



O ENSINO DE ARTE A PARTIR DE UMA ANÁLISE DO EPISTEMICÍDIO E SEUS IMPACTOS NO MATERIAL DE ENSINO ESTRUTURADO

Carlos Eduardo Conceição Brito¹
Merilin Baldan²
Vânia Maria dos Santos³

RESUMO: Esta pesquisa é oriunda do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, desenvolvida na Universidade Federal de Rondonópolis e a Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva no ciclo 2022-2023. Partindo dos caminhos percorridos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ressalta-se os obstáculos que ainda permanecem para a proposta de uma educação democrática, plural e inclusiva, uma vez que, o epistemicídio ainda segue tentando escamotear, apagar e invalidar referenciais negros e indígenas dos espaços de produção de saberes. Nesse sentido, esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo teórico-bibliográfica, além da empiria realizada por meio da análise do material didático de Arte. O objetivo da pesquisa é o de analisar os impactos do epistemicídio nas representações sociais, que estão presentes no material de ensino estruturado para o campo disciplinar de arte, a partir do material estruturado adotado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) elaborado pela Fundação Getúlio Vargas.

Palavras-Chaves: Leis 10.639/2003; Lei 11.645/2008; Epistemicídio; Arte; Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Esta investigação social traz as discussões construídas ao longo dos estudos realizados a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), desenvolvida na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) em parceria com a Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira (SEDUC/MT).

As discussões incorporadas ao projeto de pesquisa partem das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo esses, dispositivos legais que tornam obrigatório o tratamento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos de ensino, dentro destes pressupostos, a pesquisa problematiza a presença/ausência do epistemicídio no material didático em análise. Consideramos o epistemicídio como um processo ainda em curso em nossos estabelecimentos de ensino, visto que os saberes compartilhados nas salas de aulas, muitas das vezes supervalorizam a lógica euro-americanocêntrica de conhecimento em detrimento a um rebaixamento de toda cultura/conhecimentos constituídos fora desse padrão hegemônico e dominante.

Assim sendo, a partir de Carneiro (2005) compreendemos o epistemicídio como sendo um processo que insiste em desqualificar, subalternizar e invalidar os saberes, memórias e cultura, africana, afro-brasileira e indígena nos espaços de produção de conhecimentos.

¹ Estudante de Ensino Médio/Iniciação Científica, Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva: e2202305@edu.mt.gov.br

² Pedagoga. Mestre em Educação Escolar. Doutora em Educação. Docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: merilin.baldan@ufr.edu.br

³ Pedagoga. Mestre em Educação. Docente na SEDUC/MT. E-mail: vania-maria.santos@edu.mt.gov.br



Nos caminhos dos estudos decoloniais (BERNADINOCOSTA; GROSFUGUEL,2016), esta investigação questiona uma construção de conhecimento hegemônica, dialogando com Gomes (2010), Munanga (2005) e hooks (2020; 2022) acerca dos aspectos da relevância da educação das relações étnico-raciais para o fortalecimento de uma educação pública democrática, inclusiva e emancipatória.

O plano de trabalho intitulado “Entre representações e epistemicídios em apostilas de arte para o Ensino Médio: implicações na formação humana e a necessidade do compromisso antirracista”, apresenta como objetivos: apreender as implicações do epistemicídio na formação humana; refletir acerca da relevância do enegrescimento do currículo e da luta antirracista e; analisar as representações sociais presentes no material de ensino estruturado da Fundação Getúlio Vargas (FGV) impulsionados pela rede estadual de ensino em Mato Grosso.

METODOLOGIA

O referencial teórico metodológico é embasado nos estudos de Bittencourt (2017), portanto, estabeleceu-se para a análise, o material estruturado de ensino de arte produzido pela Fundação Getúlio Vargas e Sistema Maxi de ensino, do segundo bimestre letivo de 2023, com a finalidade de explorar as representações sociais negras e indígenas incorporadas ao material didático.

O embasamento teórico da pesquisa consiste na revisão bibliográfica e na análise documental, sendo que, para esta análise documental, considerou-se o material didático de arte dinamizado no contexto da Secretaria Estadual de Educação em Mato Grosso (SEDUC/MT). As análises foram realizadas principalmente com base nos critérios estabelecidos por Circe Bittencourt (2017), Oliva (2003) e Cigolini e Silva (2020), a partir da construção de tabelas e comparações de imagens e textos.

