, produzindo o que Ana Mae Barbosa (2010) denomina pedagogia do consenso. Essa narrativa, ao apresentar a Grécia como berço universal da arte, dilui conflitos, apaga diversidades internas e descontextualiza práticas sociais, religiosas e políticas que estruturavam a vida das comunidades mediterrâneas. Tal processo naturaliza aquilo que Bourdieu (2007) descreve como distinção simbólica: a transformação de preferências culturais historicamente situadas em critérios universais de gosto, legitimidade e valor.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho adota uma abordagem qualitativa e documental, articulando análise crítica do discurso (Foucault, 1996; Fairclough, 2001) e análise documental histórica (Cellard, 2008). A análise crítica do discurso permite compreender como certos enunciados sobre a arte grega se tornam legítimos no interior do currículo, investigando regularidades, silenciamentos e efeitos de verdade que organizam o manual escolar. Já a análise documental histórica possibilita examinar os livros didáticos como produtos de sua época, vinculados a políticas públicas, expectativas pedagógicas e tradições interpretativas sedimentadas.

O corpus da pesquisa é composto por quinze livros didáticos de Arte aprovados pelo PNLD 2024-2027, examinados em três dimensões complementares. A primeira é a seleção visual, que identifica não apenas quais imagens são escolhidas, mas também quais ausências se tornam significativas, observando a recorrência de esculturas masculinas idealizadas, templos clássicos e vasos áticos como núcleo iconográfico dominante. A segunda dimensão é a narrativa textual, que investiga como esses objetos são apresentados, quais conceitos são mobilizados, que temporalidades são ativadas e em que medida se reproduz um discurso universalizante que descola as obras de seus contextos sociais, religiosos e políticos. A terceira dimensão envolve os enquadramentos pedagógicos, que analisam como tais imagens e textos são operacionalizados para fins de ensino, observando as atividades propostas, os objetivos de aprendizagem e a forma como a BNCC é interpretada ou simplificada no processo de transposição didática.

As categorias de análise, formalismo, universalização estética, apagamento contextual e mitificação da Grécia emergem tanto do referencial teórico quanto do material empírico. Elas permitem identificar padrões discursivos que naturalizam um modelo clássico idealizado e despolitizado, além de mapear como a narrativa escolar se organiza em torno de noções de harmonia, proporção e racionalidade. Dessa forma, esses critérios historicamente situados são

apresentados como neutros e universais, contribuindo para a legitimação de hierarquias simbólicas que orientam o ensino da arte na educação básica.

O arcabouço teórico que sustenta a pesquisa articula autores fundamentais para compreender as relações entre cultura, poder e discurso. Michel Foucault (1996) fornece as bases para analisar como certos enunciados se tornam legítimos, enquanto outros são excluídos do campo do dizível. Pierre Bourdieu (2007) contribui com os conceitos de campo, habitus e violência simbólica, essenciais para compreender como o currículo e o PNLD operam como espaços de consagração cultural. No campo da história da arte da Antiguidade, Pedro Paulo Funari (2001), John Boardman (1996), Tonio Hölscher (2020), Mary Beard (2008) e Paul Zanker (1990) oferecem perspectivas críticas sobre a materialidade e as funções sociais da produção artística greco-romana. No âmbito da arte-educação, Ana Mae Barbosa (2010), Fernando Hernández (2000) e Rogério Luz (1993) contribuem para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais plurais, contextualizadas e problematizadoras.

A estrutura desta monografia organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 desenvolve o percurso histórico do ensino de Arte no Brasil, discute o livro didático como dispositivo cultural e analisa os marcos curriculares que sustentam sua circulação, especialmente a BNCC e o PNLD. O Capítulo 2 apresenta um panorama crítico da formação da Grécia Antiga, discutindo a produção artística como sistema simbólico integrado à pólis, articulando mito, técnica, ética e política. Por fim, o Capítulo 3 realiza a análise detalhada dos livros didáticos selecionados, identificando regularidades discursivas na representação da arte grega e propondo possibilidades pedagógicas mais plurais, contextuais e críticas.

Ao investigar a presença da arte grega nos livros didáticos, este trabalho busca compreender não apenas o conteúdo transmitido, mas também os mecanismos que sustentam sua legitimidade. Interrogar essas narrativas é interrogar a própria construção do olhar moderno, um olhar que aprendeu a tomar a harmonia por verdade, a proporção por universalidade e a estética clássica como modelo incontestável de civilização. Desconstruir esse modelo não é negar o legado da Grécia, mas reinseri-lo em sua densidade histórica, reconhecendo sua pluralidade, seus conflitos e suas tensões e, sobretudo, permitindo que o ensino da Arte na escola se torne efetivamente crítico, formativo e emancipador.

CAPÍTULO 01: O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO

O ensino da arte no Brasil constitui um campo atravessado por disputas simbólicas e políticas que refletem os modos pelos quais a cultura é institucionalmente legitimada. Como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (1999), todo currículo opera como artefato cultural e político, definindo não apenas conteúdos, mas também identidades, valores e formas de ver o mundo. Nessa direção, compreender o percurso histórico desse ensino é fundamental para identificar como determinadas concepções de arte e, sobretudo, de História da Arte foram gradualmente consolidadas como saber escolar e instrumento de formação estética. Ana Mae Barbosa (2010), ao discutir os modelos de ensino que estruturaram o campo do ensino de Arte, enfatiza que a seleção do que se ensina jamais é neutra, mas resultado de disputas por legitimidade cultural. Assim, a trajetória da arte como disciplina curricular não se restringe apenas a transformações metodológicas ou legais, mas expressa um processo de constituição discursiva no qual se definem os limites do que pode ser visto, ensinado e valorizado como conhecimento artístico.

Ao longo dos séculos, o ensino da arte no Brasil foi organizado por projetos civilizatórios que buscaram ordenar o sensível sob a lógica do poder. Desde o período colonial, em que a produção artística se vinculava à catequese e à ornamentação religiosa, até as políticas educacionais contemporâneas ancoradas na BNCC e no PNLD, a arte foi continuamente instrumentalizada como veículo de valores e de ideologias. Como observa Michel Foucault (1996), toda forma de saber é atravessada por mecanismos de poder que determinam quais discursos adquirem legitimidade. Nesse sentido, o ensino da arte e da história da arte pode ser compreendido como um dispositivo de regulação simbólica, em que a seleção de conteúdos, autores e imagens configura uma determinada visão de mundo. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo funciona como um mecanismo que produz e legitima significados, operando seleções que expressam relações de poder e definem quais discursos serão reconhecidos como verdadeiros ou válidos no espaço escolar.

Esse capítulo tem, portanto, a função de situar historicamente e teoricamente o campo do ensino da arte no Brasil, analisando os principais marcos que contribuíram para a construção das práticas e discursos que o sustentam. Busca compreender como as políticas educacionais e, em especial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se articulam à produção de uma narrativa oficial sobre o que é arte, quais tradições merecem ser lembradas e quais permanecem silenciadas. Em diálogo com autores como Ana Mae Barbosa (2010), Mirian Celeste Martins (2019) e

Henrique Lima de Assis (2017), que discutem diretamente as políticas de ensino da Arte no contexto brasileiro, somados às contribuições de Pierre Bourdieu (2007), Michel Foucault (1996) e Antonio Gramsci (2007), o texto propõe uma leitura crítica das interseções entre educação, poder e cultura, evidenciando como o ensino da arte opera como campo de disputa simbólica e ideológica.

Desse modo, a análise do percurso histórico do ensino de arte e de história da arte no Brasil não se limita à reconstituição cronológica de reformas ou políticas, mas pretende revelar as tensões e continuidades que estruturam o modo como a arte é ensinada e compreendida. Essa contextualização é essencial para, nos capítulos seguintes, examinar de que forma tais discursos se concretizam nas representações das sociedades mediterrâneas antigas nos livros didáticos, constituindo o núcleo da problemática desta pesquisa.

1.1. Percurso histórico do Ensino de Arte e História da Arte no Brasil

A trajetória do Ensino de Arte no Brasil reflete um percurso marcado por disputas simbólicas, ideológicas e políticas. Desde o período colonial, as práticas artísticas se vinculam à lógica catequética e ornamental das missões religiosas, já que a arte era instrumento de evangelização e poder (BARBOSA, 2010). Como destacam Guimarães e Pereira (2019), a introdução das visualidades europeias pelos jesuítas estruturou um modelo de ensino baseado na repetição, na cópia e na subordinação do fazer artístico à catequese, inaugurando um regime pedagógico em que a arte funcionava como dispositivo de disciplinamento dos corpos e das sensibilidades. Com a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, inaugurou-se um projeto civilizatório que associa o fazer artístico à racionalidade europeia, instituindo parâmetros estéticos e epistemológicos que moldaram o imaginário social. A fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826 consolidou uma estrutura de ensino baseada na cópia, na imitação dos cânones clássicos e na valorização da técnica em detrimento da experiência estética e do pensamento crítico (CHAUÍ, 2000; BARBOSA, 2010; GUIMARÃES; PEREIRA, 2019).

A consolidação do modelo acadêmico inaugurado com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, não se esgota no século XIX, mas projeta seus efeitos ao longo das primeiras décadas do século XX, estruturando um ensino de arte fortemente normativo, baseado na hierarquização das linguagens, na valorização da técnica e na reprodução de modelos consagrados. Como observa Ana Mae Barbosa (2010), esse

paradigma acadêmico instituiu uma concepção de arte associada ao domínio formal e à excelência técnica, deslocando a experiência estética, o contexto cultural e a dimensão simbólica das produções artísticas para um plano secundário.

Esse modelo foi progressivamente reconfigurado ao longo do século XX por meio de reformas educacionais que intensificaram a racionalização do ensino. No contexto das políticas educacionais do Estado Novo, a Reforma Capanema, implementada em 1942, expressa de modo exemplar a incorporação de uma perspectiva tecnicista no ensino de arte. Inserida em um projeto mais amplo de modernização e disciplinamento da educação, essa reforma subordinou o ensino artístico a objetivos de formação moral, cívica e produtiva, reduzindo-o a práticas instrumentais voltadas ao desenvolvimento de habilidades manuais e à adequação ao mundo do trabalho (FERRAZ; FUSARI, 1993; BARBOSA, 2010).

A perspectiva tecnicista compreende a educação como processo de treinamento de competências específicas, enfatizando a eficiência, a padronização e o controle dos resultados. No campo da arte, isso se traduziu na valorização do fazer técnico desvinculado da reflexão crítica, na fragmentação dos conteúdos e na marginalização da História da Arte como campo de problematização cultural. Como apontam Ferraz e Fusari (1993), a arte passou a ocupar um lugar periférico no currículo, frequentemente associada a atividades recreativas ou complementares, esvaziadas de densidade epistemológica.

A partir das décadas de 1970 e 1980, esse modelo passa a ser tensionado pelo surgimento do Movimento Arte/Educação, que reivindica a arte como área de conhecimento autônoma e critica sua instrumentalização pedagógica. Influenciado por debates internacionais e por transformações políticas no contexto brasileiro, esse movimento propõe uma ruptura com a visão tecnicista e defende a centralidade da experiência estética, da leitura crítica das imagens e da contextualização histórica das produções artísticas (BARBOSA, 2010; GUIMARÃES; PEREIRA, 2019).

É nesse contexto que se consolida a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que articula três eixos indissociáveis: o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização histórico-cultural. Essa proposta representa uma inflexão teórica significativa no ensino de arte ao deslocar o foco da mera execução técnica para a compreensão da arte como produção simbólica situada historicamente. Ao integrar prática,

análise e contexto, a Abordagem Triangular rompe com a lógica da arte como adorno curricular e afirma seu potencial crítico e formativo.

Entretanto, como destacam Guimarães e Pereira (2019), a incorporação dessas perspectivas críticas ao currículo oficial ocorreu de forma desigual e tensionada. Embora tenham influenciado documentos normativos posteriores, como a LDB e os PCNs, muitos de seus pressupostos foram progressivamente esvaziados ou reabsorvidos por modelos curriculares que mantiveram a centralidade de cânones europeus e abordagens formalistas, revelando a permanência de disputas simbólicas no interior do campo da arte-educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a arte passou a ser reconhecida como componente curricular obrigatório. No entanto, a inserção da História da Arte nos currículos escolares ainda se dá de forma fragmentada e muitas vezes se limita à exemplificação ilustrativa de estilos e períodos, sem a necessária contextualização e problematização histórica, social, cultural e ideológica que acompanha as obras (HERNÁNDEZ, 2000; BARBOSA, 2010). Segundo Guimarães e Pereira (2019), apesar dos avanços legais, o ensino de arte continua tensionado pela permanência de modelos tradicionais que privilegiam cânones europeus em detrimento das múltiplas culturas visuais brasileiras, revelando que a política curricular não rompe automaticamente com desigualdades simbólicas sedimentadas historicamente.

Essa abordagem reducionista evidencia uma questão central: a História da Arte não é apenas um conjunto de fatos e estilos, mas uma narrativa construída a partir de escolhas interpretativas. Como lembra Paul Veyne (1998), a história é sempre uma narrativa, não há fatos puros, mas interpretações mediadas por valores e ideologias. A História da Arte, portanto, é também um discurso, um modo de ordenar o tempo e atribuir sentido às imagens. Quando a arte grega é ensinada como origem da beleza, ou a arte romana como ápice da civilização, constrói-se uma narrativa teleológica³ que legitima o presente como herdeiro de um passado idealizado. Esse tipo de leitura não apenas simplifica o passado, mas o instrumentaliza para sustentar paradigmas contemporâneos de poder (WHITE, 2009; FUNARI, 2016). No campo da arte-educação, Guimarães e Pereira (2019) apontam que essa narrativa eurocentrada constitui uma das permanências mais resistentes do currículo de arte, uma vez que a escolarização das visualidades sempre operou como filtro seletivo que consagra determinadas tradições enquanto silencia outras.

Émile Durkheim (2002) já apontava que a educação funciona como mecanismo de coesão social, moldando consciências de acordo com valores coletivos. No caso da História da Arte, essa coesão opera por meio da pedagogia do consenso, conceito que designa a naturalização de hierarquias culturais e a invisibilização das diferenças. Assim, ensinar arte sem problematizar seus discursos é reproduzir estruturas simbólicas de dominação. Gramsci (2007) denomina esse processo de hegemonia cultural, ou seja, a capacidade de uma classe de universalizar seus valores como se fossem neutros e racionais. Guimarães e Pereira (2019) reforçam que, no Brasil, a hegemonia visual europeia se consolidou precisamente por meio da escola, que institucionalizou um repertório artístico hegemônico e restringiu a circulação de outras matrizes estéticas.

A arte grega, apresentada como expressão da harmonia e do equilíbrio, exemplifica esse mecanismo. Ao ser deslocada de seus contextos e convertida em modelo universal, ela se torna instrumento de perpetuação simbólica, em que imagens legitimam, ainda hoje, padrões de corpo, gênero e poder (HÖLSCHER, 2020; BEARD, 2008). Como observa Guarinello (2003), as formas da História não são neutras, mas construções produzidas a partir de determinadas perspectivas teóricas e de interesses do presente. Toda narrativa histórica é, portanto, resultado de uma operação de sentido que transforma vestígios do passado em discurso. Assim, estudar a História da Arte é compreender também os modos pelos quais o passado é narrado, selecionado e organizado segundo as categorias de pensamento que lhe conferem inteligibilidade. A arte grega, quando convertida em símbolo de universalidade estética, é exemplo dessa “história-problema” de que fala Guarinello; ela não é um relato de fatos, mas uma leitura situada, moldada pelas inquietações do tempo presente e pelos dispositivos que a produzem. Guimarães e Pereira (2019) lembram que esse tipo de seleção não ocorre apenas na historiografia, mas na própria cultura escolar, que escolhe quais passados merecem ser transmitidos e quais permanecem omitidos.

Entretanto, é preciso também reconhecer o risco epistemológico de analisar o passado com os olhos do presente, isto é, de aplicar sobre as sociedades antigas categorias morais e culturais contemporâneas. Esse movimento, conhecido como anacronismo histórico, reduz a complexidade das culturas antigas ao submetê-las a valores que lhes são estranhos. Guarinello (2003) lembra que o passado não existe em si mesmo, mas por intermédio dos documentos e das interpretações que o reconstroem. Ele só se atualiza porque o presente o

interroga. Em outras palavras, não há acesso direto à Antiguidade, mas apenas às suas representações mediadas pelos discursos que a configuram.

Ao interpretar, por exemplo, as representações do corpo nu na Grécia Antiga segundo concepções modernas de erotismo ou pudor, ocorre o que Veyne (1998) denomina “invenção retrospectiva do sentido”, isto é, a atribuição ao passado de intenções e significados que lhe eram alheios. Luciane Munhoz de Omena e Pedro Funari (2015) alertam que o anacronismo é um dos instrumentos mais sutis de dominação simbólica, pois disfarça a leitura contemporânea como se fosse uma verdade histórica. É nesse processo que a História da Arte perde seu caráter de alteridade e se torna mera confirmação do presente, um espelho invertido que projeta sobre o passado as ideologias atuais. Carlo Ginzburg (2007), ao discutir o paradigma indiciário, enfatiza que compreender o passado requer estranhamento. O historiador deve suspender o juízo moral para compreender as lógicas internas das sociedades que estuda.

A leitura anacrônica, ao transformar o passado em alegoria moral, empobrece a História e reforça narrativas teleológicas. No caso da arte grega, isso se manifesta tanto na idealização estética quanto na moralização retrospectiva, ao julgar práticas religiosas, políticas ou sociais da Antiguidade sob o prisma da modernidade. Tal operação não apenas descontextualiza as obras, mas produz o que Paul Zanker (1990) chama de “imagem do poder”, uma reconstrução seletiva e ideologicamente orientada do passado. Assim, combater o anacronismo não é apenas um exercício historiográfico, mas um gesto político, uma forma de devolver ao passado sua alteridade e à arte seu caráter histórico e contingente.

Reconhecer esse limite é fundamental para o ensino da História da Arte. Quando o professor e o livro didático tratam o passado como extensão moral do presente, transformam a disciplina em instrumento de doutrinação simbólica. Já quando o ensino se propõe a historicizar o olhar, convidando o estudante a compreender as diferenças, abre-se o caminho para uma educação estética crítica e emancipatória, uma educação que, em vez de domesticar o passado, dialoga com ele em sua pluralidade e estranhamento.

1.2. O livro didático e O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O livro didático é um dos instrumentos mais recorrentes e influentes da prática pedagógica brasileira. Para além de um simples suporte de conteúdos, e constitui como um

mediador entre o conhecimento científico, a cultura escolar e a experiência do aluno. Sua função ultrapassa a transmissão de informações: o livro didático participa da construção de sentidos sobre o que é ensinar e aprender, definindo o repertório simbólico e imagético com o qual o estudante entra em contato. Como argumentam Tourinho e Costa (2012), investigar o livro didático para o ensino de artes visuais implica compreender as relações entre o discurso pedagógico e as concepções de arte que ele veicula isto é, reconhecer que o livro não é um espelho neutro da realidade, mas um artefato cultural que traduz escolhas, intencionalidades e visões de mundo.

Nesse sentido, o livro didático cumpre simultaneamente uma função formativa e reguladora. Por um lado, oferece ao professor uma referência didática, um fio condutor que organiza o processo de ensino-aprendizagem. Por outro, delimita o horizonte de possibilidades interpretativas, estabelecendo o que deve ser visto, lembrado e legitimado como conhecimento escolar. Schlichta, Romanelli e Teuber (2018) ressaltam que, especialmente no campo das artes, o livro didático tende a operar dentro de lógicas reducionistas, simplificando a complexidade da experiência estética e simbólica em favor de modelos conteudistas e avaliativos. Por isso, como lembram os autores supracitados, “não se deve pedir ao livro didático o que ele não pode oferecer” (p. 323), ele não substitui a mediação crítica do professor, tampouco a vivência sensível da prática artística.

Tourinho e Costa (2012) também enfatizam que investigar o livro didático é, em última instância, investigar os processos de institucionalização da arte na escola, pois os materiais didáticos expressam, em sua materialidade e discurso, as concepções de arte, cultura e ensino legitimadas por políticas curriculares. Assim, compreender o livro didático é compreender o próprio campo de forças que estrutura o ensino de arte no Brasil, um campo em que se cruzam interesses editoriais, diretrizes governamentais e paradigmas pedagógicos.

