



ARTIGO | Fluxo contínuo

## Arte e Diálogo Decolonial na Educação: Maxwell Alexandre e Moisés Patrício na sala de aula

Art and Decolonial Dialogue in Education:  
Maxwell Alexandre and Moisés Patrício in the classroom  
*Arte y diálogo decolonial en la educación:  
Maxwell Alexandre y Moisés Patrício en el aula*

Marcelino Euzébio Rodrigues  
André Dias Pires

### 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 formação de professores que possam abordar questões decoloniais e incluir perspectivas não hegemônicas em suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** arte/educação; decolonialidade; 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 to train teachers who can address decolonial issues and include non-hegemonic perspectives in their pedagogical practices.

**Keywords:** art/education; decoloniality; Afro Brazilian artists.

### RESUMEN

El texto presenta dos experiencias pedagógicas que buscan abordar la enseñanza de las artes visuales desde una perspectiva decolonial e inclusiva. Enfatiza la importancia de desestabilizar las normas eurocéntricas a través del arte, promoviendo una reflexión crítica sobre el racismo y la representación de la identidad. También destaca la necesidad de formar docentes que puedan abordar cuestiones decoloniales e incluir perspectivas no hegemónicas en sus prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** arte/educación; descolonialidad; Artistas afrobrasileños.

## Introdução

Este artigo explora duas experiências exemplares 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. 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.

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 experimentação decolonial, onde as imagens desestabilizadoras geradas pelas obras artísticas estimulem 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 apresentar essas experiências realizadas no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, este artigo busca contribuir para uma abordagem mais inclusiva e decolonial no ensino de artes visuais, incentivando práticas pedagógicas que promovam a diversidade, a representatividade e o pensamento crítico em sala de aula.

O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição de ensino público federal, uma das mais antigas em atividade no país<sup>1</sup>. Durante grande parte de sua existência o colégio permaneceu voltado ao atendimento, quase que exclusivo as elites brancas. Contudo, ao longo das últimas três décadas, a instituição vem se empenhando para o rompimento dessa condição, efetivando transformações que trouxeram mais inclusão e diversidade ao chão da escola. Entre elas, o fim do jubileamento e a inserção de novos alunos do ensino fundamental por meio de sorteios. Esse esforço se traduziu na coloração dos

---

<sup>1</sup> O Colégio Pedro II, autarquia federal do MEC, foi fundado em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro. É composto de 14 unidades: Centro; Duque de Caxias, Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II.

matizes étnico-raciais do corpo discente, comportando um maior número de alunos de variadas origens socioculturais. Hoje, a maioria dos estudantes provém das classes populares e grande parte são negros. Nesse contexto, é urgente pensar e executar um currículo de artes visuais que aborde e represente os saberes e os fazeres culturais desse alunado, promovendo diálogos entre diversos campos epistemológicos de maneira equânime, onde todas as vozes, representações e poéticas possam fazer do chão escolar, sem distinções ou julgamentos contaminados por visões hegemônicas.

## Experiências decoloniais no ensino de Artes Visuais

Neste perfil, o presente texto, apresenta duas experiências que exemplificam tentativas de abordar os projetos educativos em artes visuais segundo pressupostos decoloniais, de uma maneira mais contextualizada e inclusiva, priorizando os saberes e preferências visuais dos estudantes, para além do daltonismo cultural<sup>2</sup> e do currículo eurocentrado, muito comum no ensino de Artes. São experiências que surgiram a partir de uma demanda do departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II por uma revisão dos encaminhamentos curriculares mais inclusivos, de caráter intercultural e decolonial. Nas discussões de equipe, estabelecemos como premissa adotar um olhar crítico e decolonial em relação à abordagem tradicional e eurocêntrica dos conteúdos artísticos. Buscamos, portanto, uma abordagem que dê destaque, “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).

