

## DIÁLOGO DECOLONIAL NO ENSINO DE ARTE:

Maxwell Alexandre e Moisés Patrício na sala de aula<sup>1</sup>

## DECOLONIAL DIALOGUE IN ART TEACHING:

Maxwell Alexandre and Moisés Patrício in the classroom

Marcelino Euzebio Rodrigues<sup>i</sup>

André Dias Pires<sup>ii</sup>

**RESUMO:** O texto apresenta duas experiências pedagógicas que buscam abordar o ensino de artes visuais a partir de uma perspectiva decolonial e inclusiva. Enfatiza a importância de desestabilizar as normas eurocêntricas por meio da arte, promovendo a reflexão crítica sobre o racismo e a representatividade identitária. Também destaca a necessidade de proposições pedagógicas que possam evocar sentimentos de pertencimento e representatividade, buscando referências brasileiras como meio e incentivo à produção artística dos alunos. Neste caso, as obras de Moisés Patrício e Maxwell Alexandre, dois expoentes da arte brasileira que utilizam suas obras para refletirem sobre a problemática racial trazendo novas perspectivas e olhares ‘outros’ sobre o tema.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Pedagogia decolonial. Artistas afro-brasileiros.

**ABSTRACT:** The text presents two pedagogical experiences that seek to approach the teaching of visual arts from a decolonial and inclusive perspective. It emphasizes the importance of destabilizing Eurocentric norms through art, promoting critical reflection on racism and identity representation. It also highlights the need for pedagogical propositions that can evoke feelings of belonging and representation, seeking Brazilian references as a means and encouragement for students' artistic production. In this case, the works of Moisés Patrício and Maxwell Alexandre, two exponents

<sup>1</sup> O texto discorre sobre duas práticas de ensino utilizando as artes visuais brasileira como potência antirracista.

of Brazilian art who use their works to reflect on racial issues, bringing new perspectives and 'other' perspectives on the topic.

**Keywords:** Art teaching. Decolonial pedagogy. Afro-Brazilian artists.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo explora duas experiências educativas que ilustram as tentativas de reformular o ensino de artes visuais com base em pressupostos decoloniais, criando um espaço mais inclusivo e contextualizado para os estudantes. Antes de prosseguir, é imperativo esclarecer o que entendemos por "decolonialidade" e "decolonial" (MALDONADO-TORRES 2007; MIGNOLO 2003, 2015). A decolonialidade refere-se ao processo de desvinculação de sistemas de poder, conhecimento e ser que foram impostos globalmente pelo colonialismo e que continuam a moldar as realidades sociais, culturais e epistemológicas. Essa abordagem busca reconhecer e valorizar saberes, culturas e histórias marginalizadas ou subalternizadas pela lógica colonial, propondo um movimento de emancipação e de ressignificação do conhecimento, do poder e da existência. O termo "decolonial", por sua vez, relaciona-se a práticas, teorias e estratégias que visam dismantlar as estruturas coloniais remanescentes e promover uma maior equidade e representatividade nos mais diversos campos da sociedade, inclusive na educação.

As iniciativas aqui apresentadas são fundamentadas na ideia de que a educação em artes deve ser um meio de reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais e históricas que moldaram a sociedade brasileira, especialmente no que tange às relações étnico-raciais e à diversidade cultural. Nesse contexto, apresentaremos duas experiências transformadoras: "Tudo Vem do Nosso Pátio", que utiliza a obra do artista contemporâneo Maxwell Alexandre para explorar questões de identidade e pertencimento no ambiente escolar, e "Você Aceita?", que recorre às fotografias de Moisés Patrício para abordar as tensões raciais e de gênero em uma turma do ensino fundamental. Ambas as experiências têm como objetivo criar um espaço de desconstrução decolonial, onde as imagens desestabilizadoras geradas pelas obras artísticas incentivem o espanto, a indignação e a reflexão crítica acerca do racismo, assim como pretendem motivar construções sociais que permitam identificações positivas, incorporadas em valores de realização, união, representatividade e autoestima.

Ao discutir as experiências implementadas no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o ano de 2023, este artigo visa enriquecer o ensino de artes visuais com práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas aos princípios decoloniais. Tais práticas objetivam cultivar a diversidade, a representatividade e o pensamento crítico entre os alunos, focalizando em jovens de 10 a 14 anos, provenientes das periferias do Rio de Janeiro. O Colégio Pedro II, uma instituição de ensino público federal com longa história de prestação de serviços predominantemente às elites brancas, tem, nas últimas três décadas, se empenhado em reverter esse quadro, promovendo maior inclusão e diversidade. Esse movimento de transformação se reflete na composição atual do corpo discente, majoritariamente formado por alunos das classes populares e muitos deles negros, provenientes de áreas periféricas. Diante deste cenário, torna-se imperativo repensar e executar currículos de artes visuais que não apenas abordem, mas que também celebrem os saberes e os fazeres culturais desses

estudantes. Essa mudança curricular visa fomentar um diálogo abrangente entre diferentes áreas do conhecimento, garantindo que as expressões e representações de todos os alunos sejam valorizadas e respeitadas, livre de preconceitos ou influências de visões hegemônicas dominantes.