É nesse contexto que o PNLD - Plano Nacional do Livro Didático se insere como a principal política pública de distribuição de materiais didáticos no Brasil e um dos maiores programas do gênero no mundo. Criado em 1985 e expandindo a partir de 1996, ele visa garantir o acesso gratuito aos livros de qualidade, mas também desempenha uma função regulatória sobre o conteúdo escolar. Como observa Batista e Galvão (2017), o PNLD não apenas distribui livros, ele define parâmetros de verdade curricular. A cada edital, o Ministério da Educação estabelece critérios de avaliação que moldam as narrativas escolares e delimitam o que deve ser ensinado.

No campo da Arte, o PNLD incorporou progressivamente preocupações com a diversidade cultural e as linguagens contemporâneas. Entretanto, pesquisas (SILVA, 2022;

BARBOSA, 2010) mostram que as coleções ainda reproduzem um viés de centralidade europeia, apresentando as civilizações mediterrâneas antigas como ponto de origem da arte ocidental e omitindo contextos sociais mais amplos. Essa tendência confirma o argumento de que o livro didático não é mero reflexo do conhecimento acadêmico, mas um produto discursivo moldado por relações de poder (FOUCAULT, 1996; GRAMSCI, 2007). As obras avaliadas pelo PNLD 2023-2025 ilustram bastante esse processo. Mesmo com a inclusão de temas transversais e enfoques multiculturais, as imagens da arte grega persistem como referências de universalidade e perfeição. A ausência de contextualização histórica, política, cultural e religiosa revela um modelo pedagógico que naturaliza hierarquias estéticas e assim, ao pretender democratizar o acesso, a política pública acaba por reproduzir as assimetrias simbólicas que estruturam o próprio campo da arte (BOURDIEU, 2007; HOLSCHER, 2020).

Tal dinâmica pode ser compreendida à luz do conceito foucaultiano de ordem do discurso, segundo o qual cada sociedade estabelece os limites do que pode ser dito e ensinado, produzindo regimes de verdade que legitimam determinados saberes e excluem outros (FOUCAULT, 1996). O PNLD, ao definir o que está presente nos livros didáticos, atua precisamente como um desses dispositivos de poder que regulam a circulação do saber artístico e histórico, produzindo uma verdade escolar sobre o que é “arte”. Em diálogo com Foucault, a perspectiva de Gramsci (2007) permite compreender esse processo como expressão de hegemonia cultural, as escolhas curriculares e imagéticas não são neutras, mas orientadas por um consenso ideológico que universaliza valores estéticos.

Além disso, sob o olhar de Bourdieu (2007), o campo educacional funciona como espaço de disputas simbólicas, em que agentes e instituições buscam legitimar suas posições. O PNLD, nesse sentido, age como instância de consagração, convertendo determinados conteúdos e imagens em capital cultural reconhecido e reproduzindo a estrutura de dominação que organiza o campo da arte. Tal mecanismo, como indica Hölscher (2020), evidencia a permanência de uma iconografia do poder que atravessa séculos e se atualiza no discurso pedagógico contemporâneo.

Dessa forma, a política pública do PNLD não apenas distribui livros, mas institui uma gramática visual e conceitual que define o que deve ser visto, lembrado e ensinado. A aparente neutralidade do processo de seleção mascara a dimensão política de sua operação discursiva, na qual o ensino da arte se converte em um campo de disputa por legitimidade simbólica.

1.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de arte

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular, validada em 2017, consolidou um marco normativo para a educação brasileira. Em sua proposta de garantir “aprendizagens essenciais”, ela introduziu competências e habilidades organizadas em áreas do conhecimento, entre as quais se encontra a Arte. Entretanto, como apontam Moreira e Candau (2018), a BNCC inscreve-se em uma lógica de padronização e mensuração que reduz a complexidade dos processos formativos a descritores avaliáveis. Essa racionalidade técnico-burocrática contrasta com a natureza sensível, processual e simbólica da experiência estética. No campo da Arte, autoras como Mirian Celeste Martins (2019) e Maria Helena Wagner Rossi (2011) enfatizam que a experiência artística não pode ser reduzida a competências mensuráveis, pois envolve subjetividade, reflexão crítica e produção simbólica, dimensões que escapam à lógica das métricas e dos resultados.

No campo da História da Arte, a BNCC apresenta um tratamento difuso que menciona o estudo das “manifestações artísticas de diferentes tempos e culturas”, mas sem delimitar uma abordagem histórica crítica. Assim, a História da Arte aparece como ferramenta auxiliar, um contexto para compreender estilos e linguagens, e não como objeto de reflexão sobre os discursos de poder que a constituem (BARBOSA, 2010). Essa omissão repercute diretamente nos materiais didáticos, que tendem a reproduzir a História da Arte como sequência cronológica de modelos exemplares. Já no início da década de 1990, Ferraz e Fusari (1993) apontavam que a linearidade e a canonização nos currículos de Arte reduzem a complexidade das visualidades e reforçam tradições hierarquizantes, evidenciando a persistência histórica desse modelo no ensino de arte brasileiro.

Além disso, a BNCC reforça uma concepção de currículo por competências que se aproxima da lógica neoliberal da performatividade (BALL, 2005). Como analisa Rromanó (2018), a BNCC intensifica a racionalidade gerencial no ensino de Arte ao subordinar a produção estética à resolução de problemas e ao desenvolvimento de competências transversais voltadas ao mundo do trabalho. O conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser meio para a formação de sujeitos adaptáveis e produtivos. O próprio texto da BNCC explicita essa orientação quando afirma que “as competências gerais expressam a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa formulação evidencia que o foco do processo educativo desloca-se da formação humanística para a instrumentalização de competências úteis, o que

implica compreender a aprendizagem artística sob o prisma da funcionalidade e da aplicabilidade. Nesse cenário, a arte é frequentemente instrumentalizada, vista como ferramenta de expressão emocional ou criatividade aplicada, esvaziando sua dimensão crítica e política, processo analisado também por Martins e Picoli (2017) ao discutirem o impacto das competências na arte-educação.

Em relação específica ao componente curricular de Arte, a BNCC destaca que “as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades que favorecem a autonomia, a criatividade e a inovação, articuladas às demandas da contemporaneidade” (BRASIL, 2017, p. 193). Embora essa formulação valorize a criatividade, ela inscreve o ensino da arte dentro de uma lógica de produtividade e inovação alinhada a discursos de mercado, em detrimento de sua potência reflexiva e socialmente crítica. Rromanó (2018) afirma que, ao subordinar a experiência estética ao campo das competências, a BNCC desloca o ensino da arte para uma pedagogia da performance, enfraquecendo sua dimensão política, histórica e cultural.

Assim, a BNCC contribui para o deslocamento da arte de um campo de reflexão para um campo de performance, o que tensiona o papel da História da Arte como eixo de pensamento e resistência simbólica (MOREIRA; CANDAU, 2018). Autoras como Guimarães e Pereira (2019) reforçam que o currículo de Arte no Brasil permanece atravessado por disputas simbólicas, em que certas tradições são legitimadas enquanto outras são silenciadas, sobretudo quando orientadas por modelos de avaliação e padronização.

A reflexão empreendida no Capítulo 1 permitiu evidenciar que o livro didático, longe de ser um mero suporte pedagógico, constitui um dispositivo estruturante da cultura escolar, investido de autoridade e atravessado por disputas simbólicas que definem o que deve ser lembrado, ensinado e legitimado. Como demonstram Bourdieu (2007) e Foucault (1996), os materiais curriculares não apenas veiculam conteúdos, mas operam como tecnologias de normalização que estabilizam regimes de verdade no interior da escola. Somado a isso, a própria política pública, PNLD, BNCC e seus mecanismos de seleção, produz filtros que reforçam determinados modos de ver, de narrar e de organizar o conhecimento artístico, consolidando, por meio do discurso educacional, hierarquias históricas e epistemológicas. Essa crítica é reforçada por Martins (2019), que aponta como o currículo brasileiro de Arte ainda opera sob um regime de seleção que privilegia determinadas visualidades hegemônicas.

Nesse cenário, torna-se evidente que o ensino de arte não está imune aos processos de canonização e às escolhas que estruturam o campo cultural. A presença reiterada de determinados conteúdos, a exclusão sistemática de outros e a naturalização de certos modelos

estéticos, frequentemente associados à tradição ocidental e à pretensa universalidade do “clássico”, revelam a força das operações curriculares na produção de um imaginário escolar sobre o que é, afinal, relevante conhecer. A crítica de Ana Mae Barbosa (2010), ao apontar para uma pedagogia ainda guiada por consensos e padrões normativos, ilumina a permanência de narrativas que, mais do que ensinar arte, ensinam a aceitar determinados paradigmas como legítimos.

Entretanto, para compreender plenamente como essas narrativas se consolidam no ensino de arte, é necessário deslocar o olhar do campo pedagógico para o próprio objeto histórico que esse ensino mobiliza. Em outras palavras, se o livro didático seleciona e estrutura aquilo que apresenta como “arte grega”, é preciso investigar o que, historicamente, constitui esse repertório e de que modo ele foi construído. Nesse movimento, o Capítulo 2 se torna fundamental: ao retornar à Grécia Antiga não como repertório fixo, mas como formação histórica múltipla, marcada por transformações sociais profundas, tensões políticas e complexos sistemas simbólicos, busca-se compreender a própria gênese dos objetos e imaginários que o currículo contemporâneo continua a reproduzir.

Dessa forma, ao concluir a reflexão sobre os dispositivos que estruturam o ensino de arte no Brasil, torna-se imprescindível avançar para o exame das próprias matrizes históricas que esses dispositivos mobilizam. Afinal, se o currículo atual insiste em apresentar a Grécia Antiga como origem e paradigma estético, frequentemente esvaziada de suas contradições internas e de sua complexidade social, é necessário retornar a esse passado não como repertório estático, mas como campo histórico atravessado por disputas, rupturas e reinvenções. O Capítulo 2, portanto, não tem a função de reafirmar o cânone, mas de desestabilizá-lo, reconstruindo as condições históricas de produção da arte grega, suas periodizações, suas práticas materiais e seus sistemas simbólicos, de modo a revelar a instabilidade das categorias que, mais tarde, seriam naturalizadas como universais. É somente ao compreender a densidade histórica dessa produção que se torna possível interrogar criticamente a operação curricular que a transforma em modelo normativo, preparando o terreno para a análise dos livros didáticos que será conduzida nos capítulos posteriores.

CAPÍTULO 2: A GRÉCIA ANTIGA ENTRE HISTÓRIA E NARRATIVA

Este capítulo estabelece o recorte histórico-conceitual necessário para compreender a emergência e a estabilização de formas sociais, políticas e simbólicas que, na Grécia antiga, produziram um regime de visibilidade específico, aquele em que a pólis, o mito e a *téchne*⁴ se entrecruzam na constituição de um imaginário normativo de beleza, verdade e poder. Não se trata de reconstituir uma narrativa cronológica exaustiva, mas de delinear, com base em marcos historiográficos consolidados, os processos que vão das culturas egeias pré-clássicas (minoica e micênica) à maturação institucional da pólis (períodos Geométrico e Arcaico) e à sua plena elaboração político-estética (período Clássico), com menções à reconfiguração helenística quando pertinente (COLDSTREAM, 1977; HANSEN, 2006; BOARDMAN, 1996).

A chamada “civilização grega” não foi uma unidade política centralizada, mas um mosaico de cidades-estado interconectadas por língua, cultos e práticas cívicas, cuja identidade se consolidou tanto em distinção quanto em diálogo com outras sociedades mediterrâneas (fenícios, egípcios, povos da Anatólia⁵). Tal pressuposto evita anacronismos teleológicos (a ideia de um “berço” linear do Ocidente) e sustenta uma leitura atenta às mediações materiais e simbólicas que informaram as práticas artísticas e religiosas (HANSEN, 2006; FUNARI, 2001; VERNANT, 1990).

Do ponto de vista metodológico, esta introdução explicita três eixos que atravessam o capítulo: (i) a periodização como ferramenta analítica, Egeu (c. 2000–1200 a.E.C.), Idade do Ferro inicial/“homérica” (c. 1100–800 a.E.C.), Geométrico (c. 900–700/680 a.E.C.), Arcaico (sécs. VIII–VI a.E.C.) e Clássico (sécs. V–IV a.E.C.), mobilizada não como cronologia rígida, mas como indexador de transformações sociais e visuais (COLDSTREAM, 1977; MEIER, 1990); (ii) a pólis como forma de vida e de pensamento, cuja gramática institucional e espacial estrutura modos de ver e de legitimar (HANSEN, 2006; MA, 2013); e (iii) a arte como *téchne*, isto é, como saber prático e normativo que educa o olhar e organiza a experiência pela medida (ARISTÓTELES, 2015; BOARDMAN, 1996; VERNANT, 1990).

Do ponto de vista conceitual, foi adotada a perspectiva de que a arte grega não se confunde com a noção moderna de “arte autônoma”, mas opera como linguagem pública onde imagens, edifícios e rituais atravessam a esfera cívica e codificam valores por meio da *symmetría*, da *kalokagathía* e da visibilidade ritualizada.

⁴ Arte, habilidade ou ofício.

⁵ Região peninsular no oeste da Ásia, correspondente à atual Turquia, que atuou como importante rota cultural e política na Antiguidade, reunindo civilizações como hititas, frígios, lídios, persas, gregos e romanos.

Por fim, é explicitado um alerta historiográfico que orienta toda a leitura, que é evitar presentismo e anacronismo moral. O objetivo é compreender como determinadas tecnologias simbólicas (o cânone de Policeto, a cenografia cívica do templo, a mimesis dramática e cerâmica) constituíram, à sua época, um regime de verdade sobre o humano e o divino, cujos efeitos de longa duração ainda informam currículos, imagens e expectativas de “clássico” na escola (ARISTÓTELES, 2015; VEYNE, 1998; RYKWERT, 1999).

2.1. Origem e formação da civilização grega

A constituição daquilo que se convencionou chamar de civilização grega ser compreendida como um ponto inaugural abrupto ou uma origem autônoma, mas como o resultado de um processo histórico de longa duração, no qual diferentes matrizes culturais, políticas e simbólicas se cruzam em um território dividido e, ao mesmo tempo, profundamente permeável às trocas. Como observa Mogens Herman Hansen (2006) a Grécia antiga não existiu como um Estado unificado, mas como um conjunto de comunidades que gradualmente formaram entre si um sentimento de identidade compartilhada, isto é, uma comunidade cultural constituída por vínculos linguísticos, religiosos e políticos.

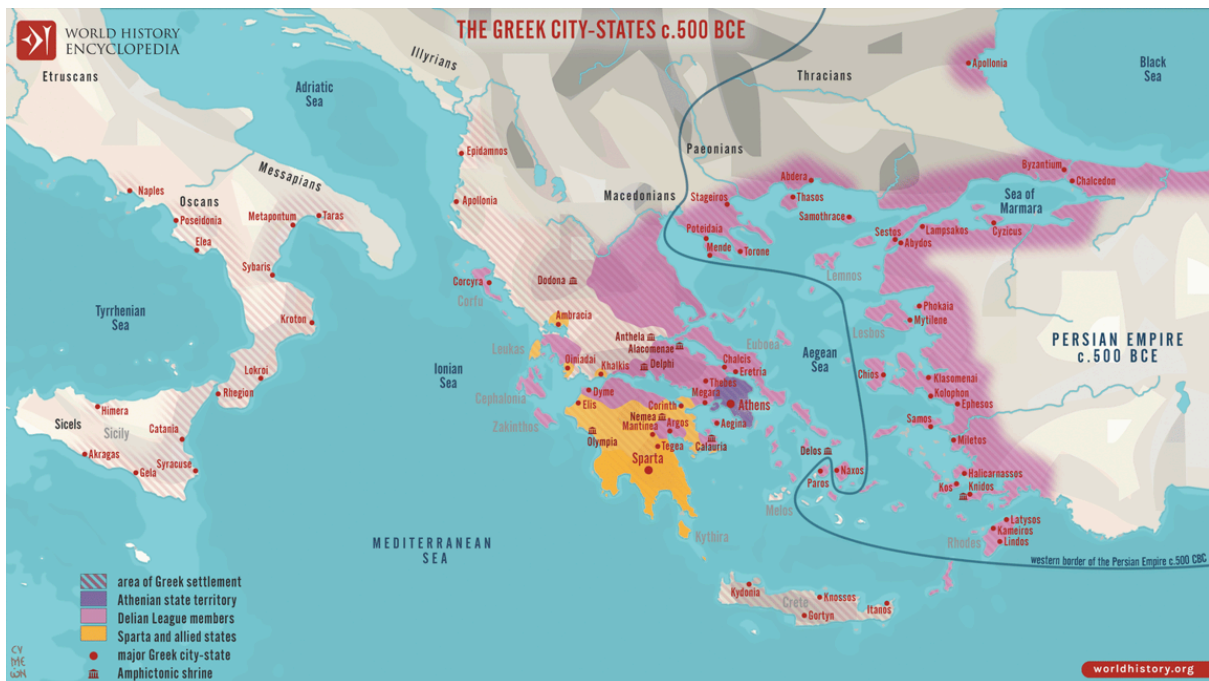
As raízes dessa formação remetem às civilizações do Egeu, principalmente a minoica, centrada em Creta (figura 01), e a micênica, na Grécia continental (figura 02), que floresceram entre os séculos XX e XII a.E.C. e forneceram os alicerces materiais e imaginários da cultura helênica. Enquanto a civilização minoica se organizava em torno de centros palacianos voltados ao comércio marítimo e a uma religiosidade de caráter matriarcal (BOARDMAN, 1996), o mundo micênico se estruturava sob uma lógica bélica e hierárquica, marcada pela figura do *wanax*, o rei-guerreiro que centralizava o poder e a economia. O colapso dessa ordem, por volta de 1200 a.E.C., inaugurou o que os historiadores denominam *Idade das Trevas*, um período de retração populacional e cultural em que houve um regresso na escrita as redes comerciais e parte das práticas urbanas (FUNARI, 2001).

Figura 01 - Mapa ilha de Creta do período



Fonte: [Via Gallica](#)

Figura 02 - Mapa Grécia continental do período



Fonte: [World History Encyclopedia](#)

Entretanto, esse regresso representa o momento de gestação de novas estruturas sociais e simbólicas. Jean-Pierre Vernant (1990) observa que é nesse contexto de recomposição que surgem os primeiros indícios da racionalização do pensamento mítico e do surgimento de formas comunitárias autônomas, organizadas em torno de laços gentílicos (*genos*). Essas comunidades, ao se expandirem e consolidarem relações de vizinhança e cooperação, deram origem, entre os séculos IX e VIII a.E.C., às *pólis*, as cidades-estado que se tornariam a unidade política, ética e estética da experiência grega (HANSEN, 2006).

A *pólis*, como demonstra John Ma (2024), pode ser entendida como uma forma de vida coletiva, na qual se articulavam práticas políticas, religiosas e artísticas que configuravam a existência comum. A cidade grega se erguia simultaneamente como espaço físico e simbólico, onde o *logos* (a palavra racional) substituíra os vínculos de sangue como fundamento da autoridade, e a deliberação pública convertia-se no eixo organizador da vida social. Convém explicitar a cronologia desse processo: após o colapso micênico (c. 1200 a.E.C.), a época homérica, usualmente associada aos séculos XI-IX a.E.C., marca a recomposição social e o surgimento das bases comunitárias (*demos*, *genos*) que no período Geométrico (c. 900–700 a.E.C.) se adensam em redes de vizinhança, culto e defesa. É nesse contexto que se consolidam os primeiros traços institucionais da *pólis*. A fase Arcaica (séculos VIII-VI a.E.C.) assiste, então, à formalização de magistraturas, assembleias e leis escritas, bem como à afirmação dos espaços de visibilidade cívica (*ágora*, santuários urbanos), dando à cidade-estado sua fisionomia política e simbólica característica (COLDSTREAM, 1977; HANSEN, 2006). Essa transição, que Christian Meier (1990) denomina “a descoberta da política”, representa uma das mais profundas revoluções conceituais da Antiguidade, a passagem de uma ordem regida pela linhagem e pelo sagrado para uma ordem fundada na razão e na cidadania, culminando entre os séculos VIII e VI a.E.C. com a configuração clássica da *pólis*.