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

---

<sup>2</sup> Segundo os autores Stoer e Cortesão (1999, p. 56), a partir da potência do multiculturalismo e sua multiplicidade de conjunto de culturas e cores étnicas, algumas pessoas não conseguem ou não querem discernir a gama de tonalidades culturais e étnicas. Resumem-se a uma capacidade de enxergar apenas tons cinzentos como daltônicos, ou seja, daltônicos culturais. Uma analogia à falta de conscientização e valorização da diversidade cultural que nos rodeia.

instituído na escola e criar reflexões a partir de outros panoramas históricos, diferentes dos que estamos habituados, onde a Europa se posiciona como hegemônica. 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.

É nesse sentido que este texto se encaminha, dialogando com produções que adentraram os campos das discussões étnico-raciais, política, educacionais e de gênero para além da produção artística contemporânea da arte, produzida para/em circuitos artísticos hegemônicos e consagrados.

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 moderno-colonialidade. Autores decoloniais como Gómez e Mignolo (2012) ampliam sua abordagem em torno da colonialidade do saber, do ser e do poder<sup>3</sup>, para abarcar, especificamente, a proposição da decolonialidade

---

<sup>3</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

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 segundo segmento 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, os artistas inspiradores das proposições aqui expostas, 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.

Portanto, é importante constatar 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 ao, senão ignorar por completo, menosprezar a presença dos artistas negros, por exemplo. Assim, torna-se fundamental ao abordar o tema do modernismo brasileiro com nossos alunos, destacar a importância da representatividade de figuras negras e outros

---

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).

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 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 9º e 5º anos de escolaridade 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. No momento dessas proposições, os mesmos conteúdos 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, projetar novas perspectivas sobre a identidade cultural nacional a partir das produções de grupos periféricos e incluir em nossas abordagens as produções artísticas afro orientadas e diaspóricas, potencializando suas ancestralidades e resistências na 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>4</sup>. O termo foi criado originalmente por Nelson Maldonado-Torres e traz em seu

---

<sup>4</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.

significado uma movimentação ao 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).

## Tudo Vem do nosso Pátio

Nessa perspectiva, o projeto *Tudo Vem do Nosso Pátio* foi desenvolvido a partir de um encontro entre o trabalho do artista contemporâneo Maxwell Alexandre e as turmas do 9º ano do ensino fundamental no campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II. Nosso trajeto foi iniciado a partir da visita que fizemos em julho de 2023 à exposição "Novo Poder: Passabilidade", em um espaço aberto pelo artista, localizado em São Cristóvão, a poucos metros da escola. Os trabalhos de Maxwell Alexandre sugerem um futuro de glória, vitória, farra, fartura, marra, vaidade e autoestima para as comunidades negras. Também um futuro de inserção e pertencimento nos espaços consagrados a 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 nossa reflexão por meio de imagens de corpos negros sobre o papel pardo<sup>5</sup>. 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 cenários tais como bairros carentes, grandes monumentos da cidade e outras referências visuais tais como super-heróis, videogames, brasões militares, logotipos, bandeiras e marcas internacionais que despertam os desejos de adolescentes e crianças.

---

<sup>5</sup> O papel pardo é um tipo de papel grosso e áspero de cor laranja ou marrom. No Brasil, pardo guarda a ideia do negro mais claro, uma gradação que não é usada para brancos, amarelos e indígenas. Até 1975, o termo era usado nas certidões de nascimento.

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



Fonte: Catálogo da . Exposição "Pardo é Papel" de Maxwell Alexandre, 2020<sup>6</sup>.

No projeto educativo Tudo vem do Nosso Pátio tomamos o “pátio escolar”, no sentido metafórico, como espaço social e significativo, que serviu como ponto de partida para os estudantes expressarem-se artisticamente, repercutindo suas visões sobre identidade (individual e coletiva). Inspirados nas imagens produzidas por Maxwell Alexandre e pelas discussões que tivemos em sala de aula, decidimos voltar nossos olhares para aquilo que nos é mais familiar: nosso próprio ambiente escolar. O pátio da escola, esse território tão nosso e cheio de afetos e memórias, tornou-se o núcleo do nosso projeto com os estudantes do 9º ano entre abril e julho de 2023. Queríamos que nossos estudantes explorassem a ideia de pertencimento e identidade em um local que os acompanha ao longo dessa etapa de suas vidas.