Iniciamos pela compreensão de que o material didático como um artefato cultural utilizado como instrumento pedagógico na educação (BITTENCOURT, 2017). É fundamental compreender que a sua materialização e configuração estão relacionadas às condicionalidades econômicas, políticas e epistemológicas.

É importante destacar, ainda, que o material didático tem recebido diferentes terminologias na história da educação, sendo “livro didático” a terminologia clássica e “material apostilado” e “material estruturado” terminologias que encerram uma distinção em relação ao primeiro. Apesar das suas especificidades, podemos compreendê-lo como um instrumento de apoio no processo de ensino aprendizagem, haja vista as suas funções: sistematização do



conteúdo, seleção e ordenação do conteúdo, auxílio na transposição didática, estabelecimento de padrões linguísticos e de comunicação (BITTENCOURT, 2017).

Neste sentido, a investigação sobre o material estruturado de ensino adotado pela SEDUC-MT e produzido pela FGV são fundamentais, em particular se levarmos em conta os sentidos das políticas de conjunto que se referem à Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, etc. frente às políticas reparadoras de obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Levando em consideração o nosso referencial teórico metodológico (BITTENCOURT, 2017; OLIVA, 2009; CIGOLINI; SILVA,2020) consideramos como elementos de análise:

- Produção e a Circulação do Material (quem, para quem, para quê, como, onde, quando, etc.);
- Epistemologia;
- Conteúdo (texto e imagem).

Tais elementos nos auxiliam a refletir acerca dos sentidos, dos significados e das significações presentes no material estruturado de ensino e suas relações com a tradição escolar e os movimentos de reivindicação pela decolonização do poder, do saber e do ser que, na esfera educacional, pode ser entendida pelo movimento de problematização do currículo escolar e das representações que circulam nos materiais didáticos.

É a partir desses pressupostos, também, que vislumbramos de que modo esses conteúdos (texto e imagem) materializam as noções e conceitos de arte, bem como os tipos de representações que são construídas acerca da arte, em especial, com o recorte da arte afro-indígena. Neste sentido, importa compreender como essa temática tem sido abordada no material didático, seja com capítulos específicos seja de modo transversal, a proporcionalidade que o conteúdo é tratado do material em relação aos demais e de que forma são apresentados (BITTENCOURT, 2017; OLIVA, 2009; CIGOLINI; SILVA,2020).

Ainda sobre o conteúdo, em particular, em relação ao texto, é importante reconhecer a sua base epistemológica adotada, a linguagem utilizada, os termos e expressões usados, os códigos de valores para situar o conteúdo, etc. Já em relação às imagens, é relevante identificar, por um lado, os tipos de iconografias utilizadas e tratadas como arte no material didático, assim como as referências veiculadas no material de arte negra e indígena (artistas e representação de pessoas afro-indígenas).

Para auxiliar a coleta de dados e, posteriormente, a sua análise, utilizamos quadros para identificação do conteúdo (texto e imagem). A seguir apresentamos a nossa discussão.



ARTE DECOLONIAL: UMA INTRODUÇÃO

Paiva (2002) também ressalta a importância de compreendermos que o campo e a história da arte brasileira devem ser lidos como espaços de poder, isto é, lugar de legitimação da arte e dos seus agentes e isso implica nas representações e, não por acaso, permite visualizar uma “(...) exígua representatividade de pessoas pobres, negras, indígenas, asiáticas, periféricas, não binárias, entre outras, nos lugares centrais que regem o sistema da arte” (PAIVA, 2022, p. 15).

Isso ocorre, principalmente, devido ao epistemicídio, ao racismo e ao pacto da branquitude que tem estabelecido discursos e representações eurocêntricas, brancas e heteronormativas como padrão em geral e, também, dentro do campo das artes, negando a existência tanto da produção quanto do protagonismo de agentes dos chamados grupos “minoritários” /subalternos (OLIVEIRA, 2022).

Neste sentido, nosso referencial teórico problematiza o padrão ideal estabelecido pelo pacto da branquitude, assim como o modelo de belo e de “grande arte”, hooks (2019), por exemplo, aponta para o efeito devastador da estética eurocêntrica e cisheteronormativa, tanto sobre a subordinação de outras expressões quanto sobre o modo de sentir a existência e de habitar o espaço. Segundo hooks (2019) compreender a estética negra dentro de um contexto coletivo e cotidiano, com conexões com o passado, apresenta subsídios para a sobrevivência desses grupos subalternizados.