A geografia fragmentada da península helênica recortada por montanhas, ilhas e mares favoreceu a multiplicação de experiências políticas autônomas e também o contato intenso com outras civilizações do Mediterrâneo, como fenícios, egípcios e povos da Anatólia. Essa troca, longe de diluir a identidade grega, contribuiu para a formação de uma cultura dinâmica e sincrética, em constante diálogo com o estrangeiro. A adoção do alfabeto fenício adaptado, por volta do século VIII a.E.C., simboliza esse momento de reabertura e reorganização intelectual, permitindo a fixação da poesia homérica e o desenvolvimento de um pensamento reflexivo que uniria memória, mito e razão (COLDSTREAM, 1977).

Nesse processo de formação, a arte e o mito desempenharam papel decisivo. Como destaca Paul Veyne (1998), o mito grego não é uma ficção irracional, mas uma forma de conhecimento social que organiza o mundo pela narrativa e legitima as instituições humanas por meio da exemplificação simbólica. Ao narrar genealogias divinas, feitos heroicos e fundações cívicas, os mitos produziram uma gramática visual e moral compartilhada, que mais tarde se materializaria na escultura, na cerâmica e na arquitetura. A arte, portanto, não surge como mero objeto visual da história, mas como linguagem fundadora de um modo de pensar o coletivo.

A formação da civilização grega deve assim ser compreendida como o entrelaçamento de três dimensões estruturantes, o espaço, que condiciona a autonomia das *pólis*, o mito, que fornece os códigos simbólicos da coesão social e a técnica (*téchne*), que traduz na matéria os princípios de ordem e proporção.

É importante problematizar o uso do termo “arte” quando aplicado à experiência grega. O vocábulo moderno “arte”, associado à criação individual e à fruição estética autônoma, não possui equivalência direta na cultura helênica. O que chamamos de “arte grega” corresponde, na verdade, a um conjunto de práticas técnicas e simbólicas que uniam o fazer material, o saber racional e a dimensão ritual da vida coletiva.

Como observa Jean-Pierre Vernant (1990), a *téchne* não era uma atividade separada do conhecimento (*epistéme*) nem um campo restrito ao belo, era antes um modo de ordenar o mundo segundo princípios de medida, proporção e finalidade. Nessa perspectiva, o escultor, o arquiteto ou o ceramista não produziam “obras de arte” no sentido moderno, mas expressões visíveis de uma ordem cósmica e social, manifestações da racionalidade que regia a *pólis* e da harmonia que se desejava instaurar entre o humano e o divino.

A chamada “arte grega”, portanto, deve ser entendida como uma linguagem pública, uma forma de pensamento material em que o agir técnico, o valor ético e a representação simbólica se confundem. O que emerge entre os séculos VIII e VI a.E.C. não é ainda o conceito de arte como campo autônomo, mas um regime de visibilidade no qual *téchne*, mito e política se articulam na construção de uma imagem do humano como centro e medida do mundo. É desse entrelaçamento que se origina o paradigma de racionalidade, beleza e poder que, reinterpretado pela modernidade, viria a fundamentar o imaginário estético ocidental.

2.2. Organização social e política da Grécia Antiga

A estrutura social e política da Grécia Antiga configurou-se como um sistema singular de organização da vida coletiva, no qual a experiência política, a prática religiosa e a produção simbólica se fundiam em um mesmo horizonte de sentido. A *pólis*, enquanto unidade social autônoma, não deve ser entendida como simples território urbano, mas como um corpo político e moral que sintetizava a totalidade da vida social grega. Como argumenta Mogens H. Hansen (2006), o termo *pólis* designava simultaneamente o espaço físico, a comunidade dos cidadãos e o ideal normativo de convivência pública, uma forma de vida que fazia da deliberação racional e do pertencimento cívico o núcleo da existência humana.

Esse modelo que emergiu entre os séculos VIII e VI a.E.C. representou uma ruptura profunda com as estruturas hierárquicas herdadas do mundo micênico. A autoridade, antes fundada no sangue e na linhagem, desloca-se para o domínio do discurso e da lei. A transição da realeza ao governo dos cidadãos marcou a consolidação daquilo que Christian Meier (1990) denomina “a invenção da política”, um momento em que a palavra pública (*logos*) se torna instrumento de mediação social e a *ágora* converte-se em espaço simbólico da razão coletiva. É nessa articulação entre fala e espaço, lei e comunidade, que se constitui o ethos político da *pólis* grega.

Jean-Pierre Vernant (1990) observa que a *pólis* grega não se organiza apenas como instituição política, mas como uma “forma de pensamento”, uma maneira de racionalizar a vida social através da visibilidade, da proporção e da medida. Tudo o que é público deve ser visto, ouvido e julgado e o cidadão é aquele que se expõe ao olhar dos outros e encontra, nesse olhar coletivo, a confirmação de sua humanidade. A arte, nesse contexto, não é periférica à política, mas um prolongamento dela, um dispositivo que traduz visualmente o ideal de equilíbrio e simetria que orienta a própria estrutura da cidade.

A cidadania, entretanto, era uma categoria restritiva. Apenas os homens livres e nascidos de pais atenienses, ou equivalentes em outras *pólis*, possuíam o direito de participar da vida política. Mulheres, estrangeiros (*metecos*) e escravizados compunham a base econômica e produtiva da cidade, mas eram excluídos do exercício da *isonomia* (igualdade perante a lei) e da *isegoria* (igualdade da palavra). Pedro Paulo A. Funari (2001) lembra que essa exclusão, longe de ser uma incoerência acidental, era constituída pelo sistema onde o

espaço da liberdade só existia porque sustentado por um espaço de servidão invisibilizada. Essa tensão entre liberdade e desigualdade é uma das marcas mais profundas da democracia ateniense, cujo ideal de universalidade se edificava sobre a particularidade da cidadania masculina.

Paul Cartledge (2009) ressalta que o cidadão grego não era concebido como indivíduo autônomo, mas como parte indissociável da *pólis*. Sua existência adquire sentido apenas na participação pública e a virtude cívica (*areté politiké*) consiste na capacidade de agir em conformidade com o bem comum. Esse ideal coletivo manifesta-se nas próprias instituições, a *ekklēsia* (assembleia), a *boule* (conselho dos quinhentos) e os *dikasteria* (tribunais populares) operavam como espaços de exercício da palavra e de encenação do poder, convertendo a política em um espetáculo ritualizado de visibilidade. A *pólis* nesse sentido é também um lugar onde o poder se mostra e se justifica perante o olhar público.

A diversidade das *pólis*, por exemplo, Atenas, Esparta, Corinto e Tebas revela a pluralidade de caminhos assumidos por esse modelo de organização. Esparta estruturou-se sobre um sistema oligárquico e militarizado, em que a disciplina e o controle do corpo social substituíam a deliberação pública. Já Atenas desenvolveu um sistema democrático que, embora limitado, permitiu o florescimento de uma cultura política baseada no debate, na retórica e na representação simbólica do poder (HANSEN, 2006). Em ambos os casos, a cidade era compreendida como extensão do corpo coletivo, e cada cidadão como célula dessa anatomia cívica.

A vida econômica e social grega estava igualmente estruturada de forma hierarquizada. No topo, os cidadãos proprietários de terras detinham prestígio e poder, no meio, os artesãos e comerciantes livres garantiam o dinamismo urbano e na base, os escravos sustentavam as atividades produtivas, tanto domésticas quanto agrícolas. Essa estrutura, aparentemente estável, abrigava uma profunda dimensão simbólica. Como observa John Ma (2024), a *pólis* funcionava como um organismo de autorrepresentação que suas instituições, monumentos e imagens serviam para perpetuar o mito da coesão, mesmo em meio às contradições. A política grega era tanto prática quanto espetáculo, tanto deliberação quanto imagem. A *pólis* grega, assim, não se reduz a um arranjo administrativo ou a um simples dispositivo jurídico, ela constitui um regime de visibilidade que educa, disciplina e molda o cidadão pela experiência sensível. É nesse horizonte que o indivíduo aprende a se reconhecer

como parte de uma coletividade política, mas também como membro de uma comunidade estética que valoriza a ordem, a clareza e a medida como princípios estruturantes da vida comum. Essa dimensão formativa não opera apenas no plano do discurso, mas se materializa no corpo da cidade, nas esculturas, nas arquiteturas e nos monumentos que organizam o espaço público segundo uma lógica de exposição permanente.

A documentação material evidencia, de modo eloquente, essa imbricação entre escultura e política. As estátuas honoríficas de Harmódio e Aristógiton (Figura 03), erguidas na ágora ateniense no início do século V a.E.C., são mais do que celebrar dois indivíduos, elas performam visualmente a narrativa de libertação da tirania e traduzem, na forma idealizada dos corpos, a virtude cívica que a pólis desejava perpetuar (MA, 2013). A matéria esculpida, nesse sentido, converte-se em enunciado político. Como demonstra Tonio Hölscher (2020), o espaço público grego opera como um sistema de autorrepresentação, no qual cada estátua funciona como um sema, um signo, que monumentaliza valores, hierarquias e expectativas sociais.

Figura 03 - Harmódio e Aristógiton

Artista: Crítios e Nesiotes, Ano: 447-432 a.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 2m, Localização: Colina da Acrópole de Atenas, Atenas, Grécia



Fonte: [Fototeca Gilardi](#)

A própria Atenas clássica levou essa articulação ao paroxismo simbólico com o programa monumental do Partenon (Figura 04). As metopas (Figura 05), que narram combates míticos entre civilização e desmedida, o friso panatenaico (Figura 06), que encena a comunidade cívica em procissão ritual, e a colossal Atena Partenos⁶ (Figura 07), concebida por Fídias, configuram um discurso visual integrado em que a cidade se contempla e se legitima pela beleza disciplinada do mármore (BEARD, 2008). A escultura, nesse contexto, não ilustra o político, ela o institui. O corpo perfeito, harmonizado pela geometria, legitima pela forma o ideal de racionalidade e domínio que a pólis reivindica para si.

Figura 04 - Partenon reconstituído

Artista: Íctinos e Calícrates, Ano: 447-432 AEC, Técnica: Mármore, Dimensões: 69,5 x 30,9 x 13,72m,
Localização: Colina da Acrópole de Atenas, Atenas, Grécia

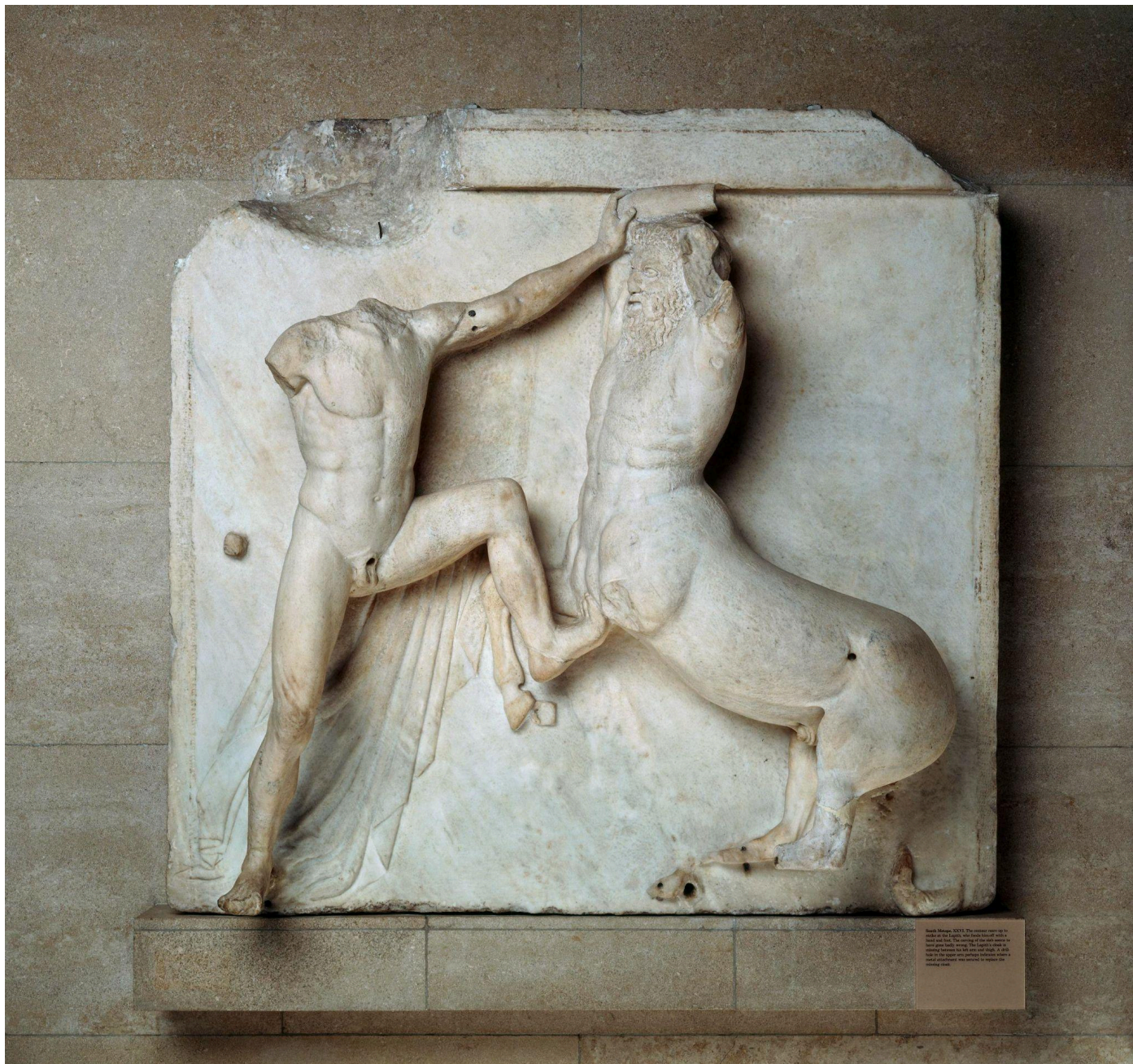


Fonte: [Ancient Athens 3D](#)

⁶A Atena Partenos era a estátua criselefantina monumental criada por Fídias para o Partenon no século V a.E.C.; desapareceu na Antiguidade tardia, possivelmente destruída por incêndios, sendo hoje conhecida apenas por descrições e cópias romanas.

Figura 05 - Marble metope from the Parthenon (South metope XXVI)

Artista: Desconhecido, Ano: 432 AEC, Técnica: Mármore, Dimensões: 1,34m, Localização: British Museum, Londres, Reino Unido.



Fonte: [The British Museum](https://www.britishmuseum.org)

Figura 06 - Friso das Panateneias

Artista: Fídias, Ano: 442-438 AEC, Técnica: Alto-relevo contínuo, Dimensões: 160 x 1,2m, Localização: British Museum, Londres, Reino Unido.



Fonte: [The British Museum](https://www.britishmuseum.org/)

Figura 07 - Atena de Varvakeion. Cópia de 200-250 d.E.C. do original Atena Parthenos de 438 a.E.C.

Artista: Fídias, Ano: 480-323 AEC, Técnica: Mármore, Dimensões: 160 x 1,2m, Localização: Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Atenas, Grécia.



Fonte: [Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο](#)

Essa convergência entre estética e poder demonstra que a noção grega de harmonia ultrapassa claramente o domínio das *téchnai* e constitui uma forma de vida, um princípio de ordenação do mundo. A beleza convertida em pedagogia visual naturaliza relações sociais, hierarquias e virtudes. A *pólis*, ao transformar a cidade em espetáculo permanente de proporcionalidade e simetria, produz para além de um espaço, um modo de subjetivação, ser cidadão é, também, habitar e reproduzir um regime de formas que traduzem na matéria a ordem política da comunidade.

Compreender a estrutura social e política da Grécia, portanto, é compreender o modo como o poder se fez visível e como a visibilidade se tornou poder. A *pólis* é, ao mesmo tempo, espaço e símbolo tendo uma arquitetura de pedra e de ideias onde se articulam o sagrado e o político, o corpo e a palavra, a arte e a lei são dimensões indissociáveis de uma mesma experiência civilizatória.

2.3. Religião, mito e imaginário simbólico

A religião grega era um campo de práticas rituais e narrativas simbólicas que articulavam o humano, o divino e a cidade em uma mesma estrutura de sentido e tampouco era um sistema dogmático nem possuía uma teologia unificada. Walter Burkert (1985) define essa religiosidade como uma “religião da práxis”, centrada na repetição dos ritos e na reciprocidade entre homens e deuses. O culto, público e visível, constituía não apenas um ato de devoção, mas também de pertencimento, onde participar de uma procissão, de um sacrifício ou de uma festividade significava reafirmar a identidade coletiva da *pólis* e o equilíbrio entre o mundo humano e o cosmos.

Jean-Pierre Vernant (1990) observa que a religião e o mito, na Grécia Antiga, eram formas de pensamento que organizavam a experiência coletiva através da imagem e da palavra. Para o grego, o mito é um instrumento de inteligibilidade do real e não um relato do inacreditável. Ao narrar as origens do mundo, as genealogias dos deuses e os feitos heróicos, o mito cria uma gramática moral e política, legitima hierarquias, estrutura valores e inscreve o indivíduo em uma ordem simbólica maior. Marcel Detienne (1981) reforça essa leitura ao

afirmar que o mito e o rito constituem “formas paralelas de enunciação da verdade”, a verdade não como revelação, mas como construção socialmente partilhada.

A multiplicidade de divindades e cultos locais reflete a fragmentação política das *pólis* e, ao mesmo tempo, sua capacidade de autorrepresentação. Cada cidade tinha sua divindade tutelar, Atena em Atenas, Apolo em Delfos, Ártemis em Esparta e, através dos cultos, elaborava-se uma imagem de si mesma. Como destaca Mary Beard (2008), o templo e a escultura além de espaços e objetos de adoração, eram dispositivos cívicos de memória tendo que sua função não é converter, mas consolidar a coesão social. A arte, nesse contexto, não ilustra o mito, mas o corporifica. O mármore substitui a palavra como forma de transmissão do sagrado, e o templo torna visível a estrutura invisível da crença.

Pedro Paulo Funari (2001) acrescenta que a religião grega é, essencialmente, uma religião da presença. Os deuses coexistem com os homens, interferindo diretamente na vida cotidiana. Essa imbricação entre o divino e o humano é o que dá à arte grega seu caráter de mediação simbólica. Ao representar os deuses com formas humanas, o artista busca reconhecimento, o rosto divino é, no fundo, o reflexo idealizado do cidadão, e é nesse espelhamento que se constrói o imaginário antropocêntrico que marcará toda a tradição ocidental.

O mito, portanto, opera simultaneamente como linguagem estética e política. Paul Veyne (1998) propõe que os gregos não “acreditavam” em seus mitos, mas agiam como se eles fossem verdadeiros, como se performativo que estruturava a vida social e dava inteligibilidade à ordem do mundo. Essa ambiguidade entre crença e encenação conferia ao mito uma eficácia própria pelo seu valor de organização simbólica, capaz de orientar comportamentos, delimitar fronteiras do possível e inscrever o indivíduo em uma rede de significados compartilhados.

Fábio Vergara Cerqueira (2010), ao analisar a circulação imagética dos mitos e sua apropriação ritual e comunitária, enfatiza que a força do mito reside justamente nessa capacidade de articular narrativa e prática, o mito existe como forma visual e experiência social e não apenas como relato. Para Cerqueira, a imagem mítica, seja na cerâmica ático-figural, seja nos relevos de templos e santuários, funciona como dispositivo pedagógico

que reinscreve o mito no cotidiano. A visualidade, nesse sentido, não é mero suporte do mito, e sim uma extensão de sua linguagem, ela se torna meio de atualização da memória coletiva e de legitimação das estruturas políticas da pólis.

Ao ser transformado em imagem, na monumentalidade de um deus esculpido ou em uma cena narrada na superfície de um vaso, o mito se converte em uma forma de paideia sensível, uma pedagogia visual que ensina, pela forma, aquilo que a palavra já havia instituído. A imagem mítica opera como gramática da vida comum, cristalizando os valores da pólis e fixando no visível a ordem simbólica que sustenta tanto o corpo social quanto o político.