## 2 EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Neste documento, detalhamos duas iniciativas pedagógicas que representam passos significativos em direção à transformação do ensino de artes visuais, adotando uma perspectiva decolonial. Estas abordagens propõem uma outra forma de conceber a arte na educação escolar, enraizada na inclusão e na valorização de narrativas e visões de mundo historicamente marginalizadas. Essas abordagens visam proporcionar uma educação mais contextualizada e inclusiva, avançando além das limitações do "daltonismo cultural" e da predominância de um currículo ancorado no eurocentrismo, aspectos frequentemente observados na educação artística. Motivadas pela necessidade identificada pelo departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II de promover currículos que refletem uma perspectiva intercultural e decolonial, essas práticas surgiram. Durante os debates entre os professores de Artes Visuais, nos comprometemos com uma abordagem crítica e decolonial, desafiando o paradigma tradicional e eurocêntrico que historicamente tem moldado o ensino e a apreciação da arte. Nossa meta foi promover uma metodologia educativa que enalteça e incorpore a riqueza da arte brasileira, latino-americana e africana; as expressões de artistas populares e daqueles à margem do circuito artístico convencional; as manifestações artísticas locais e das periferias; o trabalho inovador de artistas mulheres; bem como as práticas culturais e artísticas que ressaltam as tradições afro-orientadas e das comunidades indígenas.

Entendemos que as aulas de artes visuais devem, prioritariamente, ser mais um momento de construção e consolidação de conhecimentos, assim como as demais disciplinas. Porém, ainda se fala pouco ou quase nada sobre a África ou sobre a arte produzida por artistas afrodescendentes em sala de aula. Ainda é preciso pensar em possibilidades de indignação, comoção e reflexão sobre o instituído na escola e criar reflexões a partir de outros panoramas históricos, diferentes dos que estamos habituados, onde a Europa se posiciona como precursora. Nesse sentido, as aulas de Artes Visuais podem promover a utilização de imagens que desconstruam um passado ainda presente, usando obras e experiências artísticas como produtos didáticos.

O que temos percebido em nossas pesquisas, é que a ausência de produções artísticas africana e afro-brasileira nas aulas de Artes promove ambientes aparentemente confortáveis que silenciam a problemática racial no Brasil. Para isso, se faz necessário um confronto entre pensamentos discriminatórios que abordem a diversidade étnico-racial em sala de aula, despertando posicionamentos e práticas antirracistas através da arte. Para isso é preciso que sejam feitas durante as aulas, leituras que permitam reflexões sobre o panorama de subserviência e de subalternidade criados para a população negra iniciados na colonização brasileira.

Para diminuir essa lacuna, é preciso uma retomada das culturas ausentes e dos saberes que foram historicamente negados, distorcidos, discriminados no currículo escolar durante o processo colonizatório. Nesse sentido, posicionar produções artísticas afrodescendentes como vetores para

discussão e construção de saberes no ambiente escolar, pode ser um bom encaminhamento para se pensar uma horizontalidade de saberes e uma equidade curricular nas disciplinas que lidam com a formação e ampliação dos saberes artísticos nas escolas.

Neste contexto, a crítica decolonial tem feito avanços e importantes considerações que podem constituir-se em uma ferramenta epistemológica relevante para pensar o espaço das experiências artísticas para além da modernidade-colonialidade. Autores como Pedro Pablo Gómez (2016) e Walter Dignolo (2012) ampliam a abordagem em torno da colonialidade do saber, do ser e do poder<sup>2</sup>, para abarcar, especificamente, a proposição da decolonialidade estética. Sendo assim, as proposições aqui expostas tentam apresentar uma outra abordagem acerca das artes moderna e contemporânea (além de temas correlacionados), voltada aos alunos do ensino fundamental. Segundo pressupostos decoloniais por meio dos quais entendemos ser necessário partir de histórias locais (MIGNOLO, 2003), situamos as discussões e os diálogos das produções de dois artistas brasileiros que emergiram no cenário das artes com suas poéticas instigantes e desestabilizadoras.

Maxwell Alexandre e Moisés Patrício, partem de fotografias para explorarem seus universos poéticos. Artistas contemporâneos que são, os dois subvertem o viés documental da fotografia, indo além da sua função mais comum de comprovar realidades verossímeis. Estes artistas trazem olhares que tentam ler o que está submerso no cotidiano das periferias, insurgindo com novas apropriações e manipulações, como colagens, projeções e sobreposições de desenhos, pinturas e intervenções de objetos e texturas. Em muitos sentidos, esses dois artistas em suas respectivas obras, contribuem para uma afirmação marcante da identidade brasileira na atualidade.

É importante destacar que as primeiras proposições modernistas da arte brasileira foram fortemente caracterizadas pela busca por uma identidade nacional. Um desses esforços, concentrava-se na exploração dos elementos da mestiçagem, na busca das raízes culturais nacionais por meio dos regionalismos e dos aspectos que celebravam o povo e suas características distintas. Entretanto, é importante notar que praticamente todos os artistas e intelectuais envolvidos nesse movimento eram brancos e pertenciam a elite econômica da época. Contudo, o modernismo não foi capaz de romper com a invisibilidade e o preconceito, senão ignorar por completo, a presença dos artistas negros. Assim, torna-se fundamental ao abordar o tema do modernismo brasileiro com nossos alunos, destacar a importância da representatividade de figuras negras e outros representantes de nossa diversidade racial. Se outrora estes apenas serviram como fonte de inspiração temática, agora, emergem como protagonistas na cena da produção artística contemporânea brasileira.