Neste sentido, desde a década de 1990, tem-se problematizado a linguagem e a função da arte e, na década seguinte, tem-se tratado da chamada “arte decolonial” (OLIVEIRA, 2022). A arte decolonial, de acordo com a autora, apresenta um viés interdisciplinar, ético, estético e político que tem como objetivos: a urgência da reparação do apagamento/silenciamento das experiências, memórias e arte e, ao mesmo tempo, promover a visibilidade e valorizar as existências dos grupos “minoritários” /subalternizados, bem como as suas experiências, memórias, produções e seus protagonismos. Ao encontro dessas compreensões, Ayma (2022, p. XV) assevera:

Es en este contexto en el que se encuentran las relaciones entre los blancos y la mayoría de los pueblos originarios de nuestro continente. Aún no somos reconocidos como actores pioneros y protagonistas de nuestra historia y nuestra cultura no es concebida como parte del saber latinoamericano. Aún somos juzgados y valorados por la herencia de los colonizadores, sujetos invisibles o en necesaria transición hacia una sociedad blanca.



Munanga (2021) ao abordar a arte afro-brasileira revela a necessidade de compreendê-la dentro dos seus condicionantes histórico sociais, econômicos e culturais, em especial, porque as memórias, experiências e expressões artísticas dos africanos sofreram impacto com o processo de escravização. Para o autor, os elementos culturais e artísticos e africanos são retidos na memória e alimentam a cristalização desses elementos, ao mesmo tempo em que esses elementos são (re)criados a partir da nova estrutura e condição de vida e outras foram ainda descontinuadas.

Munanga (2021) observa a presença das marcas artísticas e culturais na arte utilitária, como também a grande influência da religião nas representações e simbolismo o que serviu, dentro de uma sociedade racista como a brasileira, para invisibilizar, silenciar e perseguir a arte afro-brasileira. A classificação, ainda, da arte afro-brasileira, para o autor é um sistema aberto e fluído que envolve uma arte étnica, presente na religião e nos rituais, marcadamente de raiz africana; a arte afro-brasileira, que apresenta um processo de (re)criação, (re)interpretação, tradução que integra esses universos culturais e artísticos; a arte periférica que recebeu algumas influências africanas, mas é marcadamente uma arte ocidental.

Todavia, a ausência da arte africana e afro-indígena brasileira pode ser considerada dentro do epistemicídio e resultante do racismo (estrutural).

Tendo em vista que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tratam da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e que suas premissas devem ser observadas no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, é fundamental observar a presença ou a ausência desses conteúdos nestes dispositivos e práticas. Como expõem Cigolini e Silva (2020), essas legislações tem como meta eliminar a discriminação, reconhecer a existência e a valorizar as históricas e culturas desses grupos subalternizados, sendo que a escola tem um papel fundamental nesse processo.

Não por acaso, bell hooks (2019) vai advogar para o reconhecimento do movimento das artes negras, assim como a necessidade de revitalização da estética negra radical que tem como funções o repúdio a cultura colonizada e o questionamento da noção de cultura ocidental, assim como reivindica o espaço para uma estética negra com espaços para a teoria e julgamento que tornam possíveis o reconhecimento da arte e dos artistas negros, explorando a experiência e os discursos estéticos negros.

Neste momento, buscamos dentro de uma perspectiva da pedagogia engajada, crítica e decolonial, apresentar os resultados da investigação acerca das representações presentes no material estruturado de ensino de artes.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apostila de arte contempla duas unidades investigadas, sendo a unidade 1 “A arte como representação do humano e unidade 2 “A arte como produto de consumo”, as unidades trazem para a discussão, as representações do humano nas artes, com enfoque para o recorte histórico que abrange a modernidade, assim como os aspectos da produção artística como produto de consumo. Nestas seções, apesar da presença de imagens e elementos gráficos das representações negras e indígenas, há algumas questões que precisam ser tensionadas para que possam ser problematizadas as relações de poder que são colocadas em jogo no material didático, principalmente nas discussões que abrangem a modernidade.

Na unidade 1, as relações de poder majoritariamente são expressadas pelo padrão homem/branco/europeu, dentro desse aspecto, Quijano (2005, p.126), problematiza que, “a modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”.