A religião grega, portanto, deve ser compreendida como um sistema de comunicação simbólica. Sua força reside na capacidade de articular rituais, imagens e narrativas em uma rede de significados compartilhados. O sagrado não é uma categoria separada da vida civil, ele a atravessa e a legitima da mesma maneira que o sacrifício, a procissão e o festival não são apenas atos religiosos, são encenações políticas em que a cidade reafirma sua ordem e sua continuidade. Como observa Vernant (1990), a religião grega “faz do divino o espelho do humano e do humano o espelho do divino”.

É dentro dessa lógica que a arte se torna inseparável da religião. O artista, entendido como *demiourgós*, aquele que produz para a comunidade, participa da manutenção do mundo visível e da perpetuação do mito. Cada estátua erguida em pedra, cada cena pintada em cerâmica, além de representar o sagrado, o renova. A imagem, na Grécia, não é uma imitação, é uma presença. Ela atualiza o mito e o inscreve na experiência coletiva. Assim, a arte grega não nasce da contemplação estética, mas da necessidade ritual de perpetuar a ordem simbólica do mundo.

Compreender o imaginário religioso grego é, portanto, compreender o próprio fundamento do pensamento estético ocidental, a convicção de que a forma visível pode conter uma verdade invisível, e que representar é, de algum modo, participar da criação. Entre mito, religião e arte, estabelece-se uma pedagogia do olhar, uma forma de ensinar o sensível, de traduzir o transcendente e de fixar, na matéria, o pacto simbólico que sustenta a vida em comum.

2.4. O corpo como medida do mundo

Entre todas as contribuições da Grécia Antiga à cultura ocidental, talvez nenhuma tenha sido tão persistente quanto a idealização do corpo humano como síntese de ordem, razão e perfeição. A escultura grega clássica, ao fixar na matéria a harmonia do corpo instituiu uma norma, uma medida e um modelo de humanidade para além de unicamente representar o humano.. O corpo passou a ser o ponto de convergência entre ética, política e estética: um campo de visibilidade em que se projetam os ideais da *pólis* e as estruturas de poder que a sustentam.

Jean-Pierre Vernant (1990) observa que a valorização do corpo na Grécia corresponde a uma concepção moral e cívica sem se limitar a uma dimensão estética. O cidadão, para ser digno de participar da vida pública, deveria expressar, em sua forma e comportamento, a harmonia entre corpo e alma. Essa unidade é designada pelo conceito de *kalokagathia*, a junção entre o belo (*kalós*) e o bom (*agathós*). Trata-se da tradução visível de uma disposição ética. A beleza não é um atributo decorativo, mas um signo da virtude. Assim, o corpo belo é também o corpo disciplinado, aquele que encarna a medida e a racionalidade que estruturam o espaço social grego.

Essa racionalização do corpo se manifesta de modo exemplar na obra de Policleto, escultor do século V a.E.C., autor do *Cânon*, tratado que definia as proporções ideais do corpo humano. O *Doríforo* (figura 08), sua escultura paradigmática, traduz em pedra a equação matemática que harmoniza cada parte do corpo em relação ao todo. Como observa Tonio Hölscher (2020), o corpo grego é, antes de tudo, um corpo normativo que ele representa um indivíduo, mas a possibilidade de uma ordem universal. A simetria (*symmetría*) sendo mais do que um princípio formal, é também uma metáfora política, a imagem da estabilidade e da racionalidade que a *pólis* projeta sobre si mesma.

Figura 08 - *Doríforo*, cópia romana do original de 440 a.E.C.

Artista: Fídias, Ano: 1 d.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 2,12m, Localização: Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Nápoles, Grécia.



Fonte: [GRAECIA ANTIQVA](#)

Nesse sentido, o ideal grego de beleza é inseparável da experiência social da visibilidade. Michel Foucault (1996), ao discutir as formas de disciplina e controle dos corpos, destaca que o poder se exerce por meio do olhar e da exposição. A *pólis* grega, com suas praças, ginásios e teatros, é um espaço de constante exibição pública, onde o corpo se torna objeto de julgamento estético e moral. Ser belo é também ser visível, ser conforme ao

olhar coletivo. A escultura, ao monumentalizar esse corpo ideal, transforma a vigilância social em forma artística. Cada estátua é, ao mesmo tempo, uma celebração e uma norma, um espelho em que o cidadão se reconhece e, ao mesmo tempo, se mede.

John Boardman (1996) e Nigel Spivey (2001) sublinham que o desenvolvimento técnico da escultura, da rigidez arcaica dos *kouroi* à naturalidade equilibrada do período clássico, ultrapassa o progresso formal para uma evolução ideológica. O corpo que se torna cada vez mais fluido e natural reflete além da observação da anatomia, a crença na possibilidade de traduzir, na matéria, uma ideia de perfeição moral. O movimento controlado, o contraposto, à serenidade facial são todos esses elementos que expressam a dominação da razão sobre o instinto, a contenção como forma de poder. Trata-se de uma pedagogia da forma onde a escultura ensina a ver, e, ao ensinar a ver, ensina a ser.

A centralidade do corpo masculino nesse imaginário revela, ainda, o caráter excludente dessa estética. O homem nu, símbolo da razão, da virtude e da cidadania, é o padrão de humanidade e as mulheres, os estrangeiros e os escravizados aparecem como corpos desviantes, associados ao desejo, à emoção ou ao trabalho manual. Pierre Bourdieu (2007) lembra que toda estética é também uma forma de distinção social e que a beleza, quando normatizada, transforma-se em instrumento de hierarquização simbólica. A arte grega, ao elevar o corpo masculino a norma universal, institui uma pedagogia da dominação que tem o corpo ideal como corpo do poder.

O corpo, portanto, é o centro de uma pedagogia simbólica que unifica arte, moral e política. Ele é o modelo e o espelho da *pólis*, a superfície onde se inscrevem as leis da harmonia e da medida. Ao propor o corpo como medida do mundo, a Grécia antiga não apenas criou uma estética, mas instituiu uma epistemologia, uma maneira de conhecer o real por meio da forma. Essa epistemologia, fundada na crença de que o belo coincide com o verdadeiro, permanece como um dos fundamentos mais persistentes da cultura ocidental.

A arte grega, ao converter o corpo em imagem da razão, estabelece também os limites do visível, tudo o que escapa à proporção, à simetria e à contenção torna-se o outro, o feio, o bárbaro, o desmedido. Assim, o corpo ideal é uma forma de beleza quanto quanto é uma forma de poder, uma gramática silenciosa que ensina a olhar, a julgar e a hierarquizar. O

mármore grego, ao congelar o movimento, eterniza também a norma de que a humanidade, para ser plena, deve caber dentro de um cânone.

2.5. Arquitetura e espaço sagrado

A arquitetura grega constitui, talvez mais claramente que qualquer outra manifestação artística da Antiguidade, a expressão concreta de uma concepção de mundo fundada na medida, na simetria e na harmonia. Mais do que abrigar o sagrado, os templos, altares e espaços cívicos da *pólis* materializavam, em pedra e proporção, a própria ideia de ordem. Como observa Tonio Hölscher (2020), a arquitetura grega deve ser compreendida para além de uma técnica construtiva, como um sistema visual de significação, uma forma de pensamento espacial que traduz, em ritmo e geometria, a racionalidade da vida coletiva.

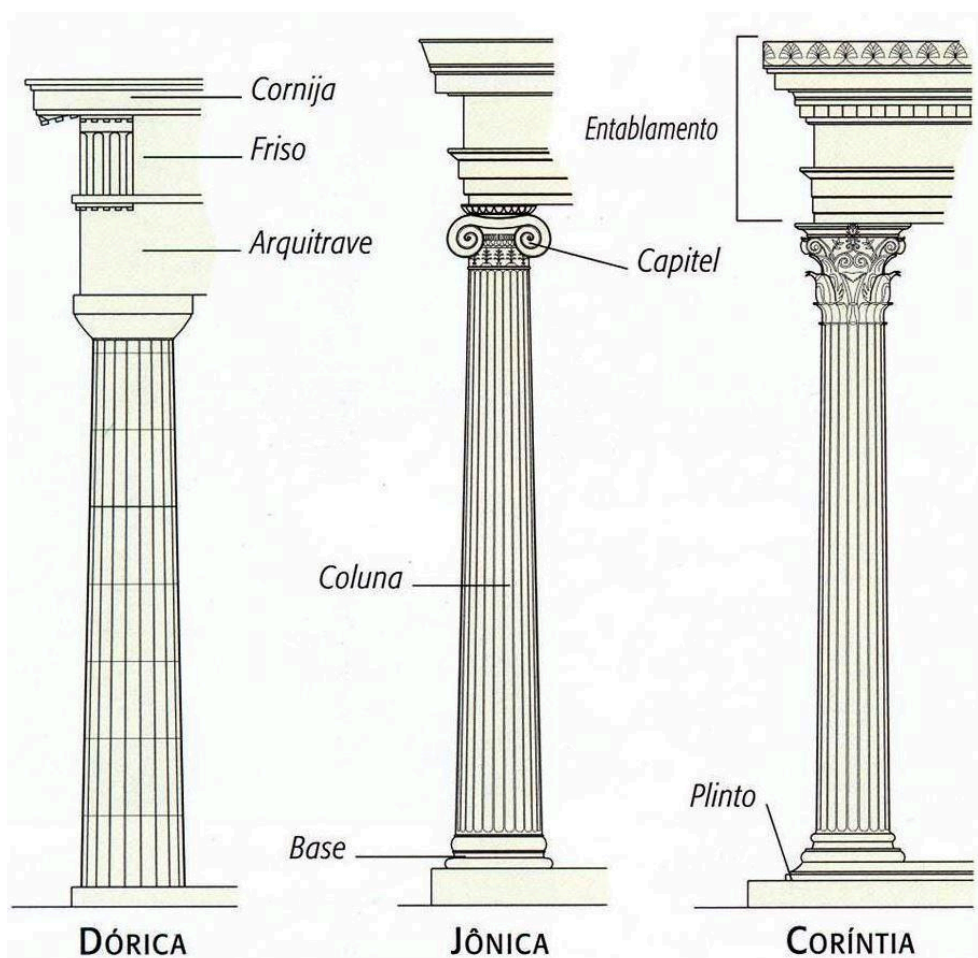
Desde o período arcaico, o templo grego consolidou-se como o centro simbólico da cidade. Não se tratava de um espaço de congregação ou de interioridade espiritual, o culto era realizado externamente, diante da estátua do deus, mas de um marco de visibilidade, um sinal monumental da presença divina e da coesão social. A arquitetura, nesse sentido, instaurava um campo de intermediação que o templo se erguia como eixo do mundo (*omphalos*), ponto de convergência entre a terra e o céu, entre o visível e o invisível (RJKWERT, 1999) sem delimitar um espaço de separação entre o humano e o sagrado.

Jean-Pierre Vernant (1990) interpreta essa monumentalidade como uma forma de inscrição do mito na matéria. O templo, ao fixar a imagem dos deuses na pedra, transformava o relato mítico em experiência visual e política. Cada coluna, cada entablamento, cada metopa esculpida operava como parte de uma linguagem simbólica cuja função era manter viva a memória da cidade e de suas divindades tutelares. A arquitetura, portanto, além de abrigar o sagrado, ela o produzia, convertendo o espaço em expressão visível do poder coletivo.

O desenvolvimento das chamadas “ordens arquitetônicas”, dórica, jônica e coríntia (figura 09), exemplifica a codificação estética dessa racionalidade. John Boardman (1996) observa que cada ordem traduzia uma concepção específica de corpo, proporção e caráter. A sobriedade e a austeridade da ordem dórica remetiam à virilidade e à disciplina, atributos

associados ao ideal cívico masculino; a elegância e o refinamento da ordem jônica evocavam feminilidade, graça e ornamento; e a exuberância da ordem coríntia, mais tardia, expressava a plenitude e a ornamentação do poder helenístico. Em todos os casos, contudo, o princípio subjacente era o mesmo, a estrutura arquitetônica deveria refletir a ordem moral da cidade.

Figura 09 - Exemplo ordem dórica, jônica e coríntia



Fonte: [Arquitetura em passos](#)

Esse princípio de correspondência entre forma e valor revela uma pedagogia visual profundamente enraizada na cultura grega. A arquitetura ensina, silenciosamente, a ver o mundo segundo a lógica da proporção e da harmonia. A repetição rítmica das colunas, o equilíbrio entre partes e totalidade, a clareza das linhas, todos esses elementos educam o olhar e moldam o pensamento. Como observa Pedro Paulo Funari (2001), o espaço grego é um espaço cívico e educativo que nele, o cidadão aprende a reconhecer-se como parte de uma totalidade ordenada, cuja beleza deriva da justeza e da adequação.

Tonio Hölscher (2020) acrescenta que essa estética da medida é inseparável da política da visibilidade. O templo, ao dominar o horizonte da *pólis*, funciona como signo de poder e instrumento de identidade. Ele traduz a hierarquia social e a estabilidade moral que sustentam o corpo político. A geometria das colunas é, nesse sentido, uma geometria social, cada proporção, cada alinhamento, é também uma metáfora da harmonia entre os cidadãos e das relações de força que regem a vida comum. Pierre Bourdieu (2007), ao discutir a função simbólica da arquitetura, destaca que o espaço construído reproduz a estrutura das relações sociais. O templo grego, ao materializar a perfeição formal, naturaliza a ideia de uma ordem universal e necessária como se a hierarquia social tivesse o mesmo fundamento que a simetria arquitetônica.

Mary Beard (2008) lembra que a arquitetura grega foi mais que uma ideia puramente estética, era também política. Ao ser erguido em praça pública, o templo é tanto monumento de fé quanto de poder, uma afirmação material da capacidade da *pólis* de se autorrepresentar. O Partenon (figura 11), nesse sentido, não é apenas uma oferenda a Atena, mas uma encenação de Atenas, a corporificação de seus ideais de racionalidade, equilíbrio e domínio técnico. A monumentalidade arquitetônica é, pois, uma forma de discurso, uma linguagem visual que comunica pertencimento e superioridade.

Figura 10 - Partenon

Artista: Íctinos e Calícrates, Ano: 447-432 a.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 69,5 x 30,9 x 13,72m,
Localização: Colina da Acrópole de Atenas, Atenas, Grécia



Fonte: [Britannica](#)

Joseph Rykwert (1999) amplia essa leitura ao sugerir que a arquitetura grega instaurou uma gramática simbólica do espaço que serviria de modelo para toda a tradição ocidental. O templo para além de um abrigo do sagrado, era o paradigma de toda construção racional. A proporção entre base e altura, entre coluna e entablamento, entre exterior e interior, estabelece um sistema de correspondências que vincula a arquitetura ao corpo humano e à ordem cósmica. O edifício grego, portanto, é uma cosmologia em pedra que nele, o mundo é reconstruído segundo a medida do homem e a razão da cidade.

Compreender a arquitetura grega, portanto, é compreender o modo como o poder se inscreve no espaço e como a estética se converte em política. Cada templo, cada colunata, cada friso esculpido é uma forma de enunciação visual da ideia de harmonia, entendida não apenas como equilíbrio geométrico, mas como equilíbrio social. A arte de construir é, na Grécia, a arte de ordenar o mundo. Nesse gesto, a pedra deixa de ser matéria inerte e se torna símbolo, uma linguagem silenciosa que, ainda hoje, fala da permanência da forma e da fragilidade do humano diante da medida.

2.6. Escultura e cerâmica

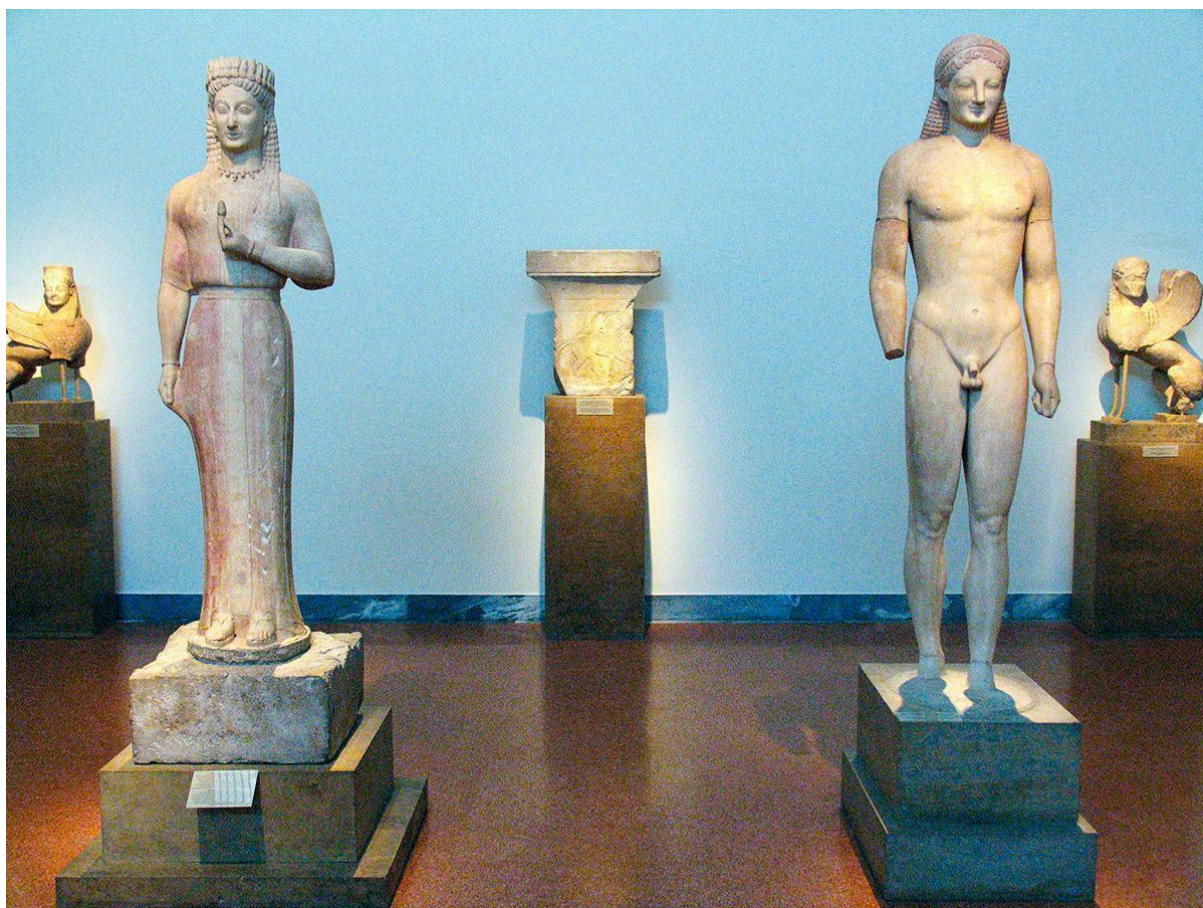
A produção escultórica e a cerâmica da Grécia Antiga constitui um dos mais sofisticados sistemas de representação simbólica já elaborados por uma civilização. Nessas imagens esculpidas em mármore ou pintadas sobre vasos encontra-se condensada uma complexa pedagogia visual que traduz, em forma, os valores éticos, religiosos e políticos da *pólis*. A arte grega, longe de ser expressão individual, era linguagem pública, meio de comunicação entre o humano e o divino, entre o cidadão e a cidade. Como observa John Boardman (1996), a escultura e a cerâmica funcionavam como arquivos visuais da experiência coletiva, tornando legíveis as narrativas que estruturavam o imaginário helênico.

A escultura, desde o período arcaico, desempenhou papel central na afirmação da identidade cívica. As figuras dos *kouroi* e *korai* (figura 11), jovens nus ou vestidas, erguidos em templos e espaços públicos, simbolizavam tipos ideais. Esses corpos frontais, simétricos e contidos, materializavam a serenidade e a permanência da ordem. Nigel Spivey (2001) interpreta essa firmeza como pedagogia moral onde a imobilidade do *kouros* ensina a contenção, a moderação e o equilíbrio que definem o cidadão grego. O corpo, ao ser

disciplinado pela forma, torna-se signo da razão onde ela convertida em proporção, torna-se visível na matéria.

Figura 11 - *Koré de Phrasikleia e Kouros de Merenda*

Artista: Fídias, Ano: ~540 a.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 1,90m, Localização: Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Atenas, Grécia.