Dessa forma, procuramos trazer para a sala de aula novas perspectivas sobre a formação de um imaginário coletivo em torno da nossa identidade cultural nacional contando com a presença e a visibilidade de artistas negros e indígenas, por exemplo. Desse modo, entendemos que não é possível

---

<sup>2</sup> Os estudos de OLIVEIRA (2012) nos ajudam a entender esses conceitos. Segundo o autor, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Opera-se então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (p.50). A colonialidade do saber é entendida como uma repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais (p.54). A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial (p. 60).

imaginar uma identidade artística brasileira através de uma única via. É preciso olhar para as produções de grupos periféricos e compreender a pluralidade de projetos, estéticas e olhares.

Nesse sentido, o encaminhamento curricular dado aos conteúdos trabalhados com os alunos do ensino fundamental, que antes davam ênfase ao aprendizado das “vanguardas artísticas” da Arte Moderna no contexto da arte europeia e ocidental e ainda ‘Fotografia’ em seu caráter histórico ocidental e hegemônico, estão sendo reelaborados para abarcar, por exemplo, outros olhares sobre as produções artísticas modernas, buscando novos encaminhamentos que permitam, por exemplo: compreender a modernidade e a contemporaneidade a partir de produções de diversas regiões do Brasil, projetando novas perspectivas sobre a identidade cultural nacional a partir das produções de grupos periféricos; incluir as produções artísticas afro orientadas e diaspóricas, potencializando ancestralidades e resistências através da arte negra, em suas dimensões estética e institucional.

Esse reposicionamento, onde o Sul pode e deve estar em primeiro plano e como ponto de partida para pensar a produção cultural brasileira, projetando o currículo de Artes Visuais para lugares antes invisibilizados é um posicionamento decolonial, previsto no novo Projeto Político Pedagógico Institucional. Esse reposicionamento, dialoga com o Giro-decolonial, uma maneira de estimular e resgatar a teoria crítica, o pensamento e a produção intelectual latino-americana pelo Grupo Modernidade e Colonialidade (GMC)<sup>3</sup>. Nelson Maldonado-Torres indica esse termo no sentido de movimentação, um revés de resistência teórica e prática, uma tentativa de descolonização do pensamento e de todas as formas de dominação mantidas pela colonialidade e suas vertentes. Representa “um projeto de transformação sistemática e global das implicações da modernidade, dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por diversos sujeitos em seus diálogos” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160, tradução nossa).

### 3 TUDO VEM DO NOSSO PÁTIO

O projeto pedagógico "Tudo Vem do Nosso Pátio" nasceu da interação entre o trabalho do artista contemporâneo Maxwell Alexandre e os alunos do 9º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II, campus São Cristóvão II. A iniciativa foi posta em andamento através de um processo que começou em sala de aula e se expandiu para uma experiência imersiva com a visita, em julho de 2023, à exposição "Novo Poder: Passabilidade", situada em um espaço criado pelo próprio artista em São Cristóvão, próximo à escola.

É relevante destacar que este projeto foi desenvolvido em resposta a uma demanda do departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II para uma revisão dos currículos. Durante nossos debates, priorizamos a adoção de uma perspectiva crítica e decolonial, questionando a abordagem tradicional e eurocêntrica do ensino de arte. Dessa forma, neste processo de revisão curricular buscamos uma abordagem que dê destaque,

---

<sup>3</sup> O grupo modernidad/colonialidad ou Proyecto M/C (em português, "grupo modernidade/colonialidade" e "projeto M/C", respectivamente) é um importante coletivo de pensamento crítico da América Latina, iniciado na primeira década do século XXI.

[...] a arte brasileira, latina e africana; as produções populares e de artistas que não participam do circuito oficial; as produções locais e periféricas; as produções femininas; as expressões culturais e artísticas afro-orientadas e dos povos originários (ARTES VISUAIS CP2/SC2. 2022, p.1).

Nesse sentido, o direcionamento curricular atribuído aos conteúdos abordados no 9º ano do ensino fundamental, anteriormente focado no aprendizado das "vanguardas artísticas" da Arte Moderna no contexto europeu, está passando por uma reconfiguração durante a execução deste projeto. Essa revisão inclui a expansão para contemplar, por exemplo:

1) Outros olhares sobre o modernismo: A compreensão de modernidade artística a partir de produções de diversas regiões do Brasil; **Novas perspectivas sobre a identidade cultural nacional a partir das produções de grupos marginalizados.** 2) A produção artística dos povos originários: Identidades imaginadas e gestos de resistência na arte indígena contemporânea. 3) A produção artística afro orientada e diaspórica: Ancestralidade e resistência na arte negra em suas dimensões estética e institucional (ARTES VISUAIS CP2/SC2. 2022, p. 5).