Não raro, o material didático incorpora essa lógica e traz uma sobreposição das representações do homem, branco e europeu em detrimento às representações negras e indígenas, é importante ressaltar que, apesar de, mesmo de forma superficial, a apostila problematizar as representações do humano no interior desta padronização supremacista branca europeia, as imagens e textos acabam por naturalizar uma construção de conhecimento hegemônica, dado que, não são apresentadas rupturas ou outras narrativas que incorporam as artes em perspectivas plurais de suas representações.



Já a unidade 2, traz um conjunto de representações tanto das artes indígenas quanto africanas e afro-brasileiras, mantendo a arte afro-indígena majoritariamente no contexto da produção artesanal, limitando e reduzindo às inúmeras outras possibilidades (arquitetura, pintura, música, dança, cinema, fotografia, etc.).

Ainda o material didático não introduz os estudos dos aspectos culturais, identidade, diversidade e diferenças, assim como questões que estão envoltas à discussão da apropriação cultural das artes indígenas, africanas e afro-brasileiras na contemporaneidade.

No quadro abaixo, estão expostas as principais problematizações consideradas em nossas interpretações:



QUADRO 1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NEGRAS E INDÍGENAS

Unidade 1 – A arte como representação do humano	Unidade 2 – A arte como produto de consumo
Discussão do “corpo” na idade Moderna	Discussão em torno da arte como produto de consumo
<ul style="list-style-type: none">● Majoritariamente corpo de homens e brancos;● Ausência da representação feminina: em 33 imagens que compõem a unidade, apenas 03 representavam mulheres;● Representação de corpos negros/indígenas apenas no contexto colonial.	<ul style="list-style-type: none">● Protagonismo das artes afro-indígenas: cerâmica, cestaria, tecidos, trançados e padronagem (cestaria e estampas) no contexto da produção artesanal;● Representação de corpos negros fora do contexto colonial, porém apenas no contexto de discussão da arte africana/afro-brasileira.
	
Fonte: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023	Fonte: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023

Fonte: elaborado pelas(os) autoras(es) (BRITO, et al., 2023).

O material didático supervaloriza uma arte pensada a partir do ideal moderno europeu, que ainda reverbera um padrão de representação do ser humano, como sendo o homem, branco e ocidental, nesse sentido é importante a compreensão de que essa lógica racista epistêmica limita as possibilidades do lugar social das representações dos coletivos racializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos depreender que o material estruturado de ensino adotado pela SEDUC/MT e comercializado pela FGV contempla a temática étnico-racial de modo transversal nas unidades presentes no segundo bimestre do segundo ano do ensino médio.

No entanto, o mero contemplar da temática não resolve o problema do epistemicídio. Como discutimos em nosso referencial teórico metodológico, saber como essas representações estão presentes é de suma importância, pois elas constituem o imaginário social e implicam o processo de subjetivação.

Ao direcionarmos o olhar para as representações sociais negras e indígenas, depreende-se o quanto o material de ensino supervaloriza as contribuições ocidentais em detrimento ao



rebaixamento, esvaziamento e subalternização das identidades negras e indígenas, reduzindo e limitando as inúmeras possibilidades e potencialidades de grupos racializados no contexto da arte, corroborando com o racismo e epistemicídio históricos que permanecem rebaixando e marginalizando esses universos culturais.

REFERÊNCIAS

AYMA, Juan Evo Morales. Prólogo. GONZAGA, Alvaro de Azevedo (ORG). **Decolonialismo indígena**. SP: Matrioska, 2022.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12a. Ed. 3a. Reimpressão. SP: Contexto, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CIGOLINI, Adilar Antonio.; SILVA, Michelle Correia da. A temática indígena no ensino de geografia: problemas e caminhos. **Revista Geografar**. Curitiba-PR. v. 15. n. 1, jan-jun./2020.

COSTA, Joaze Bernardino. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./ abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 97-109, 201.

hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. SP: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. SP: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Escrever para além da raça: Teoria e prática**. SP: Elefante, 2022.

MUNANGA, Kabengele (ORG). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.



MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira: o que é afinal?** Lisboa: Oca, 2021.

OLIVEIRA, Alessandra Matias de. Prefácio. PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira.** Bauru-SP: Mireveja, 2022.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira.** Bauru-SP: Mireveja, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* p. 117-142. 2005.