Fonte: [Ancient Greece: Φώς & Λέξη](#)

No período clássico, a escultura alcança sua formulação mais acabada com Policleto, Fídias e Miron, cujas obras condensam o ideal de *kalokagathia*, a união entre o belo e o virtuoso. O *Doríforo*, de Policleto (figura 12), e o *Discóbolo*, de Miron (figura 13), transformam o corpo em geometria viva, em expressão matemática do equilíbrio entre força e serenidade. Tonio Hölscher (2020) observa que, nesse processo, a arte grega atinge uma dimensão política do corpo perfeito é também o corpo obediente, harmonizado com as leis da

cidade e do cosmos. Cada escultura é, portanto, um enunciado sobre a ordem, uma imagem da autoridade traduzida em forma.

Figura 12 - *Doríforo*, cópia romana do original de 440 a.E.C.

Artista: Fídias, Ano: 1 d.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 2,12m, Localização: Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Nápoles, Grécia.



Fonte: [GRAECIA ANTIQVA](#)

Figura 13 - *Discóbolo*, cópia romana do original de 450 a.E.C.

Artista: Míron de Eleuteras, Ano: 01 d.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 2,12m, Localização: Museu do Louvre, Paris, França.



Fonte: [Museu do Louvre](#)

A escultura grega é igualmente uma arte da visibilidade pública. Fídias, ao esculpir as figuras de Atena (figura 14) e Zeus (figura 15), cria além de representações divinas monumentos de poder coletivo. O Partenon, por exemplo, transforma o mito em dispositivo político onde a deusa protetora da cidade torna-se emblema de Atenas, e a escultura monumental, símbolo de sua supremacia moral e intelectual. Como observa Mary Beard (2008), o templo e suas imagens são instrumentos de memória pública, legitimando a cidade perante seus cidadãos e o mundo. A beleza, nesse contexto, adquire função retórica, ela convence, educa e consolida.

Figura 14 - Reconstrução da Atena Parthenos

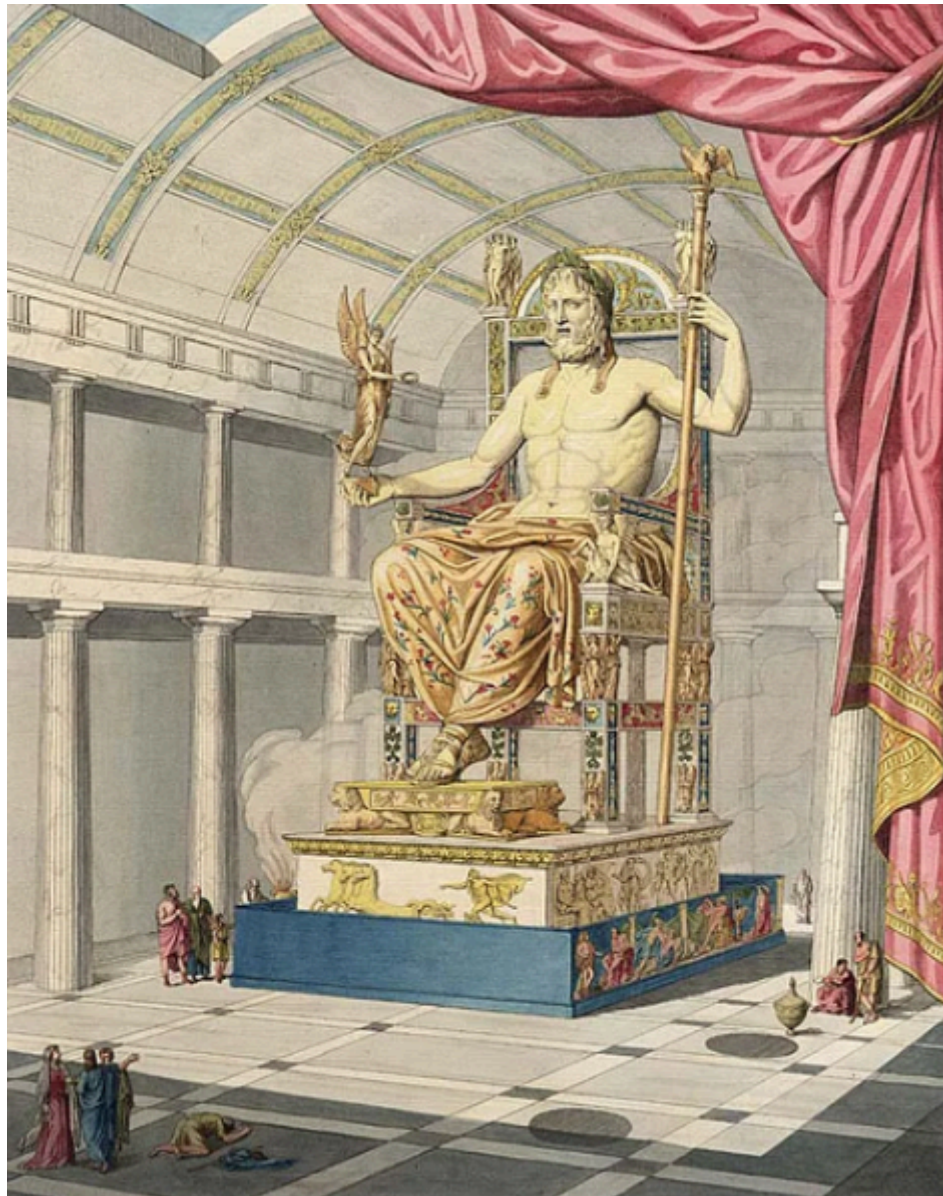
Artista: Fídias, Ano: 480-323 a.E.C, Técnica: Mármore, Dimensões: 160 x 1,2m



Fonte: [World Virtual Tours](http://www.worldvirtualtours.com)

Figura 15 - Reconstrução de Zeus de Olímpia

Artista: Fídias, Ano: 435 a.E.C, Técnica: Mármore, Dimensões: 12,4m



Fonte: [World History Encyclopedia](#)

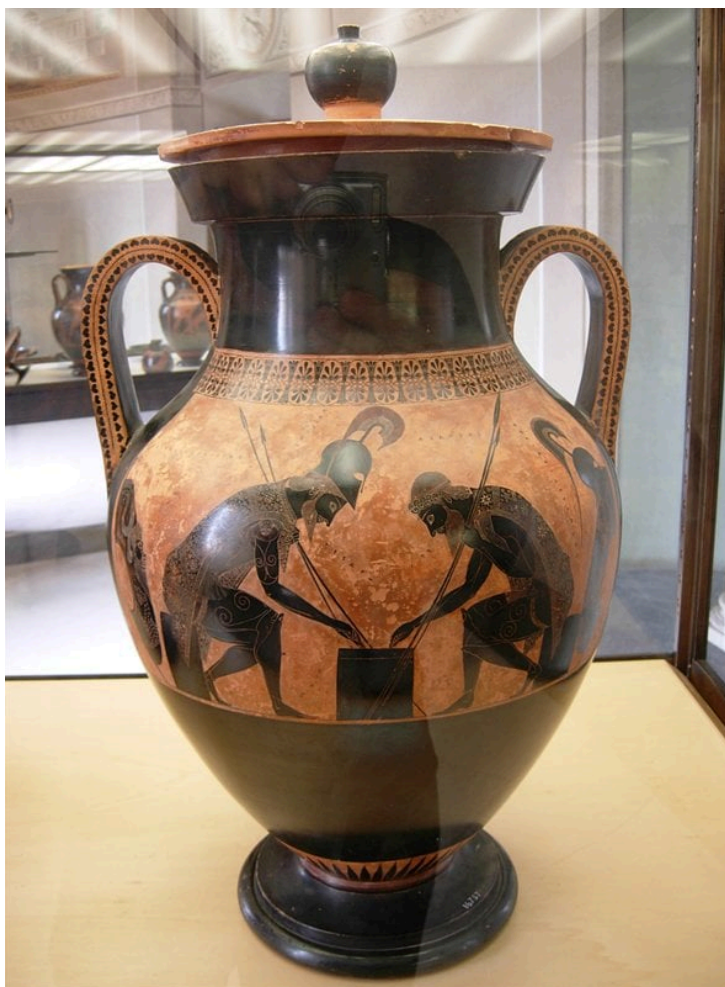
Se a escultura monumentalizava o ideal, a cerâmica grega registrava o cotidiano. Pedro Paulo Funari (2001) lembra que os vasos pintados, produzidos em oficinas atenienses, circularam amplamente pelo Mediterrâneo, funcionando como veículo de difusão cultural. As cenas representadas como banquetes, batalhas, rituais e competições constituíam um repertório visual de costumes, crenças e mitos. A técnica de figuras negras, desenvolvida no século VII a.E.C., e a de figuras vermelhas, aperfeiçoada no século VI a.E.C., marcaram uma

mudança fundamental na relação entre forma e narrativa que a imagem deixa de ser mero ornamento e passa a ocupar o centro do discurso figurativo.

Essas imagens, como analisa Robin Osborne (1998), ilustravam episódios mitológicos ao mesmo tempo que reencenavam visualmente os princípios que estruturavam a sociedade grega. A cena de Aquiles e Ájax (figura 16) jogando dados, por exemplo, pintada por Exéquias, representa o ideal de *sophrosyne*, a moderação mesmo em meio à guerra. O mito, traduzido em cerâmica, torna-se espelho do comportamento esperado, um instrumento de pedagogia moral. Assim como o teatro e a poesia, a arte figurativa funcionava como meio de formação cívica e uma estética que ensina a agir.

Figura 16 - O jogo de Aquiles e Ájax

Artista: Exéquias, Ano: 540-530 a..E.C., Técnica: Cerâmica com figuras negras, Dimensões: 61cm,
Localização: Museu do Vaticano, Cidade do Vaticano



Fonte: [GRAECIA ANTIOVA](#)

Paul Veyne (1998) argumenta que, na cultura grega, o mito é uma forma de verdade social importa se é eficaz. O mesmo se aplica à arte, sua função é de ordenar o olhar, instituir um regime de percepção e não puramente reproduzir o mundo empírico. A cerâmica e a escultura, ao reiterarem constantemente certos temas como o herói, o deus, o atleta, o guerreiro, fixam um repertório de visões do corpo, da virtude e da hierarquia. Elas constroem, pela repetição, o senso comum visual de uma civilização.

Essa pedagogia da imagem está intimamente ligada ao caráter público da arte grega. Não havia museus, nem contemplação individual, as imagens eram experimentadas no espaço da cidade, nos templos, nos ginásios e nas casas. A função estética estava subordinada à função social que o belo era útil porque edificava. Como observa Jean-Pierre Vernant (1990), a arte grega é uma linguagem de visibilidade, ela torna sensível o que é inteligível e inteligível o que é sensível. Esculpir, pintar, construir são todos gestos de modos de representar o mundo, de organizá-lo segundo a medida da razão e da forma.

A escultura e a cerâmica, portanto, além de expressões artísticas, são dispositivos de poder simbólico. Operam na formação do olhar e na internalização da norma, transformando a estética em política. O mármore e a argila, ao assumirem a função de narrar, tornam-se instrumentos da legitimação de deuses, de heróis, de cidades e de valores. Como sugere Hölscher (2020), a arte grega representa a realidade e também a regula e institui o modo como o mundo deve ser visto, compreendido e sentido.

Em última instância, a escultura e a cerâmica da Grécia Antiga traduzem, em diferentes escalas, uma mesma ambição de fixar a ordem na matéria. O corpo do herói, a forma do vaso, o rosto do deus, tudo é regido por uma ética da medida. O artista, enquanto *demiourgós*, participa do ato de fundar o visível e, com ele, a própria ideia de humanidade. Cada linha, cada contorno, cada gesto petrificado é um fragmento da pedagogia estética que ainda estrutura o olhar ocidental: a crença de que o belo é a face visível da razão.

2.7. O que era considerado arte na Grécia Antiga

A palavra “arte”, tal como concebida na modernidade ocidental, não encontra equivalência direta na língua e no pensamento gregos. Para o mundo antigo, não havia uma

separação entre criação estética e saber técnico, toda prática de produção e transformação do real era designada pelo termo *téchne* (τέχνη), que abarcava desde a escultura e a pintura até a medicina, a navegação ou a retórica. A *téchne*, como define Bruno Snell (1953), era um modo de conhecimento prático que implicava domínio racional sobre a matéria e o gesto, um saber que unia experiência, método e finalidade. Assim, o artista e o artesão partilhavam a mesma categoria epistemológica, ambos eram criadores no sentido de ordenar o mundo segundo princípios de proporção, necessidade e utilidade.

Jean-Pierre Vernant (1990) observa que, para os gregos, a *téchne* não era uma forma de *logos* aplicado à ação. O artífice grego não cria “do nada”, cria segundo a razão (*logos*) que estrutura o cosmos. Cada obra é o resultado de uma adequação entre pensamento e forma, entre o que se concebe e o que se realiza. A arte, nesse sentido, é o exercício da razão no campo do sensível. Essa concepção faz com que a *téchne* se aproxime da ética. A excelência técnica, a *areté*, é também excelência moral, pois revela a capacidade do homem de instaurar ordem na matéria e harmonia no gesto.

A separação moderna entre arte e ofício, entre criação e trabalho, é uma invenção tardia, e a Grécia oferece a origem invertida dessa distinção. O escultor (*andriantopoiós*), o pintor (*zographos*), o arquiteto (*architékton*) e o músico (*aulētēs*) eram reconhecidos pela precisão e pela conformidade com as regras da proporção e da adequação. Como lembra John Boardman (1996), o valor da obra não residia na originalidade, mas na correção do fazer. A beleza (*kállos*) era a expressão visível da justa medida e aquilo que, sendo bem feito, era também verdadeiro.

Essa compreensão da *téchne* como conhecimento técnico e ético encontra formulação decisiva em Aristóteles, especialmente na Poética. Para o filósofo, a arte não é mera cópia do real, mas uma forma elevada de mimesis, uma operação intelectual que reordena a experiência sensível segundo princípios de causalidade, finalidade e verossimilhança. O passo 1451b é exemplar nesse sentido: “A poesia é mais filosófica e mais séria do que a história; pois a poesia fala do universal, enquanto a história fala do particular.” (ARISTÓTELES, Poética, 1451b, tradução própria).

O excerto é fundamental porque explicita que a mimesis não tem como objetivo reproduzir o acontecido, mas apresentar aquilo que poderia acontecer segundo a lógica do

possível e do necessário, instaurando, assim, uma forma de conhecimento que ultrapassa o empírico. Aristóteles desloca a arte do campo da imitação subalterna para o campo da inteligibilidade, a mimesis é um gesto cognitivo, capaz de revelar a estrutura dos atos humanos e, portanto, de educar para a ação.

A arte, nessa perspectiva, é mais filosófica do que a história, pois é capaz de tornar visível a dimensão universal da experiência humana, aquilo que se repete, que pode ser reconhecido, que orienta a formação do juízo. O universal aristotélico, longe de ser abstrato, é sempre uma operação estética, nasce da organização formal da narrativa, da proporção dos gestos, da adequação entre caráter e ação. A *téchne*, portanto, não é só produção material, mas método, uma racionalidade sensível que reinscreve a ação humana em um regime de inteligibilidade e finalidade.

Nesse sentido, a mimesis aristotélica é inseparável da *paideia*. A arte educa porque organiza a percepção, disciplina o olhar, modela a sensibilidade, articula o sensível e o inteligível segundo critérios de medida e justeza. Se a história narra o que ocorreu, a arte, enquanto *téchne* normativa, propõe modelos, examina possibilidades e forma o cidadão ao oferecer-lhe imagens ordenadas da ação humana. Trata, portanto, de uma estética política, a forma não é ornamento, mas princípio de cognição e formação moral.

Paul Veyne (1998) observa que, para os gregos, o valor da obra estava em sua eficácia simbólica, e não em sua expressividade individual. O artista é mediador entre a cidade, os deuses e a matéria, enquanto a arte é além de uma criação subjetiva, um cumprimento de um dever coletivo. O *demiourgós*, produz para a comunidade e não para si. A sua obra é um serviço, uma oferenda, uma forma de manutenção da ordem cósmica. Pedro Paulo Funari (2001) reforça essa dimensão pública ao lembrar que a arte grega é inseparável da pedagogia cívica onde o templo, a escultura e o vaso não apenas representam o mundo, mas instruem o cidadão sobre o seu lugar nele.

Pierre Bourdieu (2007), ao discutir a gênese social da estética, sublinha que o princípio da “arte pela arte” é uma construção moderna, desconhecida pelos antigos. No contexto grego, a produção artística estava inserida em uma economia simbólica regida pela função social e pela utilidade moral. O prazer estético não se dissocia da função pedagógica, o belo é aquilo que ensina, que reflete a ordem da *pólis* e reproduz, em seu equilíbrio formal,

o equilíbrio político. A arte é, assim, um discurso de poder, ao modelar o visível, ela modela também o pensamento.

A noção de *kalokagathia*, a unidade entre o belo e o bom, sintetiza essa concepção integradora. O ideal estético não é uma abstração, mas um valor ético e social. O corpo bem proporcionado, a escultura harmoniosa, o vaso simétrico são expressões visíveis da razão que governa a cidade e o cosmos. Tonio Hölscher (2020) demonstra que o espaço artístico grego opera como extensão do espaço político e as proporções geométricas da arte refletem o equilíbrio e a medida da vida cívica. A estética, portanto, não é um campo separado da ética, mas sua linguagem sensível.

Essa relação entre forma, moral e poder implica compreender que o belo, na Grécia, é sempre uma construção pública. Ele se define pela visibilidade compartilhada e não pela subjetividade. O belo é aquilo que pode ser visto, reconhecido e admirado pelos outros, um consenso visual que reforça a coesão da comunidade. O artista, ao buscar a perfeição formal, não expressa uma interioridade, mas confirma um ideal coletivo. A arte, nesse sentido, é o lugar onde a cidade se pensa e se vê, é um espelho de sua própria racionalidade.

A definição grega de arte como *téchne* revela, portanto, um regime de saber em que a criação é inseparável da ordem e a beleza é sinônimo de inteligibilidade. Fazer arte é ordenar o mundo, e contemplá-la é aprender a ver segundo a medida. A arte grega, ao articular o sensível e o racional, o estético e o político, institui um paradigma de representação que ultrapassa o seu tempo e ancora o imaginário ocidental. Nela, o belo além de apenas aparência, é método onde a forma visível do pensamento, a pedagogia silenciosa que ensina a pensar através da imagem.

2.8. Considerações finais: a arte como expressão da vida social grega

A arte grega, em suas múltiplas manifestações, escultura, arquitetura, cerâmica, poesia e rito, constitui um sistema simbólico em que estética, ética e política se confundem. Ela não pode ser compreendida a partir da noção moderna de arte como espaço autônomo da subjetividade ou da emoção individual, ao contrário, na Grécia Antiga, a arte é indissociável das práticas coletivas e da formação moral do cidadão. Toda produção artística participa de

uma pedagogia social, ensinar a ver é também ensinar a agir, e a beleza, longe de ser mera aparência, funciona como instrumento de ordenação do mundo.

Jean-Pierre Vernant (1990) e Pedro Paulo Funari (2001) convergem ao afirmar que a arte grega não expressa o indivíduo, mas a cidade. Ela é um espelho da *pólis* e, simultaneamente, uma de suas condições de existência. Nas esculturas erguidas nos templos, nas cenas pintadas em vasos ou nas colunas que delimitam o espaço cívico, materializa-se uma visão de mundo que faz do visível um campo de poder. O templo não é apenas um edifício religioso, a escultura não é apenas forma, é a imagem monumental de uma ordem política e uma pedagogia moral e a cerâmica, ao narrar o cotidiano e o mito, torna-se um manual simbólico da convivência e da virtude.

A estética grega é, nesse sentido, uma forma de racionalidade. O ideal de *kalokagathia*, a busca pela proporção e pela harmonia, traduzem um gosto formal e uma ética visual que reflete a crença na correspondência entre beleza e verdade, entre medida e moral. A proporção, princípio que rege tanto o corpo quanto o templo, é a metáfora de uma sociedade que se compreende como parte de uma ordem universal. Como observa Tonio Hölscher (2020), o espaço urbano, a escultura e a imagem grega operam segundo a mesma gramática simbólica, cada elemento expressa o equilíbrio e a disciplina que a *pólis* projeta sobre si mesma.