A partir desse encaminhamento curricular, nossa intenção foi apresentar uma outra abordagem acerca da Arte Moderna (produção artística situada principalmente na primeira metade do século 20), objeto de estudo do 9º ano de escolaridade. Inicialmente, desafiamos a concepção de "modernidade artística" ao apresentar obras que não foram classificadas como "Modernas" apenas por não integrarem os circuitos artísticos predominantes e consagrados nas regiões mais privilegiadas do país, incluindo produções de diversas localidades brasileiras. Em seguida, julgamos relevante aprofundar a compreensão da modernidade a partir de novas perspectivas sobre a identidade cultural nacional, explorando as criações de grupos marginalizados.

Nesse cenário, é importante constatar que as proposições modernistas foram fortemente caracterizadas pela busca por uma identidade nacional. Esse esforço concentrava-se na exploração dos elementos da mestiçagem, na busca das raízes culturais nacionais por meio dos regionalismos e dos aspectos que celebravam o povo e suas características distintas. Entretanto, é importante notar que praticamente todos os artistas e intelectuais envolvidos nesse movimento eram brancos e pertenciam a elite econômica da época. Sendo assim, o modernismo, a despeito de buscar a ideia de uma identidade brasileira, não foi capaz de romper com a invisibilidade e o preconceito ao, senão ignorar por completo, menosprezar a presença dos artistas negros e indígenas por exemplo. Desse modo, entendemos ser imprescindível ao abordarmos essa discussão com nossos estudantes,

Buscar elementos de nossa ancestralidade mestiça e negra outrora presentes nas vanguardas modernistas e que hoje continua fervilhante nas periferias, nas favelas e bairros populares, nas escolas públicas, movimentos sociais e coletivos e nas universidades (...) significa exaltar as personagens negras de nossa história cultural. Elas estão lá e não devem ser apagadas ou silenciadas. (FERNANDES, 2022, s/p.)



A partir desse olhar, nosso esforço se concentrou em diversificar o conteúdo da sala de aula, trazendo à tona a representatividade de grupos historicamente marginalizados na formação da identidade cultural nacional. Isso nos levou a repensar o modernismo brasileiro, considerando-o não como um movimento homogêneo, mas como um campo rico em pluralidade. Reconhecemos a necessidade de incorporar as vozes, estéticas e perspectivas diversas desses grupos para uma compreensão mais completa e inclusiva da nossa cultura artística.

Assim, o projeto "Tudo vem do nosso pátio" buscou estabelecer diálogos críticos entre as criações de artistas que desempenharam papéis centrais no contexto do modernismo brasileiro (na busca por expressar uma identidade nacional) e as produções emergentes dos grupos marginalizados. Entre essas últimas, destacam-se obras de expoentes da arte contemporânea, como o artista Maxwell Alexandre, cujo trabalho lança um olhar sobre as narrativas submersas no cotidiano das periferias. De muitas maneiras, tais expressões contribuem significativamente para a afirmação marcante da identidade brasileira na contemporaneidade.

A abordagem metodológica adotada com os alunos iniciou-se pela análise de obras modernistas, enfatizando a representação racial e o regionalismo evidenciado nessas obras. Nessa etapa, incentivamos discussões críticas sobre o domínio da arte brasileira por artistas e intelectuais brancos da elite, explorando as limitações impostas por esse contexto histórico. Esta etapa teve como objetivo reconhecer e valorizar os saberes que cada aluno já possuía, um princípio fundamental em abordagens decoloniais, que buscam respeitar e incorporar diversas formas de conhecimentos para além do eurocentrismo.

Prosseguimos com um debate sobre a crescente relevância da inclusão de artistas e intelectuais indígenas e negros na esfera artística, enfocando a importância do lugar de fala e das expressões autênticas no âmbito da representatividade nas Artes Visuais. Em seguida, introduzimos as obras e a trajetória de Maxwell Alexandre, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento prévio dos alunos e os novos aprendizados.

Os trabalhos de Maxwell Alexandre sugerem um futuro de glória e autoestima para as comunidades negras (figura 1) e um futuro de inserção e pertencimento dos espaços consagrados da Arte. Maxwell Alexandre é um artista visual brasileiro que ficou conhecido pela série de trabalhos *Pardo é Papel* (MUSEU DE ARTE DO RIO, 2020), onde o artista provoca reflexões por meio de imagens de corpos negros sobre o papel pardo. Essa série retrata cenas cotidianas da vida na cidade e nas favelas abordando temas como a luta contra o racismo, a desigualdade e a busca por identidade. Nas imagens de Maxwell Alexandre, o uniforme de escolas públicas do Rio de Janeiro é comumente visto em bairros carentes, grandes monumentos da cidade ou inserido em outras referências visuais tais como roupa de super-heróis, videogames, brasões militares, logotipos, bandeiras e marcas internacionais que despertam os desejos de adolescentes e crianças. Durante a apresentação das obras de Maxwell Alexandre, incorporamos momentos de reflexão crítica na metodologia. Isso permitiu aos alunos estabelecerem conexões entre as obras e suas vivências pessoais, reconhecendo a arte como uma ferramenta poderosa para questionar e transformar a sociedade.

Figura 1 – Obra de Maxwell Alexandre da série “Pardo é Papel”



Fonte: Catálogo da Exposição "Pardo é Papel" de Maxwell Alexandre, 2020<sup>4</sup>.