Essa estética da medida é também uma política do olhar. Michel Foucault (1996) lembra que o poder se exerce, em grande parte, por meio da visibilidade pela normatização do que pode ser visto e do modo como deve ser visto. Na Grécia, a arte cumpre precisamente esse papel: ela torna sensível a hierarquia, monumentaliza o ideal e naturaliza a dominação. O corpo masculino nu, erigido como padrão de perfeição, e o templo geométrico, erguido como modelo de razão, são imagens da mesma estrutura, uma pedagogia do olhar que ensina a reconhecer no belo o legítimo, no equilibrado o verdadeiro, e no visível o justo.

Pierre Bourdieu (2007) define esse processo como um mecanismo de distinção simbólica que o gosto, longe de ser natural, é socialmente produzido e reproduzido como instrumento de hierarquização. A arte grega, ao transformar valores morais em formas visuais, opera precisamente nesse registro, o da dominação simbólica naturalizada pela estética. A medida, a proporção e a simetria tornam-se os signos da civilização, enquanto o

excesso, o desvio e o desmedido passam a ser associados ao bárbaro, ao feminino, ao outro. Assim, a arte reflete a estrutura social grega, a legítima e a perpetua.

Contudo, reduzir a arte grega à sua função ideológica seria ignorar sua potência simbólica. Paul Veyne (1998) recorda que o mito e a imagem, na cultura helênica, são modos de pensamento, instrumentos de poder. Eles oferecem uma forma de conhecer o mundo pela sensibilidade e de compreender a ordem por meio da forma. Nessa perspectiva, a arte grega é também uma epistemologia: um modo de produzir saber pelo olhar, de traduzir o invisível pelo visível e de compreender o universal pela harmonia da matéria. A *téchne*, como forma de conhecimento, une o pensar e o fazer, o racional e o sensível, instaurando uma pedagogia estética que atravessa séculos e molda a cultura ocidental.

A arte, portanto, é o discurso silencioso da *pólis*. Ela não apenas ornamenta o espaço, mas o funda. O templo define a cidade tanto quanto a lei, a escultura educa tanto quanto o discurso e o mito governa tanto quanto a palavra. O legado grego é mais do que as obras preservadas, é o de uma lógica simbólica que concebe a forma como princípio de organização do mundo e o belo como expressão da verdade.

Ao converter a medida em critério de humanidade e o visível em instrumento de poder, a Grécia antiga instituiu uma matriz de pensamento que ainda estrutura as narrativas da arte ocidental. Suas imagens, fixadas há mais de dois milênios, continuam a operar como paradigmas de gosto, de civilização e de valor. Compreender a arte grega, portanto, é compreender as origens do olhar moderno, um olhar que aprendeu, desde então, a ver o mundo segundo a geometria da razão e a harmonia da forma.

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que a chamada “arte grega” constitui uma construção histórica que emerge de disputas simbólicas, reinterpretações sucessivas e operações de poder que selecionaram determinados vestígios como portadores de legitimidade. Como assinalam Mary Beard (2016) e Paul Veyne (1998), o que hoje se estabiliza como tradição clássica resulta menos da permanência dos objetos em si e mais dos regimes discursivos que, ao longo dos séculos, lhes conferiram autoridade, valor e centralidade. Assim, compreender a formação da *pólis*, a tessitura ritual e política da vida grega e a pluralidade de funções que as imagens desempenhavam em seu contexto original é

condição necessária para desnaturalizar o cânone que ainda estrutura o imaginário contemporâneo.

Essa contextualização histórica, ao devolver complexidade às práticas artísticas antigas, torna evidente o descompasso entre a densidade social desses artefatos e sua posterior redução, no âmbito escolar, a um repertório iconográfico reiterado e simplificado. A transposição da arte grega para o currículo não opera como mera transferência de conhecimento, mas como procedimento de enquadramento que interpreta, hierarquiza e, sobretudo, silencia. Como argumentam Bourdieu (2007) e Foucault (1996), nenhum discurso educacional é neutro: ele organiza o visível e o dizível, produzindo efeitos de verdade que se naturalizam na forma de conteúdos “obrigatórios”, “fundamentais” ou “civilizatórios”. A permanência de certos motivos, templos, esculturas idealizadas, mitologias selecionadas revela, portanto, não um legado natural, mas uma atualização pedagógica de longas tradições de canonização.

Capítulo 3: A CONSTRUÇÃO DA ARTE GREGA NOS LIVROS DIDÁTICOS: CÂNONE, SELEÇÃO E SILÊNCIOS

O presente capítulo constitui o núcleo analítico desta pesquisa, na medida em que desloca a discussão das condições macroestruturais do ensino de Arte no Brasil (Capítulo 1) e do enquadramento histórico da produção artística grega (Capítulo 2) para o exame do lugar efetivo que a Grécia Antiga ocupa na cultura escolar contemporânea. Parte-se do pressuposto de que o livro didático não opera como simples repositório de informações, mas como artefato discursivo e visual que organiza regimes de visibilidade, estabiliza narrativas e produz efeitos de verdade sobre o passado. Nesse sentido, a análise aqui empreendida busca compreender como a arte grega é selecionada, recortada e apresentada nos manuais aprovados pelo PNLD 2024–2027, investigando tanto a recorrência de certas imagens-canônicas quanto os silêncios e apagamentos que sustentam essa construção.

A escolha de quinze livros didáticos justifica-se, ainda, por uma característica material recorrente observada no corpus: em cada volume, o tema da arte grega aparece de forma concentrada e breve, ocupando, em geral, apenas duas ou três páginas no máximo. Esse dado, longe de indicar irrelevância, evidencia precisamente a natureza seletiva e estabilizadora da narrativa: em um espaço reduzido, condensam-se os mesmos ícones e fórmulas explicativas, reiterados de coleção em coleção, o que permite observar com nitidez como a cultura escolar opera por síntese, repetição e canonização.

Metodologicamente, o capítulo articula leitura comparativa das coleções e manuais, atenção às escolhas iconográficas e às formulações textuais que as acompanham, observando os enquadramentos pedagógicos que orientam a interpretação escolar da Antiguidade. Interessa, sobretudo, identificar de que modo a repetição de determinados objetos — esculturas, templos, dramaturgos e mitos consagrados — tende a produzir uma narrativa linear, teleológica e formalista, frequentemente despolitizada, que converte a Grécia em paradigma universal de beleza e civilização. Ao evidenciar padrões de centralidade (escultura e monumentalidade arquitetônica), modos recorrentes de explicação (legado, origem, cânone) e zonas de ausência (erotismo, violência, morte, práticas populares), busca-se demonstrar como a cultura didática transforma a alteridade histórica em repertório normativo, contribuindo para a manutenção de hierarquias estéticas e simbólicas no interior do currículo.

3.1. Panorama das obras analisadas

A base desta pesquisa foi construída a partir de quinze livros didáticos da matéria de Arte aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024-2027), contemplando tanto o Ensino Fundamental II quanto o Ensino Médio. A opção por esse conjunto de materiais se justifica pela centralidade que os manuais didáticos assumem no cotidiano escolar, funcionando não apenas como recursos pedagógicos, mas também como instrumentos de seleção cultural e de legitimação simbólica, uma vez que determinam quais narrativas, imagens e valores chegam até os estudantes da educação básica.

No âmbito do Ensino Fundamental II, foram analisadas três coleções completas. A coleção **Teláris Essencial Arte (Figura 17)**, publicada pela Editora Ática em 2022, apresentando quatro volumes destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, escritos por Eliana Pougy, André Vilela, Ana Carolina Nitto e George Lucas Nercessian. A coleção **Mosaico Arte (Figura 18)**, lançada pela Editora Scipione em 2022, destinada aos anos finais, foi elaborada por Beá Meira, Rafael Presto, Silvia Soter e Taiana Machado, adotando uma proposta temática em seus quatro volumes intitulados *Corpo* (6º ano), *Comunidade* (7º ano), *Terra* (8º ano) e *Ancestralidade* (9º ano). A terceira coleção é **Jornadas Novos Caminhos - Arte (Figura 19)**, publicada pela Saraiva Educação em 2022, de autoria de Claudia Dias, Sérgio Basbaum e Fernando Pinheiro, também organizada em quatro volumes, cobrindo do 6º ao 9º ano.

Figura 17 - Capas dos livros da coleção Teláris Essencial Arte



Fonte: reprodução própria

Figura 18 - Capas dos livros da coleção Mosaico Arte



Fonte: reprodução própria

Figura 19 - Capas dos livros da coleção Jornadas Novos Caminhos - Arte



Fonte: reprodução própria

Já no Ensino Médio, a análise concentra em três manuais de volume único. O primeiro é **Arte Sempre!** (Figura 20), lançado pela Editora do Brasil em 2022, sob coordenação de Maria Helena Webster e colaboradores. O segundo é **Do Seu Jeito - Arte** (Figura 21), publicado pela Editora Moderna em 2022, escrito por Sandra Ramalho e Oliveira, Marco Aurélio Paz Tella e Marize Malta. Por fim, o manual **Identidade - Arte** (Figura 22), publicado pela Saraiva Educação em 2022, que foi produzido por Denise Akemi Kurebayashi e equipe.

Figura 20 - Capa livro Arte Sempre!



Fonte: reprodução própria

Figura 21 - Capa livro Do Seu Jeito - Arte



Fonte: reprodução própria

Figura 22 - Capa livro Identidade Saraiva



Fonte: reprodução própria

A escolha desses quinze livros se deve ao fato de que eles representam o acesso mais recente e abrangente de materiais didáticos de Arte no Brasil, aprovados e distribuídos em escala nacional pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024-2027) que como política pública de larga escala, garante a circulação desses manuais para milhões de estudantes da rede básica, o que significa que as narrativas, imagens e conteúdos selecionados nessas obras não apenas orientam o trabalho docente, mas também constroem referenciais estéticos e culturais para gerações inteiras. Desse modo, o que aparece e, sobretudo, o que não aparece, nesses materiais tem peso decisivo na formação da sensibilidade e na construção do repertório artístico dos estudantes.

É importante destacar que a seleção e organização desses conteúdos respondem às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No componente Arte, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento da apreciação estética, da análise crítica e da capacidade de reconhecer a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que propõe o estudo de referências históricas que marcaram diferentes épocas e sociedades. Nesse cenário, a arte grega aparece como um dos conteúdos indicados para a formação dos estudantes, sendo mobilizada de maneira recorrente nos manuais aprovados.

Ao serem analisados em conjunto, esses quinze livros permitem observar não apenas a presença constante da Grécia Antiga, mas principalmente quais aspectos dessa cultura são privilegiados e quais são omitidos. Escultura, arquitetura, teatro e mitologia aparecem de forma recorrente, configurando um padrão de seleção que se repete em diferentes coleções e editoras. Essa convergência indica que não se trata de escolhas pontuais, mas de um processo de consolidação curricular que ao estabelecer parâmetros de referência, acaba por delimitar quais dimensões da Grécia Antiga são apresentadas aos estudantes e quais permanecem em segundo plano.

3.2. A centralidade da escultura

A escultura ocupa posição de destaque em todos os livros analisados, aparecendo de maneira sistemática como o eixo estruturante da narrativa sobre a arte grega. Desde os primeiros volumes do Ensino Fundamental até os manuais de Ensino Médio, observa-se a centralidade de determinadas obras que se repetem em diferentes coleções: o *Discóbolo* de

Míron (Figura 23), o *Doríforo* de Policleto (Figura 24), a *Vitória de Samotrácia* (Figura 25), o grupo do *Laocoonte* (Figura 26) e os mármores atribuídos a Fídias no Partenon. Essas imagens funcionam como emblemas de um ideal estético tido como modelo universal. No **Teláris Essencial 6º ano**, por exemplo, a escultura é apresentada como marco da busca grega pela perfeição e pelo equilíbrio das formas, destacando o corpo humano como referência privilegiada para a construção de um padrão de beleza. Esse tratamento reforça a noção de que a escultura grega representa o ápice de uma trajetória artística, transmitindo aos estudantes a ideia de que há uma única linha de evolução em direção ao ideal clássico.

Figura 23 - *Discóbolo* de Míron

Artista: Míron de Eléuteras, Ano: 450 a.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 1,55m, Localização: Museu Nacional Romano (em Roma, Itália).



Fonte: [Louvre](#)

Figura 24 - *Doríforo* de Policleto

Artista: Policleto de Argos, Ano: 450-440 a.E.C., Técnica: Mármore, Dimensões: 2,2m, Localização: Museu Arqueológico Nacional de Nápoles (Atenas, Grécia).



Fonte: [GRAECIA ANTIOVA](#)

Figura 25 - *Vitória de Samotrácia*

Artista: desconhecido, Ano: 220-185 a.E.C., Técnica: Escultura marmórea em blocos, Dimensões: 5,57m,
Localização: Museu do Louvre, Paris, França



Fonte: [Louvre](#)

Figura 26 - Grupo do *Laocoonte*

Artista: Agesandro, Atenodoro e Polidoro de Rodes, Ano: 40-30 a.E.C., Técnica: Escultura por talla direta, Dimensões: 2,42m, Localização: Museu Pio-Clementino, Museus Vaticanos, Roma, Itália.



Fonte: [Roma Experience](#)

No **Mosaico Arte 7º ano**, a apresentação da escultura grega segue o padrão evolucionista e formalista observado nas demais coleções analisadas. Na seção dedicada à Antiguidade, o manual afirma que:

“Os gregos buscavam representar o corpo humano com proporções equilibradas. Durante o período arcaico, eram comuns as esculturas chamadas kouros (figura masculina) e koré (figura feminina). Essas esculturas apresentavam postura rígida e frontal, mas, ao longo do tempo, foram ganhando maior naturalismo, movimento e detalhamento, chegando às representações consideradas clássicas.” (MOSAICO ARTE - 7º ano, 2022, p. 138-139).

Ao formular essa passagem, o livro organiza a escultura grega como uma sequência linear de aperfeiçoamento técnico, na qual o kouros arcaico funcionaria como etapa preliminar rumo à harmonia clássica estabelecida no cânone de Policleto. Trata-se de uma leitura que privilegia apenas a superfície formal, ignorando a função original dessas obras. Como demonstra Brunilde Ridgway (1977), kouros e korai não eram meros exercícios de naturalismo, mas cumpriam papéis rituais precisos, serviam como estelas funerárias, dedicatórias votivas ou marcadores de presença nos santuários, especialmente em Delfos e na Acrópole ateniense. Na mesma direção, Jean-Pierre Vernant (1990) evidencia que essas figuras expressavam valores fundamentais da pólis, a juventude, a areté e a ligação entre vida, morte e memória heroica.

Ao reduzir esses objetos a “fases” de uma evolução estilística, o manual produz aquilo que Paul Veyne (1998) denomina narrativa seletiva, na qual a complexidade histórica é sacrificada para sustentar uma coerência pedagógica. Assim, o estudante é conduzido a compreender a arte grega como trajetória de aprimoramento formal, e não como sistema simbólico articulado por práticas religiosas, memoriais e políticas. A omissão desses elementos reforça uma visão teleológica da história da arte, uma história que avança inevitavelmente em direção ao ideal clássico e invisibiliza a própria historicidade das imagens, que deixam de ser produtos de um contexto cultural específico para se tornarem “marcos” de um percurso estético universalizado.

O **Jornadas Novos Caminhos 9º ano** reforça ainda mais a linearidade desse discurso, estruturando a escultura grega em três fases bem delimitadas, arcaica, clássica e helenística. Cada período é representado por uma obra exemplar, o kouros rígido para o arcaico, o

Doríforo para o clássico e a *Vitória de Samotrácia* ou o grupo do *Laocoonte* para o helenístico. Esse recurso didático, embora facilite a memorização, produz o que Paul Veyne (1998) define como narrativa seletiva, uma simplificação da história que reduz a complexidade das produções artísticas a uma sequência de ícones consagrados. Ao apresentar a escultura grega dessa forma, os manuais não apenas silenciam a diversidade de obras e funções, mas também constroem uma leitura teleológica, na qual a arte aparece como progressão inevitável rumo ao ideal clássico.

Nos volumes de Ensino Médio, essa seleção se mantém praticamente inalterada. O manual **Arte Sempre!** retoma os mesmos exemplos, reforçando o *Discóbolo* e o *Doríforo* como paradigmas da perfeição formal, enquanto o **Identidade - Arte** amplia essa abordagem ao relacionar diretamente essas obras à noção de cânone artístico. Já no **Do Seu Jeito - Arte**, os mesmos escultores e obras são destacados, mas acompanhados de uma discussão mais extensa sobre o “legado” da escultura grega para o Renascimento e a modernidade europeia. Ainda assim, a narrativa permanece restrita a uma repetição de ícones, sem abrir espaço para problematizar as relações entre arte e poder, os usos religiosos e políticos dessas imagens ou mesmo a exclusão de outros sujeitos da prática artística.

Esse padrão revela, como analisa Pierre Bourdieu (2007), um caso claro de violência simbólica onde uma estética particular é imposta como universal, apagando a historicidade de suas condições de produção. A pedagogia dos manuais, ao reiterar os mesmos exemplos e omitir os contextos sociais, produz o que Ana Mae Barbosa (2008; 2010) denomina de pedagogia do consenso, na qual o ensino da arte reforça modelos já consagrados, bloqueando interpretações críticas e sustentando uma narrativa harmonizada da história da arte. Nesse ponto, é possível aproximar sua reflexão da concepção de Émile Durkheim (1995), que entende a educação como mecanismo de socialização responsável por transmitir normas e valores coletivos que asseguram a coesão social. Os livros didáticos, ao privilegiarem esculturas como o *Discóbolo* de Míron ou o *Doríforo* de Policleto, não apenas informam sobre a arte grega, mas inculcam nos estudantes representações compartilhadas de ordem, proporção e beleza como se fossem referências naturais e indiscutíveis. Assim, Barbosa e Durkheim convergem ao evidenciar que o ensino da arte, quando estruturado em torno de conteúdos seletivos e pouco problematizados, tende a reforçar consensos culturais que mantêm a estabilidade social, em vez de abrir espaço para a crítica e a pluralidade de leituras.

Ao se considerar o conjunto das coleções analisadas, percebe-se que a escultura grega é apresentada sempre sob a mesma chave de leitura: corpo idealizado, proporção matemática e busca pela beleza. Esse recorte, embora importante, representa apenas uma parte da realidade da produção artística grega. A ausência de discussões sobre outras manifestações escultóricas, como imagens votivas de caráter popular, representações grotescas, dedicatórias privadas ou mesmo a presença de influências orientais no período arcaico, mostra como a narrativa escolar seleciona e cristaliza apenas um segmento do patrimônio artístico da Grécia. O resultado é a construção de uma imagem homogênea e harmoniosa da escultura grega, que, ao invés de abrir espaço para compreender sua complexidade, reforça a ideia de uma herança estática e universal.

3.3. Arquitetura e monumentalidade

A arquitetura grega aparece em todos os livros analisados como outro eixo fundamental da abordagem da Antiguidade, aparecendo quase sempre como o complemento natural da escultura e ocupando um espaço de grande destaque nos capítulos dedicados à Antiguidade. Em todas as coleções, há um padrão em destacar o Partenon de Atenas como a obra-prima por excelência, acompanhado da descrição das ordens arquitetônicas dórica, jônica e coríntia. Essa dupla, templo e colunas, funciona como a chave de leitura predominante para o tema, sendo apresentada aos estudantes como símbolo de harmonia e racionalidade.

Nos volumes do **Teláris Essencial Arte**, observa-se uma abordagem bastante didática, o 6º ano apresenta imagens do Partenon e esquemas simplificados das ordens, explicando suas diferenças de maneira acessível, quase como um exercício de reconhecimento visual. No 7º ano, a narrativa se torna mais detalhada, mas ainda com foco na forma, proporção, equilíbrio e ornamentação aparecem como elementos centrais, e os estudantes são convidados a observar os capitéis e a distinguir estilos arquitetônicos. Já no 8º ano, a abordagem retorna ao Partenon, reforçando sua monumentalidade, mas sem expandir para outros tipos de construções, como teatros ou espaços cívicos, que aparecem apenas de maneira secundária.

A coleção **Mosaico Arte** traz uma variação interessante, no 6º ano, a arquitetura aparece associada à ideia de corpo e proporção, estabelecendo paralelos entre o corpo

humano e as colunas gregas. Essa relação, embora atrativa para o estudante, simplifica a compreensão histórica e cultural do edifício, reduzindo-o a metáfora estética. No 8º ano, há o esforço de contextualizar a policromia dos templos, apresentando reconstituições coloridas do Partenon, mas a ênfase ainda recai na ideia de perfeição e beleza universal. O conteúdo não chega a explorar a diversidade de espaços arquitetônicos gregos, como o cotidiano doméstico, os ginásios e as ágoras, que praticamente não aparecem nos textos e imagens.