Após este início do projeto em sala de aula, a experiência educativa se intensificou com uma visita, em julho de 2023, à exposição "Novo Poder: Passabilidade". Esta exposição, organizada em um espaço criado por Maxwell Alexandre em São Cristóvão e localizado próximo à escola, enriqueceu substancialmente o processo de aprendizagem dos alunos.

Durante a visita, incentivamos os alunos a expressarem livremente suas impressões, ideias e sentimentos provocados pelas obras, promovendo uma reflexão sobre como as representações de Alexandre dialogavam com suas próprias vivências e identidades. Organizamos essas conversas intencionalmente no momento da visita para maximizar o impacto da experiência imediata e aprofundar o entendimento dos alunos sobre a arte como expressão de identidades múltiplas e complexas.

As reflexões coletadas durante a visita serviram como um rico material para a continuação do processo em sala de aula, permitindo aos alunos aprofundarem-se em temas relevantes como racismo, desigualdade social e identidade. Este material também contribuiu para a fase de criação artística do projeto, inspirando os alunos a incorporarem suas percepções e vivências pessoais em suas próprias obras, utilizando o papel pardo como tela e o pátio da escola como ponto de partida. Ao integrar entrevistas e a coleta de reflexões pessoais como parte essencial da metodologia do projeto, "Tudo Vem do Nosso Pátio" reforçou o valor de suas vozes e perspectivas no processo de aprendizagem. Este enfoque metodológico ressaltou a importância de ouvir e valorizar as experiências dos alunos,

<sup>4</sup> Disponível em: <http://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Cat%C3%A1logo-digital-Pardo-%C3%A9-Papel-1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.



fortalecendo o objetivo decolonial de promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, representativa e transformadora.

Empregando uma metodologia participativa, o projeto buscou fazer do pátio escolar um espaço metafórico de expressão e pertencimento, incentivando os alunos a refletirem sobre sua identidade e o ambiente que os cerca. Inspirados por "Pardo é Papel" e "Novo Poder: Passabilidade", os estudantes foram encorajados a capturar elementos do dia a dia escolar através de fotografias, transformando-as posteriormente em arte usando papel pardo e giz pastel, sob orientação reflexiva e crítica.

Para dar início ao processo artístico, incentivamos os alunos a usarem suas câmeras de celular para capturar momentos deles mesmos em atividades cotidianas dentro da escola. Essas fotografias serviram de base para suas criações artísticas quando foram transferidas através de desenhos para folhas de papel pardo em grande formato. Com giz pastel, cada aluno deu vida às imagens capturadas, com total liberdade para adicionar, transformar e modificar. Personagens surgiram, fundos foram recriados, e as cores ganharam vida própria. Sob a influência das obras de Maxwell Alexandre, nossos estudantes construíram narrativas visuais profundas e pessoais.

A centralidade do pátio escolar como espaço de conexão social e emocional foi fundamental. Afinal, nossas histórias individuais estão intrinsecamente ligadas ao ambiente que nos cerca. Nesse sentido, o projeto não foi apenas um mergulho na arte, mas também uma jornada de identificação pessoal e coletiva com o espaço escolar. Por meio desses trabalhos (figura 2) os estudantes embarcaram numa exploração da expressão pessoal e coletiva, repercutindo suas visões sobre identidade, enraizadas em suas experiências dentro do ambiente escolar. A influência visual marcante e as mensagens profundas do artista foram como um catalisador criativo para seus trabalhos.

Figura 2 – Produções desenvolvidas pelos alunos



Fonte: Compilação do prof. André Pires a partir de arquivo pessoal.

Ao concluirmos este projeto, ficamos admirados com a profundidade de expressões reveladas. Cada projeto serviu como um depoimento visual do percurso compartilhado, uma investigação conjunta sobre suas identidades e uma celebração da diversidade que define nossa comunidade escolar. Este processo foi valorizado por uma metodologia que enfatizou o desenvolvimento do pensamento crítico, o engajamento ativo e a expressão artística e pessoal e coletiva dos alunos. Através dessa experiência, concluímos que o desenvolvimento do projeto "Tudo Vem do Nosso Pátio" reflete uma intenção de promover uma educação transformadora e emancipatória na educação básica. No cerne dessa iniciativa educacional, reside a compreensão de que a sala de aula vai além da simples transmissão de conhecimento; ela se transforma no ambiente onde as identidades dos jovens estudantes ganham voz, forma e significado.

#### 4 VOCÊ ACEITA?

Já o projeto *Você aceita?*, Surgiu como uma proposição de aula, a partir das tensões raciais e de gênero em uma turma do 5º ano do ensino fundamental do Campus Realengo 1, Zona Oeste do Rio de Janeiro. A turma apresentava graves tensões que envolviam desrespeito a fenótipos e gêneros uns dos outros, onde cotidianamente agrediam-se com palavrões, empurrões e constante desrespeito aos seus corpos. Entre inúmeras discussões durante as aulas entre os alunos e muitas mediações de conflitos por parte do educador, uma ação pontual e pedagógica se fez necessária para que os alunos pudessem rever suas atitudes e entenderem que certas 'brincadeiras' eram na verdade discurso de ódio, racismo, misoginia e homofobia.

A mão, como parte do corpo que cumprimenta, recebe, acarinha, também agride e machuca, aparecia nas discussões de maneira recorrente, apontando e sinalizando ameaças entre eles. Desta observação das mãos, percebemos que o uso do trabalho do artista Moisés Patrício vinha ao encontro da necessidade de intervenções naquele grupo. Naquele momento, a arte poderia promover desestabilizações e incômodos sobre as injustiças e violências sofridas do cotidiano da população negra de maneira fluída sem o peso de uma discussão ou sermão sobre bom comportamento. Nesse sentido, apresentar a obra de Patrício foi uma maneira potente para iniciarmos um debate sobre relações humanas e alteridade no ambiente escolar.

O artista paulistano Moisés Patrício, negro e adepto do candomblé, se apresenta como filho de Exú, orixá ligado à comunicação, ao movimento dos corpos, aos caminhos e ao caminhar. Em suas andanças como artista, pesquisador e religioso, encontrou em seu próprio corpo e nas observações do ambiente, um campo profícuo para discutir a presença negra no Brasil contemporâneo. Dessas observações 'fez uma, duas, três fotos e, então, nasceu a série *Aceita?* (figura 3), que busca entre tantas coisas, discutir o descarte de materiais provocado pelo consumo humano, fazendo uma ponte metafórica para o que chamou de descarte do jovem negro no Brasil' (MOREIRA, 2018, np).

Na série *Aceita?*, ele utiliza sua própria mão como suporte para a criação artística de fotografias, feitas como selfies, em diversas configurações e montagens que são posteriormente disponibilizadas em seus perfis nas redes sociais. As fotografias mostram sua mão negra, agarrando, apontando e principalmente oferecendo objetos descartados, bilhetes e frases que sinalizam mensagens sobre

diversos assuntos que povoam o cotidiano das populações periféricas. Como signo, as fotografias de Patrício carregam índices que representam mensagens que remontam a historicidade afro-brasileira, com suas lutas por direitos e representatividade. Ora faz crítica à intolerância étnica e religiosa das religiões de matrizes africanas, ora à herança racista e escravocrata reverberada pela colonialidade e pelo racismo estrutural brasileiro.

Muito além da fotografia tradicional, onde o negro era a temática e o modelo, sempre ao olhar de fotógrafos brancos, a feitura das fotos de Patrício se expande quando fala dele mesmo, transformando as imagens em narrativas pictóricas, como autoetnografia visual (HERNÁNDEZ, 2008) constituindo histórias autônomas que permitem ao espectador estabelecer pontes e interpretações dialógicas entre os elementos visuais e seu autor, onde através das próprias imagens ele não fala apenas de si mas a partir de si. Nessa série ele incorpora materiais orgânicos para reafirmar elementos simbólicos da ancestralidade negra brasileira, compondo narrativas e simplificando a composição para facilitar a leitura da metáfora na obra.

**Figura 3** – Fotografias da série ‘Aceita?’ de Moisés Patrício



Fonte: Instagram do artista<sup>5</sup>

A partir da problemática interacional apresentada pela turma e suas especificidades, percebemos que o Experimento Didático como encaminhamento metodológico seria o mais adequado para pensar intervenções pedagógicas que pudessem trazer diálogos empáticos e autocríticos em relação as atitudes ali apresentadas, levando em considerações os experimentos plásticos como meios de organização e desenvolvimento mental dos alunos (AQUINO, 2014, p. 2). Nesse contexto, elaboramos conjuntamente a execução de atividades individuais e em grupo na tentativa de abrir espaço para falas, posicionamentos e comportamentos que pudessem ser observados, questionados e

<sup>5</sup> Disponíveis em: <https://www.instagram.com/moisespatricio/>. Acesso em: 20 dez. 2003.



discutidos dentro da turma entre os próprios alunos e assim pudessem repensar posteriormente sobre os desrespeitos e violências propagadas naquele espaço.

No primeiro momento da proposição feita com a turma de alunos em Realengo, oferecemos palavras em pedaços de papel e perguntávamos para cada um: você aceita? Todos responderam sim e pegaram papéis que continham palavras com apelo emocional positivo, como carinho, atenção, respeito, afeto, cuidado, dentre outras.

Abrimos para a discussão e perguntamos por que eles aceitavam aquilo que estava escrito e de imediato vieram respostas como ‘porque me faz feliz’, ‘por que eu preciso’, ‘porque isso é muito bom’. Passamos a apreciar as imagens de Patrício e conhecer sua trajetória de vida, reforçando o caráter científico da obra, tratando-se de um artista pesquisador oriundo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP) e ganhador de prêmios importantes, como PIPA 2016. A ênfase dada a figura do autor, em caráter pedagógico, reforça sentimentos de pertença e faz com que alunos compreendam a presença do artista negro como rotineira e não peculiar ou excêntrica, transformando-a representativa no currículo de artes.

Após as análises das imagens do artista, foi possível perceber o quanto as crianças estavam atentas as mensagens apresentadas e o quanto se sentiam sensibilizados e por vezes assustados com as metáforas de sofrimento e opressão representadas nas fotografias. Queriam saber o sentido de cada detalhe e de cada objeto, ao mesmo tempo em que faziam pontes semânticas com suas problemáticas pessoais, com suas origens e posturas em sala de aula. A pergunta como título ‘*Aceita ?*’ é na verdade uma provocação que Patrício faz ao apreciador da obra, que deve se autoquestionar sobre suas crenças, preconceitos e posicionamentos políticos diante das adversidades e injustiças sociais. Para as crianças, o sentido da perguntada girou entorno daquilo que elas mesmos achavam aceitáveis ou inaceitáveis em seus cotidianos familiares e escolares.