Nos volumes da coleção **Jornadas Novos Caminhos**, a narrativa é mais próxima de um guia patrimonial. O Partenon é descrito como “patrimônio da humanidade” e associado ao orgulho cívico dos atenienses. As ordens arquitetônicas também são explicadas de maneira comparativa, em quadros e tabelas, com destaque para suas diferenças formais. Essa coleção dedica mais espaço às imagens, incluindo plantas e desenhos esquemáticos, mas novamente reforça a monumentalidade do templo como representação da Grécia em sua totalidade. Outras construções, como teatros e estádios, surgem apenas em seções complementares, nunca como foco principal.

Nos manuais de Ensino Médio, a abordagem ganha amplitude, mas ainda repete a seleção tradicional. O **Arte Sempre!** retoma o Partenon como símbolo máximo da arquitetura clássica e sugere sua influência na arte posterior, sem grandes aprofundamentos sobre sua função política ou religiosa. O **Identidade - Arte** amplia essa perspectiva, mostrando como o templo serviu de modelo para a arquitetura renascentista e moderna, em especial em edifícios públicos e institucionais. Já o **Do Seu Jeito - Arte** explora com mais clareza a ideia de herança, destacando exemplos contemporâneos de construções inspiradas nas ordens clássicas, mas ainda mantendo o Partenon como centro absoluto do discurso.

Os livros analisados convergem para uma construção extremamente restrita da arquitetura grega, organizada em torno de uma curadoria didática que privilegia o templo como edifício paradigmático e as ordens arquitetônicas como gramática mínima de leitura. No **Teláris Essencial - 7º ano**, encontra-se a formulação de que “os gregos construíram templos para homenagear seus deuses. A arquitetura grega é conhecida pela harmonia das proporções e pelo uso das ordens arquitetônicas: dórica, jônica e coríntia” (TELÁRIS, 7º ano, p. 151, PDF), imediatamente seguida da descrição do Partenon como “um dos maiores símbolos da arquitetura grega, cujas colunas dóricas expressam o ideal de equilíbrio e beleza da época” (TELÁRIS, 7º ano, p. 152, PDF). O **Mosaico Arte - 7º ano** repete o mesmo

enquadramento ao afirmar que “os templos eram importantes construções gregas [...] e as colunas seguiam três ordens: dórica, jônica e coríntia” (MOSAICO, 7º ano, p. 136, PDF), destacando o Partenon como “exemplo famoso da arquitetura grega” (p. 137). No **Jornadas Novos Caminhos - 7º ano**, a lógica retorna pela via da herança neoclássica, ao enunciar que “a arquitetura neoclássica retomou as formas que marcaram a cultura greco-romana da Antiguidade”, apresentando colunas inspiradas nas ordens clássicas (JORNADAS, 7º ano, p. 94, PDF), reforçando, portanto, a ideia de um modelo formal atemporal, continuamente evocado como matriz estética.

Esses excertos evidenciam uma pedagogia que opera na chave de uma monumentalidade despolitizada, em que o templo, sobretudo o Partenon, é convertido em emblema universal de perfeição formal, enquanto toda a diversidade espacial da pólis, ágoras, stoas, casas, edifícios administrativos, ginásios, espaços de sociabilidade cívica, permanece invisibilizada. Ao reduzir a arquitetura grega a poucos ícones de fácil reconhecimento, os manuais constroem um regime de visibilidade que, como advertiu Spivey (2006), esvazia o caráter político do Partenon, ocultando que a monumentalidade ateniense, longe de ser expressão neutra de “harmonia”, funcionou como dispositivo de afirmação imperial sobre as demais cidades da Hélade. Mary Beard (2008), ao examinar a monumentalidade urbana romana, demonstra que os grandes edifícios atuam como mecanismos de exclusão e de projeção seletiva do poder, instaurando hierarquias simbólicas que regulam quem aparece e quem é apagado. Essa leitura aplica-se integralmente à Atenas do século V a.E.C. onde a monumentalidade da Acrópole não constituía apenas um repertório estético, mas uma engenharia visual de poder, produzida para legitimar uma hegemonia política sob a aparência de universalidade.

Assim, aquilo que se apresenta nos livros como descrição objetiva da “arquitetura grega” revela-se como uma montagem discursiva (VEYNE, 1998), organizada para estabilizar um passado harmonizado, teleológico e desprovido de conflitos. O resultado é a formação de um olhar escolar que, ao invés de apreender a arquitetura como artefato social e político, aprende a ver a Grécia por meio de um repertório monumental fixado em cânones, reiterando a pedagogia do consenso (BARBOSA, 2010) e a violência simbólica descrita por Bourdieu (2007), na qual modelos historicamente situados são naturalizados como normas universais de beleza, ordem e civilização.

3.4. Teatro como invenção civilizatória

O teatro grego é apresentado em todos os livros analisados como uma das invenções mais importantes da Antiguidade, sendo frequentemente descrito como origem do teatro ocidental. A narrativa se estrutura em torno de alguns elementos recorrentes como a associação dos espetáculos aos rituais em homenagem a Dioniso⁷, a divisão entre tragédia e comédia, a menção aos dramaturgos Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, e a ênfase nos espaços físicos, sobretudo o anfiteatro. Essa abordagem aparece desde o Fundamental e é retomada com maior detalhamento no Ensino Médio, mas sempre com foco na ideia de herança cultural.

No **Teláris Essencial 6º ano**, o teatro é introduzido a partir dos festivais dionisiacos, mas o texto desloca rapidamente a atenção para a organização cênica, máscaras, figurinos, coros e a estrutura semicircular dos teatros. O mito de Dionísio é mencionado como origem ritualística, mas sem maior aprofundamento no contexto religioso ou social desses cultos. Já no **Teláris 7º ano**, a apresentação é mais sistemática, tragédia e comédia são comparadas em quadros explicativos, acompanhados de imagens de máscaras e representações em cerâmica, o que reforça o caráter didático de reconhecimento de gêneros. No **Teláris 8º ano**, a ênfase se desloca para os dramaturgos, sobretudo Sófocles, cuja obra é descrita como “patrimônio universal do teatro”.

A coleção **Mosaico Arte** segue padrão semelhante. No **6º ano**, o teatro aparece dentro do tema “corpo”, associando os movimentos cênicos às performances rituais. Essa ligação, embora interessante, rapidamente se reduz à exposição das mesmas informações, Dionísio, máscaras, tragédia e comédia. No **7º ano**, há um esforço de contextualizar a experiência teatral como prática coletiva da pólis, mas ainda assim o foco é no efeito pedagógico do teatro sobre os cidadãos, sem problematizar quem estava de fato incluído nesse espaço.

Na coleção **Jornadas Novos Caminhos**, a abordagem é ainda mais linear. No **6º ano**, o teatro é apresentado junto à escultura e à arquitetura como um dos grandes legados gregos, com ênfase na tragédia e na comédia. No **7º e 8º anos**, os dramaturgos recebem destaque, e excertos de peças são utilizados como recurso didático, mas sem debate sobre a função política dessas representações na vida cívica. O **9º ano** retoma o tema em perspectiva de

continuidade, mostrando como o teatro romano teria herdado e adaptado as formas gregas, reforçando a noção de transmissão de uma tradição.

Nos manuais de Ensino Médio, a narrativa não difere significativamente. O **Arte Sempre!** descreve o teatro grego como invenção cultural que inaugurou formas dramáticas ainda em uso, destacando a universalidade dos temas tratados. O **Identidade - Arte** reforça essa ideia de legado, apresentando o teatro grego como matriz para as artes cênicas contemporâneas, e ilustrando com imagens de anfiteatros preservados. Já o **Do Seu Jeito - Arte** aprofunda um pouco mais a questão estética, mostrando como as máscaras ampliavam a voz e o impacto visual, mas sem romper com a chave narrativa tradicional de herança e origem.

Assim como ocorre com a escultura e a arquitetura, o teatro é tratado pelos manuais de forma uniforme e repetitiva, sempre a partir dos mesmos exemplos, símbolos e nomes consagrados. Essa seleção deixa de lado a pluralidade de experiências performáticas do Mediterrâneo antigo, como ritos populares, performances de caráter marginal ou práticas religiosas não institucionalizadas, que raramente são mencionadas. O resultado é a construção de uma imagem do teatro grego como espaço universal de formação cívica, quando na realidade se tratava de uma prática marcada por exclusões e disputas. Ao enfatizar apenas a herança estética e literária, os manuais transmitem aos estudantes uma visão reduzida e harmonizada dessa manifestação artística, que privilegia a monumentalidade do legado em detrimento de sua complexidade histórica.

3.5. Narrativa linear e teleológica

Um dos aspectos mais evidentes na análise comparativa das coleções é a presença de uma narrativa linear e teleológica na forma como a arte grega é apresentada. Em todos os manuais, do Ensino Fundamental ao Médio, a organização dos conteúdos obedece a uma sequência cronológica rígida, que se repete quase sem variações, período arcaico, período clássico, período helenístico. Essa divisão, que corresponde a um modelo consagrado na historiografia da arte desde o século XIX, é mobilizada como chave central para ensinar a arte grega, convertendo-se em estrutura pedagógica recorrente.

Nos volumes do **Teláris Essencial Arte**, essa sequência aparece de forma bastante clara. No 6º ano, a arte arcaica é apresentada com ênfase nos kouroi e korai, como exemplos

de rigidez formal e busca inicial por naturalismo. O 7º ano destaca o clássico, representado sobretudo pelo *Discóbolo* de Míron e pelo *Doríforo* de Policleto, descritos como ápice da proporção e da perfeição corporal. No 8º ano, o helenístico surge como fase de maior expressividade e movimento, simbolizado pela *Vitória de Samotrácia* ou pelo grupo do *Laocoonte*. A narrativa se organiza de modo que cada período seja sintetizado em uma obra exemplar, funcionando como ícone de sua estética.

Na coleção **Mosaico Arte**, o mesmo padrão se repete. Os volumes tematizados, *Corpo, Comunidade, Terra e Ancestralidade*, podem sugerir uma abordagem mais flexível, mas a arte grega é sempre enquadrada nessa linha evolutiva. O 6º ano, por exemplo, associa o corpo rígido dos kouroi ao período arcaico, o 7º ano trabalha a proporção clássica com Policleto e o 8º ano introduz o helenístico como fase de dramaticidade. Mesmo sob a roupagem temática, a estrutura cronológica se mantém como eixo interpretativo.

Os livros da coleção **Jornadas Novos Caminhos** seguem a linearidade. No 6º ano, a introdução à arte grega já antecipa a ideia de evolução formal. O 7º ano delimita claramente os períodos e associa cada um a um exemplo escultórico ou arquitetônico, consolidando uma narrativa de progresso técnico e estético. No 8º e 9º anos, essa divisão reaparece em quadros comparativos, que colocam lado a lado imagens de períodos diferentes, destacando as diferenças formais e sugerindo uma espécie de avanço inevitável rumo ao ideal clássico.

Nos manuais de Ensino Médio, essa estrutura não é apenas retomada, mas também explicitada como “trajetória”. O **Arte Sempre!** apresenta a arte grega como evolução da rigidez arcaica à perfeição clássica, culminando na expressividade helenística. O **Identidade - Arte** segue o mesmo modelo, mas amplia o arco narrativo para mostrar como o Renascimento teria resgatado o cânone clássico, reforçando a noção de continuidade histórica. O **Do Seu Jeito - Arte** acrescenta exemplos contemporâneos de referências ao helenístico, mas ainda dentro da mesma lógica teleológica.

Essa forma de organizar o conteúdo produz uma narrativa em que a arte grega aparece como percurso linear, marcado por progresso técnico e refinamento estético. Ao sintetizar cada período em uma obra representativa, os manuais acabam por simplificar a diversidade histórica e artística, reduzindo-a a marcos icônicos de fácil memorização. Essa simplificação, embora útil como recurso didático, transmite aos estudantes a ideia de que a história da arte

segue um caminho natural de aperfeiçoamento, desconsiderando rupturas, simultaneidades e variações regionais.

Trata-se, portanto, de uma estratégia narrativa que reforça a noção de teleologia, ou seja, a ideia de que a história da arte teria um destino, culminando no ideal clássico. Essa perspectiva, longe de ser neutra, reflete um modelo historiográfico que organiza o passado em função de valores previamente estabelecidos e consagrados. Ao reproduzir essa lógica, os livros analisados acabam por naturalizar uma visão harmonizada e progressiva da arte grega, que contribui para a formação de um repertório escolar marcado mais pela linearidade cronológica do que pela complexidade cultural.

3.6. Silêncios e ausências

Ao observarmos o que os livros didáticos selecionam para representar a arte grega, torna-se igualmente importante notar aquilo que não aparece. Diversas imagens, embora fundamentais para compreender a cultura visual da Antiguidade, são dificilmente reproduzidas nos manuais escolares porque podem gerar desconforto ou polêmica no contexto social contemporâneo. Trata-se de produções que tensionam valores amplamente aceitos na sociedade atual, marcada por heranças morais de matriz religiosa cristã, e que, se fossem apresentadas sem o devido cuidado pedagógico, poderiam suscitar resistência entre professores, pais e estudantes.

Um primeiro conjunto de exemplos está ligado às esculturas eróticas e de nudez explícita. Obras como o *Hermafrodito adormecido* (Figura 27 e 28), que representa uma figura híbrida de corpo feminino e órgãos sexuais masculinos, desafiam a normatividade de gênero e sexualidade. A *Afrodite de Milo* (Figura 29), de Praxíteles, escultura monumental de uma deusa nua, foi alvo de escândalo já na própria Antiguidade, e ainda hoje poderia provocar debates sobre erotismo e corpo feminino. O *Sátiro Barberini* (Figura 30), mostra um sátiro em posição sexualizada, evocando práticas e narrativas de desejo que contrastam fortemente com a moral cristã consolidada no Ocidente.

Figura 27 - *Hermafrodito adormecido*

Artista: desconhecido, Ano: 20 d.E.C., Técnica: escultura em **ronde-bosse**, Dimensões: 46,5cm X 173,5cm X 90,5cm, Localização: Museu do Louvre (Paris, França).



Fonte: [GRAECIA ANTIQVA](#)

Figura 28 - *Hermafrodito adormecido*

Artista: desconhecido, Ano: 20 d.E.C., Técnica: escultura em **ronde-bosse**, Dimensões: 46,5cm X 173,5cm X 90,5cm, Localização: Museu do Louvre (Paris, França).



Fonte: [GRAECIA ANTIQVA](#)

Figura 29 - *Afrodite de Milo*

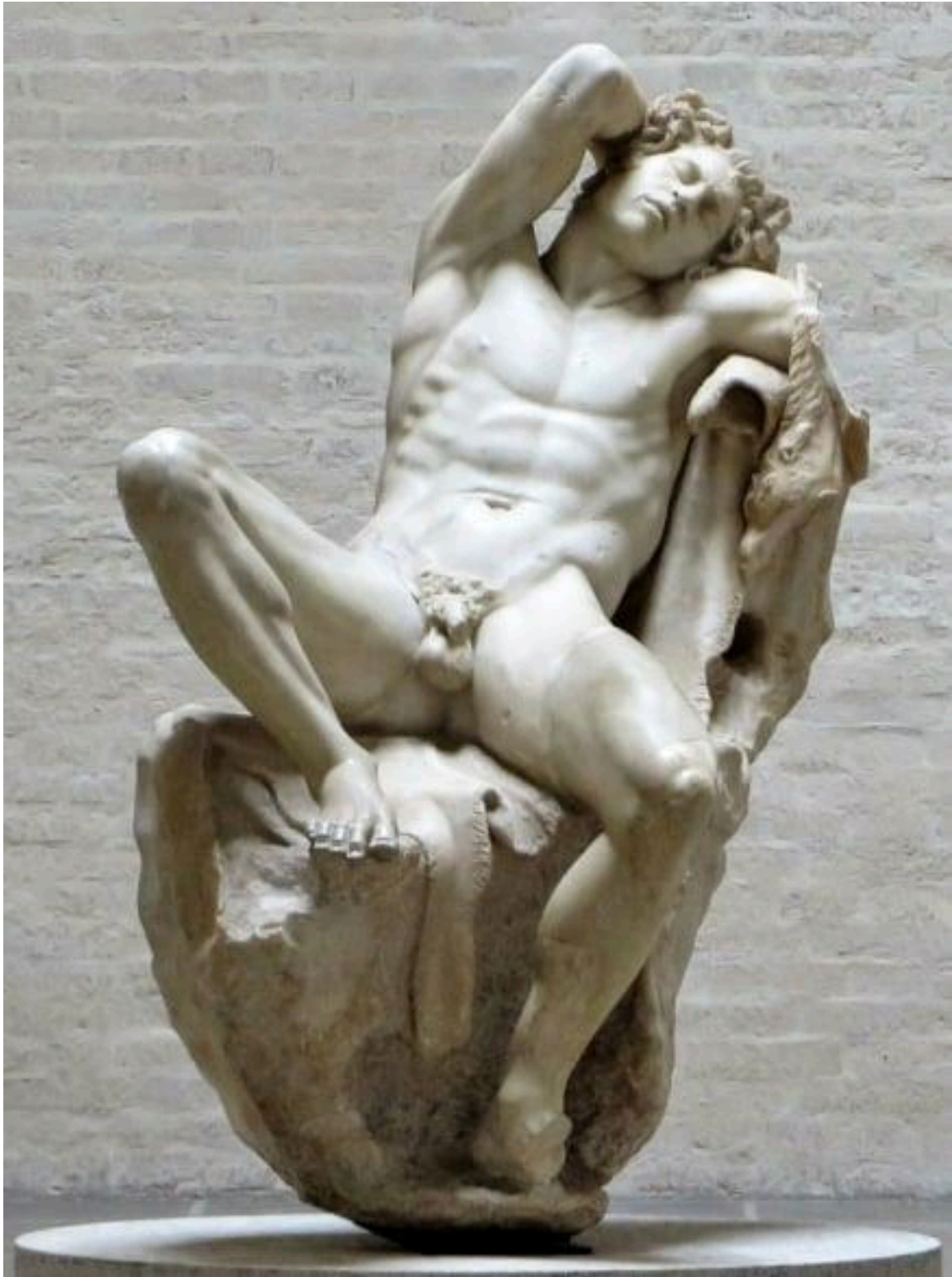
Artista: desconhecido, Ano: 150-125 a.E.C., Técnica: escultura em **ronde-bosse**, Dimensões: 204cm, Localização: Museu do Louvre (Paris, França).



Fonte: [Louvre](#)

Figura 30 - *Sátiro Barberini*

Artista: desconhecido, Ano: 30-20 a.E.C., Técnica: escultura em mármore restaurada, Dimensões: 215cm, Localização: Glyptothek (Munique, Alemanha)



Fonte: [GRAECIA ANTIQVA](#)

Outro grupo de imagens refere-se às representações de violência mítica, igualmente ausentes dos livros didáticos. As métopas do Partenon com cenas de Centauromaquia (Figura 31) apresentam violência explícita dos centauros contra as lápitas, frequentemente interpretada como alegoria da dominação de Atenas, mas também como narrativa de brutalidade. Nos vasos áticos, cenas do mito de Medeia incluem o filicídio, a morte dos próprios filhos, como parte do enredo, algo que dificilmente seria levado às salas de aula sem controvérsia. Da mesma forma, representações de Perseu decapitando Medusa enfatizam o ato violento contra uma figura feminina demonizada, reforçando imaginários de gênero que poderiam gerar debates intensos no presente.