**Figura 4** - Detalhes das mãos e palavras inaceitáveis produzidas pelos alunos



**Fonte:** compilação dos autores a partir de arquivo pessoal.

Em outro momento as crianças foram convidadas a recortarem em papel o contorno de suas mãos e colocarem sobre elas, uma palavra que julgasse inaceitável ou que compusesse uma ação incompatível com o ambiente escolar ou com qualquer ambiente de convívio social (figura 4). Após

concluírem, apresentaram suas produções e justificaram diante da turma o motivo pelo qual escolheu determinada palavra para ser colocada na mão.

Como avaliação da proposta foi possível verificar significativas mudanças de conduta nos alunos, que passaram a compreender e adjetivar determinadas posturas e posicionamentos discriminatórios, antes naturalizados no cotidiano das aulas e agora vistos com espanto e indignação. As palavras que surgiram, dentre tantas: desrespeito, preconceito, bullying, homofobia formou um mapa com registros de todos os conflitos que desestabilizavam essa mesma turma e pode confirmar o ideário que os rondava e os levava a constantes conflitos e embates desrespeitosos.

Após todas as apresentações individuais um dos alunos sugeriu que colocássemos todas as palavras juntas, dentro de um grande NÃO feito em papel (figura 5) que pudesse reunir todas as produções. Todos concordaram em expor a grande palavra no pátio da escola, para que os demais alunos de outras turmas pudessem ler as palavras e refletirem sobre aquilo que aceitamos ou não aceitamos, ou aquilo que naturalizamos e repetimos, mas que na verdade são violações e discriminações.

Figura 5 - Painel com todas as mãos e palavras.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas proposições *Tudo Vem do Nosso Pátio* e *Você aceita?*, foram utilizadas produções artísticas de dois artistas afro-brasileiros na tentativa de entender quais são os conflitos e as potências decoloniais emergem a partir da leitura de obras de arte contemporâneas e seus desdobramentos pedagógicos e educacionais. As obras expostas aos alunos, geraram imagens desestabilizadoras (SANTOS, 1996), aquelas que levam o observador a se espantar, a se indignar e a se posicionar diante de histórias que foram banalizadas diante de quadros supostamente estáveis na sociedade, onde sujeitos encontram-se anestesiados e resignados diante dos dramas que ainda assolam a população. As obras desses artistas

criaram instabilidade aos sentidos, justamente por pontuar e evidenciar a postura das instituições e seus silenciamento diante do racismo e das problemáticas sociais vivenciadas pela população negra brasileira.

Em uma revisão sobre os estudos decoloniais, tem-se em Boaventura Sousa Santos (1996), proposições para um projeto educativo emancipatório que considera o conflito um caminho metodológico possível na desconstrução de paradigmas discriminatórios relativos à presença negra nos currículos. A ausência de produções artísticas africana e afro-brasileira promove ambientes aparentemente confortáveis que silenciam a problemática racial no Brasil. Para isso, se faz necessário um confronto entre pensamentos discriminatórios que abordem a diversidade étnico-racial em sala de aula com pensamentos que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’ (SANTOS, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e – por que não? – dos docentes.

As estéticas decoloniais vêm sendo estudadas desde 2009, despontando um pensamento que tenta entender qual o lugar da estética na matriz colonial dos povos. Essas pesquisas desenvolvidas por Walter Mignolo em um artigo publicado na Revista Calle 14 (MIGNOLO, 2010) assinala a necessidade de descolonizar a universalidade do conceito de estética cunhado pelos europeus na modernidade e a retomada da concepção inicial de estética ou *Aiethesis*. Sugere ‘estéticas’ e não ‘estética’, ao entender a importância de subjetividades não controladas por normas e regras eurocentradas para que se possa compreender belezas nas distintas produções artísticas pelo mundo. Principalmente as produções que foram subalternizadas ou demonizadas como a estética africana e conseqüentemente a afro-brasileira.

A importância da desestabilização através da arte se dá pela potência que esse processo tem ao criar visões críticas e contestatórias às injustiças e aparatos decoloniais ainda vigentes como o racismo, a misoginia, a homofobia e a intolerância às religiões de matrizes africanas. As histórias de sofrimento humano precisam ser revisitadas constantemente para que não sejam repetidas e o opressor as apague da memória social para que as repita de maneira cínica.

As duas propostas aqui apresentadas se direcionam para as pedagogias decoloniais as mesmas que Catherine Walsh classifica como aquelas desenvolvidas em contextos de luta, marginalização, resistência e “reexistência”, como práticas insurgentes que fraturam a colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver: “São pedagogias de insurgência, rebelião, ruptura, transgressão e reexistência que constroem e fazem possível esse modo outro” (WALSH, 2014, p. 24), que atravessam a memória coletiva, o corpo, os sentimentos e as formas de conhecer e de ser.

São perspectivas “outras”<sup>6</sup>, que possibilitam a construção de pensamentos “outros”, para além da hegemonia epistêmica eurocentrada. A partir desse enunciado de Walsh, é possível também pensar

---

<sup>6</sup> A palavra *outras*, posterior ao substantivo, denota ‘ao mesmo tempo’ de uma perspectiva vigente, referente à proposição decolonial de caminhar em paralelo ao que foi construído pela colonização, mas não destruindo o que se tem. O termo *outras* em posição rotineira denotaria um sentido de troca, transferência ou substituição e não é esse o objetivo das práticas decoloniais que pretende ser uma opção e não uma matriz. Vera Candau e Luis Fernandes Oliveira explicam que o pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi e dos autores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, que usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro”, “conhecimento-outro”, em que “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de



uma educação outra no ensino da arte? Para Walsh (2014), neste sentido, o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. Essas pedagogias, portanto, devem ser vistas sobretudo como pedagogias que acionam a humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

Ainda assim, o sentido de descolonizar epistemologias não implica necessariamente deslegitimar o sistema de pensamento europeu ou estadunidense, ao contrário, implica no reconhecimento de que fomos colonizados e por isso devemos buscar estratégias pedagógicas que não reproduzam os modelos universalizantes do colonizador. No caso do ensino de arte, isso passa pela formulação de estratégias em que as produções artísticas possam ser usadas como meios de incentivação, discussão e elucidações das problemáticas raciais que circulam no chão das escolas brasileiras, trazendo a naturalização da presença de artistas e produções africanas e afro-brasileiras nas escolas.

Ao rever o currículo do colégio Pedro II, pensamos que ainda é preciso que os educadores alterem os modelos de pensamento naturalizados na educação, que por inércia terminam por reproduzir a lógica “moderno-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.126). É necessário pensar em alternativas decoloniais na educação que “dialoguem com outros saberes, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos” (GOMES, 2003, p. 181).

## REFERÊNCIAS

- ARTES VISUAIS CP2/SC2. **Percursos Desenvolvidos pela Equipe de Artes Visuais do campus São Cristóvão 2**. Coordenação Pedagógica Professor André Pires. Departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1s92jFKBATIzDBJNCoGrJGcZGvNcKqS/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 set. 2023.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In: EdUECE. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. Ceará, 2014. p. 4645 – 4657
- CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 16-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.
- CATTANI, Icleia Borsa. Figuras e lugares nas pinturas de Iberê Camargo. *In: SALZSTEIN, Sônia. Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac & Nayfy, 2003.
- FERNANDES, Mateus. **Semana de Arte Moderna: Onde estavam os artistas e intelectuais negros?** Jornal O Pharol, Juiz de Fora, MG. Disponível em: <https://jornalopharol.com.br/2022/02/cem-anos-de-semana-de-arte-moderna-mas-e-os-artistas-e-intelectuais-negros-nesse-movimento/>. Acesso em: 10 abr. 2024

---

fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma’. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

- FUNDAÇÃO IBERÊ. **Maxwell Alexandre - Pardo é Papel**. YouTube, 25 de jan. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lAB59KbQgqE>. Acesso em: 29 set. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GÓMEZ, Pedro Pablo. HD: **Haceres decoloniales**: prácticas liberadoras del estar el sentir y el pensar. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes**: -ropuestas para repensar la investigación en educación Educatio. Siglo XXI, n. 26, 2008, pp. 85-118. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>. Acesso em: 10 ago. 2023
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, W. Aisthesis decolonial. **Revista CALLE14**. v. 4, n. 4. jan.-jun., 2010. Disponível em: <https://artlabourarchives.files.wordpress.com/2012/08/mignolo-aisthesis-decolonial.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOREIRA, Matheus. **Arte feita por negros**: você aceita? Artebrasileiros, 2018. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/arte-feita-por-negros-voce-aceita/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- MUSEU DE ARTE DO RIO. **Maxwell Alexandre - Pardo é Papel** (catálogo de exposição). Organizador: Instituto Inclusartiz:. Rio de Janeiro, 2019.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
- WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

Recebido em: 21 de dezembro de 2023.

Aprovado em: 2 de abril de 2024.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/12039>

---

<sup>i</sup> **Marcelino Euzébio Rodrigues**. Doutor em Educação, na linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História do ProPEd, UERJ. Mestre em Educação pelo PPGEduc na linha Educação e Diversidades Étnico-Raciais da UFRRJ. Professor de Artes Visuais e do Curso de pós-graduação Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Desenvolve pesquisa sobre afrodescendência em diálogo com as pedagogias decoloniais.

*Curriculum Lattes*: <https://lattes.cnpq.br/6371130004789087>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8114-5890>

E-mail: [238marcelino@gmail.com](mailto:238marcelino@gmail.com)

<sup>ii</sup> **André Dias Pires.** Mestre em Educação, pela UERJ na linha de pesquisa Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Coordenador da equipe de Artes Visuais do Campus São Cristóvão II. Pesquisa aplicabilidades do currículo de artes e suas alternativas decoloniais.

*Curriculum Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/7807978538673185>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4630-8910>

E-mail: [andrepires@cp2.g12.br](mailto:andrepires@cp2.g12.br)