Figura 31 - *Métopa Sul XXVIII do Partenon (Centauro e Lápita)*

Artista: Fídias, Ano: 447-438 a.E.C., Técnica: escultura em alto-relevo, Dimensões: 134,5cm X 134,5cm X 41,5cm, Localização: British Museum (Londres, Inglaterra)



Fonte: [British Museum](#)

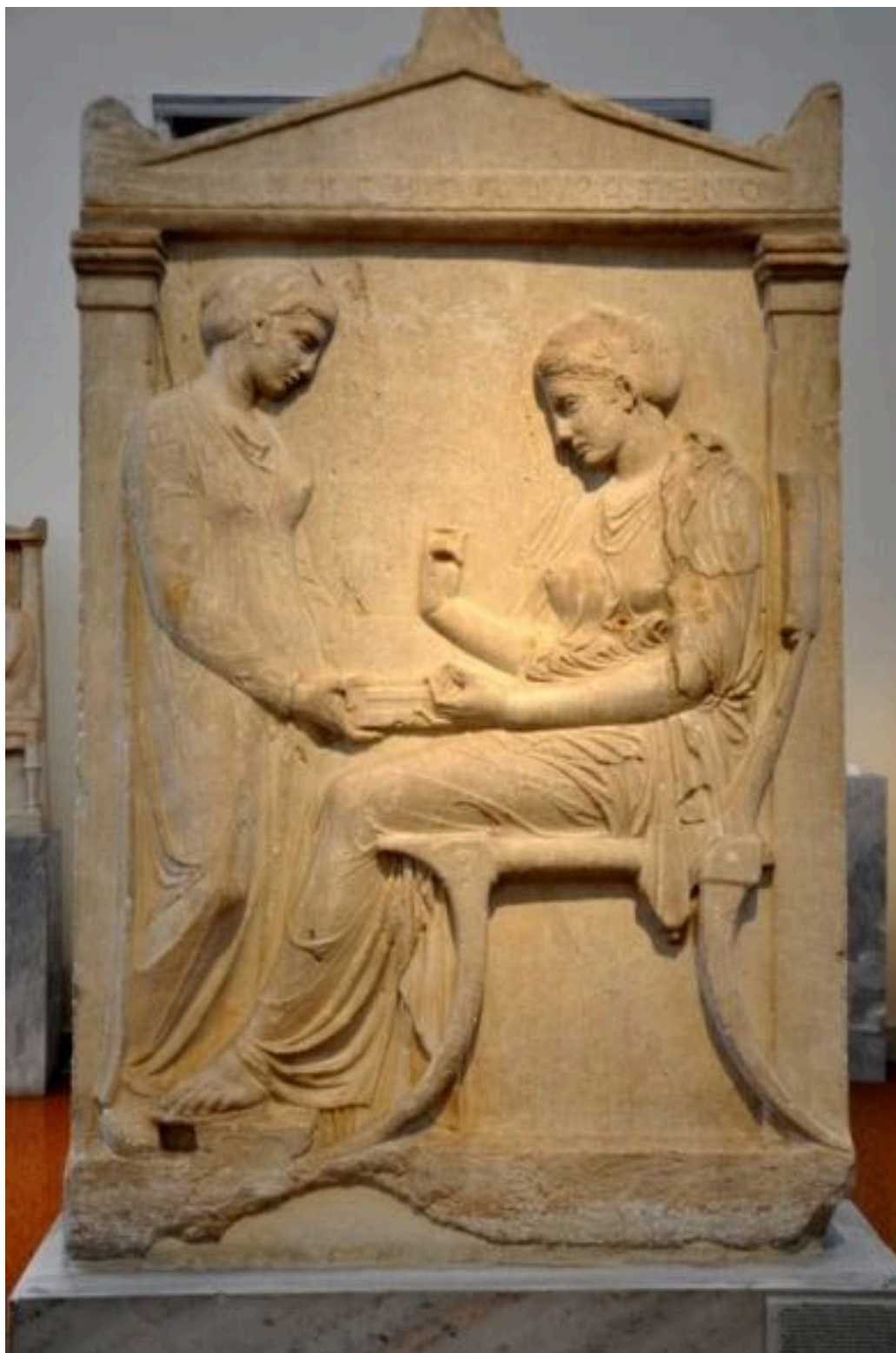
Além do erotismo e da violência, há ainda um conjunto de imagens ligadas à arte funerária e mortuária, igualmente silenciadas nos manuais. Estelas funerárias com cenas de despedida, como a célebre Estela de Hegeso (Figura 31), mostram momentos íntimos de luto e de memória familiar. Da mesma forma, vasos funerários como a ânfora de Dipylon (figura 32), decorados com procissões e ritos fúnebres, constituem uma das mais antigas expressões da pintura grega, mas quase nunca são mencionados nos materiais escolares. Mesmo objetos de uso específico nos rituais de morte, como os lékythoi (Figura 33), que traziam cenas de oferendas aos túmulos, são ignorados, apesar de sua relevância simbólica e social.

É importante recordar que, na Grécia Antiga, a morte não constituía apenas a interrupção da vida biológica, mas um processo ritual estruturado por etapas precisas, exposição do corpo (próthesis), cortejo fúnebre (ekphora) e deposição no túmulo, que mobilizavam a comunidade e organizavam a própria experiência cívica. Como demonstram Ian Morris (1992) e Robert Garland (2001), a arte funerária participava diretamente da construção das memórias familiares, da afirmação dos laços de pertencimento à pólis e da inscrição pública da identidade dos mortos, revelando valores sociais fundamentais, como a honra, o prestígio e a continuidade da linhagem.

O tema da morte, no entanto, muitas vezes tratado como tabu na educação básica, é suavizado ou omitido nos manuais, ainda que fosse dimensão central da experiência religiosa, ética e artística grega. O mesmo ocorre com as representações do submundo e das divindades ctônicas, como Hades, Perséfone e Hécate, que aparecem em vasos e baixos-relevos, mas são raramente exploradas nos materiais escolares, reforçando uma narrativa higienizada e seletiva da Antiguidade.

Figura 32 - Estela de Hegeso

Artista: Calímaco, Ano: 410 a.E.C., Técnica: Relevo escultórico em mármore, Dimensões: 1,49 x 0,92m,
Museu: Museu Arqueológico Nacional de Atenas (Atenas, Grécia)



Fonte: [GRAECIA ANTIOVA](#)

Figura 33 - ânfora de Dipylon

Artista: Desconhecido, Ano: 760-750 a.E.C., Técnica: Cerâmica decorada, Dimensões: 1,55m, Museu: Museu Arqueológico Nacional de Atenas (Atenas, Grécia)



Fonte: [ÂNFORA FUNERÁRIA DE DIPYLON](#)

Figura 34 - lékythoi

Artista: Desconhecido, Ano: 460-450 AEC, Técnica: Cerâmica com fundo branco, Dimensões: 38,7cm, Museu: British Museum (Londres, Inglaterra)



Fonte: [British Museum](https://www.britishmuseum.org)

Também podem ser incluídas aqui as inscrições e pichações preservadas em vasos, muros e espaços públicos. Embora não possuíssem o refinamento formal das esculturas ou templos, elas revelam práticas sociais e expressões populares que escapavam ao controle das elites. Muitas dessas inscrições registram ofensas, sátiras ou comentários cotidianos, funcionando como manifestações gráficas de contestação. É o caso, por exemplo, dos ostraka (Figura 12) usados no ostracismo ateniense: fragmentos de cerâmica em que cidadãos rabiscavam o nome de políticos indesejados, muitas vezes acompanhados de desenhos depreciativos ou caricaturais, transformando o ato em uma forma de pichação política. Outras inscrições encontradas em Delos (Figura 34) e em outras localizações trazem frases zombeteiras contra líderes ou rivais, feitas de maneira improvisada em paredes e pedras. Sua ausência nos livros reforça a ideia de que apenas a arte monumental e “oficial” merece ser transmitida, deixando de lado expressões populares que poderiam provocar paralelos incômodos com práticas urbanas contemporâneas, como o grafite e a pichação.

Figura 35 - Inscrição em Delos

Artista: Desconhecido, Ano: 20 a.E.C., Técnica: entalhe epigráfico, Dimensões: 1,55m, Museu: Museu Arqueológico de Delos, Delos, Grécia



Fonte: [Ancient Greece: Φώς & Λέξη](https://www.ancientgreece.com/)

Por fim, há as imagens que mais diretamente tensionam valores cristãos muito presentes na sociedade brasileira atual, raramente mencionadas na atualidade. Representações de rituais dionisíacos, com danças extáticas, consumo de vinho e erotismo coletivo, aparecem em inúmeros vasos cerâmicos, mas são raramente mencionadas. O culto a múltiplos deuses, muitas vezes retratado em cenas de sacrifícios animais, também é evitado ou simplificado nos manuais. Em um contexto em que a moralidade escolar ainda é atravessada por referenciais cristãos, obras que evocam religiosidades múltiplas, práticas corporais exuberantes e celebrações da morte e da fertilidade tendem a ser silenciadas, mesmo quando são centrais para a compreensão daquela sociedade.

Esses silêncios revelam que a arte grega transmitida nos livros didáticos é fruto de uma curadoria seletiva, que privilegia o belo, o harmônico e o monumental, ao mesmo tempo em que oculta o erótico, o violento, o fúnebre e o marginal. Ao evitar imagens que poderiam gerar polêmica na sociedade atual, constrói-se uma narrativa escolar higienizada, que reforça consensos em vez de abrir espaço para o debate crítico sobre a pluralidade da experiência artística grega.

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo desta pesquisa possibilitou compreender que a presença da arte grega nos livros didáticos de Arte aprovados pelo PNLD 2024-2027 não constitui um simples recorte pedagógico, mas antes um regime discursivo cuidadosamente estabilizado, que opera na produção de sentidos sobre o passado e na manutenção de paradigmas estéticos e ideológicos no presente. A recorrência de determinadas imagens, o Doríforo, o Discóbolo, a Vitória de Samotrácia, o Partenon, evidencia um processo de canonização visual que naturaliza a tradição clássica como destino, origem e fundamento da arte ocidental. Tal seleção, longe de ser fruto do acaso, expressa aquilo que Michel Foucault (1996) denomina ordem do discurso: mecanismos que delimitam o que pode ser dito, visto, lembrado e ensinado.

Ao confrontar o vasto repertório da produção artística grega com o conjunto restrito de imagens oferecidas aos estudantes, torna-se evidente que estamos diante de uma operação de silenciamento e redução, em que o múltiplo é convertido em unidade e a complexidade histórica, política e simbólica é transformada em narrativa harmonizada. As ausências identificadas, cenas eróticas, violência mítica, objetos funerários, cultos ctônicos, inscrições populares, imagens marginalizadas, não são falhas inocentes, mas parte integrante de uma pedagogia do consenso, tal como problematizada por Ana Mae Barbosa (2010): um modo de ensinar arte que higieniza o passado, neutraliza conflitos e estabiliza versões hegemônicas do mundo visual. Trata-se de um processo que ajusta a Antiguidade a expectativas morais contemporâneas e a ideais normativos de beleza, razão e civilização, esvaziando seus estranhamentos e divergências internas.

A investigação demonstrou que a narrativa escolar sobre a arte grega se estrutura a partir de três mecanismos recorrentes: (1) a linearidade teleológica, que apresenta a produção artística grega como progressão rumo ao ideal clássico; (2) a universalização estética, que transforma um repertório situado historicamente em modelo atemporal de valor; e (3) o apagamento contextual, que dissocia as obras de seus usos sociais, políticos e religiosos, convertendo-as em peças isoladas de contemplação formal. Esses mecanismos operam em sinergia para produzir aquilo que Bourdieu (2007) identifica como violência simbólica: a imposição de critérios particulares de gosto como se fossem naturais e universais.

Nesse ponto, torna-se possível retomar diretamente a pergunta que orientou esta pesquisa: em que medida as escolhas discursivas presentes nos livros didáticos de Arte contribuem para a cristalização de uma estética dominante no ensino da história da arte? As análises realizadas ao longo dos três capítulos demonstraram que tais escolhas, ao selecionar reiteradamente um conjunto restrito de imagens e discursos, produzem e estabilizam um regime visual hegemônico, baseado em cânones clássicos e em valores normativos associados ao racionalismo, à proporção e ao corpo masculino idealizado. Assim, a pergunta orientadora encontra resposta clara: os livros didáticos não apenas refletem, mas participam ativamente da construção e manutenção de uma estética dominante, impondo como universal um repertório profundamente situado e historicamente condicionado.

Do mesmo modo, torna-se evidente que os objetivos geral e específicos do trabalho foram integralmente alcançados. O mapeamento das imagens mais recorrentes, a análise crítica das narrativas que as acompanham e a discussão de seus efeitos formativos tornaram possível compreender que a seleção visual presente no PNL D 2024-2027 opera como mecanismo de hierarquização cultural. O objetivo geral, investigar como essa construção seletiva contribui para a manutenção de paradigmas sociais, culturais e ideológicos, manifesta-se de forma nítida ao revelar que o currículo participa da produção de uma Antiguidade disciplinada, estetizada e despolitizada.

A contextualização historiográfica desenvolvida no Capítulo 2 evidenciou que a arte grega é inseparável de seu tecido social: a pólis, o mito, a técnica, a religião, a pedagogia do corpo, a monumentalidade política e a função cívica da imagem. Esse aprofundamento histórico tornou ainda mais visível o descompasso entre a complexidade da Antiguidade e sua posterior redução escolar. Como apontam Beard (2008) e Veyne (1998), a chamada “tradição clássica” sempre foi uma construção, reinscrita e reordenada por diferentes períodos conforme seus próprios interesses. Assim, a Grécia que chega aos livros didáticos não é a Grécia histórica, mas a Grécia filtrada por séculos de recepção, seleção e ideologia.

O Capítulo 3 demonstrou como os livros didáticos atualizam esse processo de canonização. A repetição das mesmas imagens consagradas cria o que Zanker (1990) e Hölscher (2020) identificam como um regime iconográfico de poder, no qual determinadas formas visuais adquirem autoridade pedagógica e legitimidade cultural. Ao priorizar apenas o repertório monumental, os manuais reforçam valores associados à racionalidade, à proporção,

ao corpo masculino idealizado e à harmonia geométrica, silenciando dimensões fundamentais da experiência estética antiga, como o ritual, o cotidiano, o luto, a violência e o erotismo.

Tal operação discursiva, embora nem sempre consciente, possui impactos significativos na formação dos estudantes. Ela limita a compreensão da arte como prática situada, histórica e plural e, em vez disso, reforça modelos rígidos de gosto e corpo, contribuindo para o que Funari (2001) denomina ideologia da cultura material: a capacidade que objetos e imagens têm de transmitir, naturalizar e perpetuar hierarquias.

O ensino de arte, enquanto campo formativo, não pode prescindir desse debate. Como lembra Ana Mae Barbosa, “ensinar arte é ensinar a ver, mas também a questionar o que se vê e por que se vê dessa maneira” (BARBOSA, 2010, p. 54). Essa formulação, em diálogo com sua crítica aos modelos conservadores de ensino (p. 71-72) e à necessidade de desconstrução do olhar (p. 89-92), reforça que uma educação estética crítica não se limita à fruição: ela requer o enfrentamento dos discursos que produzem as imagens e que organizam seu sentido. A aprendizagem sensível envolve, portanto, a problematização das narrativas que legitimam certos objetos enquanto silenciam outros, deslocando o foco do produto para os processos históricos, culturais e ideológicos que o constituem.

Conclui-se, portanto, que a construção seletiva das narrativas sobre a arte grega nos livros didáticos analisados produz uma Antiguidade disciplinada, estetizada e despolitizada, na qual persistem modelos normativos que orientam a sensibilidade contemporânea. Ao evidenciar tais mecanismos, este trabalho não busca rejeitar o legado grego, mas devolvê-lo à sua historicidade, retirando-o do pedestal da universalidade para recolocá-lo no terreno fértil da crítica. Essa é a contribuição central da pesquisa: demonstrar que a análise dos livros didáticos não é apenas técnica, mas política, e que sua revisão crítica é parte essencial de uma educação mais democrática.

Mais do que responder às perguntas iniciais, este estudo pretendeu abrir outras: que outras Grécias poderiam ser ensinadas? Que outras imagens poderiam ocupar o lugar das já consagradas? Como permitir que o estudante reconheça a Antiguidade não como origem mítica, mas como campo de disputas históricas? Tais questões apontam para caminhos futuros de investigação e, sobretudo, para a necessidade de práticas pedagógicas que devolvam ao passado sua alteridade e ao ensino de arte sua potência crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCIENT ATHENS 3D. Reconstrução digital do Partenon. 2024.

ANCIENT GREECE: Φώς & Λέξη. Inscrições gregas. 2024.

ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Eudoro de Sousa. São Paulo: Editora 34, 2015.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Porto: Porto Editora, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos de formação estética no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Nóbrega. Livros didáticos: políticas públicas e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BEARD, Mary. Pompeii: the life of a Roman town. London: Profile Books, 2008.

BEARD, Mary. SPQR: A History of Ancient Rome. London: Profile Books, 2015.

BOARDMAN, John. Greek Art. London: Thames & Hudson, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Brasília: MEC, 2024–2027.

BRETAS, Alana. Arte e poder: diálogos possíveis no ensino da arte. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 86–103, 2019.

BRITISH MUSEUM. Friso das Panateneias. Londres, 2024.

BRITISH MUSEUM. Marble Metope South XXVI (Parthenon). Londres, 2024.

BURKERT, Walter. Greek Religion. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

CARTLEDGE, Paul. Ancient Greece: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. A função pedagógica da História Antiga no Ensino Fundamental. 2010.

CHAKRABARTY, Dipesh. Provincializing Europe. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro. São Paulo: UNESP, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: história e atualidade. Brasília: Inep, 2004.

COLDSTREAM, John Nicolas. Geometric Greece. London: Routledge, 1977.

DETIENNE, Marcel. Os mestres da verdade na Grécia arcaica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DIAS, Claudia; BASBAUM, Sérgio; PINHEIRO, Fernando. Jornadas Novos Caminhos - Arte. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. Language and Power. London: Longman, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

- FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto, 2001.
- GARLAND, Robert. The Greek Way of Death. Ithaca: Cornell University Press, 2001.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. As formas da história. Bauru: EDUSC, 2003.
- GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEROTTO, Lilian Ucker (orgs.). Licenciatura em Artes Visuais: Módulo 2. Goiânia: UFG/CIAR, 2018. Capítulo “História do Ensino das Artes Visuais no Brasil”, GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEREIRA, Vânia Olária, pp. etc.
- HANSEN, Mogens Herman. Polis: An Introduction to the Ancient Greek City-State. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HÖLSCHER, Tonio. A imagem da cidade romana. São Paulo: Edusp, 2020.
- KUREBAYASHI, Denise Akemi et al. Identidade - Arte. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.
- LOUVRE MUSEUM. Vitória de Samotrácia; Afrodite de Milo; Discóbolo. Paris, 2024.
- LUZ, Rogério. O que é arte-educação. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MA, John. Statues and Cities. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- MEIER, Christian. A descoberta da política. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MEIRA, Beá et al. Mosaico Arte. São Paulo: Scipione, 2022.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. São Paulo: Cortez, 2018.

MORRIS, Ian. *Death-Ritual and Social Structure in Classical Antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL DE ATENAS. *Atena de Varvakeion; Koré de Phrasikleia*. Atenas, 2024.

MUSEUS VATICANOS. *Grupo do Laocoonte*. Roma, 2024.

OMENA, Luciane Munhoz de; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. *Literatura, poder e imaginários sociais no Mediterrâneo antigo*. São Paulo: Edusp, 2015.

OSBORNE, Robin. *Archaic and Classical Greek Art*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

POUGY, Eliana et al. *Teláris Essencial Arte*. São Paulo: Ática, 2022.

RAMALHO, Sandra; TELLA, Marco Aurélio Paz; MALTA, Marize. *Do Seu Jeito – Arte*. São Paulo: Moderna, 2022.

RIDGWAY, Brunilde. *The Archaic Style in Greek Sculpture*. Princeton: Princeton University Press, 1977.

RYKWERT, Joseph. *The Dancing Column*. Cambridge: MIT Press, 1999.

SCHLICHTA, Consuelo et al. *Livros didáticos para o ensino da arte*. *Revista GEARTE*, v. 5, 2018.

SILVA, Luiz Antônio et al. *Teláris Essencial Arte*. São Paulo: Ática, 2022.

SNELL, Bruno. *The Discovery of the Mind*. Oxford: Oxford University Press, 1953.

SPIVEY, Nigel. *Understanding Greek Sculpture*. London: Thames & Hudson, 2001.

TOURINHO, Irene; COSTA, Cristina. *Livro Didático de Arte*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: UnB, 1998.

WEBSTER, Maria Helena et al. *Arte Sempre!*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

WHITE, Hayden. *Metahistória*. São Paulo: Unesp, 2009.

WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA. Zeus de Olímpia; cerâmicas e esculturas. 2024.

ZANKER, Paul. *A imagem do poder*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.