O nome *Tudo Vem do Nosso Pátio* foi retirado de um vídeo (utilizado como fonte de pesquisa durante as aulas) da Fundação Iberê Camargo intitulado “Maxwell Alexandre - Pardo é Papel” no qual o gestor cultural Emílio Kalil faz um depoimento acerca do que pensou quando viu as obras de Maxwell Alexandre: “de imediato me veio a frase do consagrado artista brasileiro Iberê Camargo: Tudo vem do nosso pátio, da nossa infância”

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Cat%C3%A1logo-digital-Pardo-%C3%A9-Papel-1.pdf> em 28/09/2023.



(FUNDAÇÃO IBERÊ, 2021). Esta frase de Iberê Camargo foi retirada de um trecho de entrevista na qual o artista diz:

No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora, como retorno às coisas que adormeceram na memória. Essas devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de outra vez ser criança para resgatá-las com as mãos. Talvez foi o que fiz pintando-as. Tudo vem do nosso pátio, da nossa infância. E nós temos material para uma vida longa, longa, com as coisas que colhemos na nossa infância, no pátio, no porão das casas, nos nossos brinquedos. É um mundo fantástico, mítico. E na maturidade ressurge, sai do fundo, escapa do fundo e vem à tona. Elas sobem, começam a aparecer (CAMARGO, apud CATTANI, 2003).

Kalil, se referia a ideia transmitida em *Pardo é Papel* através da qual somos convidados a acompanhar o olhar sensível do artista para o ambiente que nos cerca no cotidiano, em um encontro criativo entre plasticidade, sedução estética e ato político-social. A partir desse olhar, nos conectamos aos modos, as sensações e lugares com os quais nos interessa dialogar. Em nosso caso, a escola e as subjetividades daqueles que a frequentam.

Para a realização do projeto, tomamos a ideia do pátio escolar como um espaço cheio de significados, afinal, passamos boa parte do nosso tempo nesse espaço. 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 não apenas reproduziram o que viram, mas também construíram narrativas visuais profundas e pessoais.

A centralidade do pátio escolar como espaço de conexão social e emocional foi fundamental. Essa familiaridade permitiu que, em suas produções, os estudantes explorassem suas identidades de maneira significativa. 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. Através do contato com a arte de Maxwell Alexandre, nossos alunos não apenas foram encorajados a se expressarem, mas também se conectaram com o que torna sua identidade única, tudo isso através do cenário do pátio escolar que conhecem tão bem. Por meio desses trabalhos (figura 2) nossos 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.

**Imagem 2** – Produções desenvolvidas pelos alunos.



Fonte: Compilação do professor a partir de arquivo pessoal.

Identificamos como registros de aprendizado que o projeto "Tudo Vem do Nosso Pátio" proporcionou aos estudantes uma série de benefícios significativos. Eles incluem a ampliação da perspectiva, à medida que os alunos tiveram a oportunidade de ampliar sua compreensão em relação ao Modernismo e à arte contemporânea, reconhecendo a importância das diversas expressões estéticas de grupos historicamente marginalizados em comparação com a cultura hegemônica. Além disso, durante o projeto, os estudantes aprimoraram suas habilidades de expressão artística e tiveram

espaço para experimentar novos métodos criativos. A conscientização social também se destacou, já que os alunos foram incentivados a refletir sobre as mensagens sociais presentes nas obras de Maxwell Alexandre, o que os ajudou a desenvolver uma compreensão mais profunda das questões sociais e raciais em sua sociedade. Além disso, através da arte, os estudantes se sentiram empoderados para expressar suas perspectivas únicas e compartilhar suas vozes de maneira criativa e impactante. Finalmente, o projeto permitiu que os alunos reconhecessem como suas experiências escolares influenciam suas identidades individuais e coletivas, permitindo-lhes explorar quem são em um ambiente de apoio e expressão.

Ao final desse projeto, ficamos impressionados com a riqueza de expressão que nossos alunos trouxeram à tona. Cada produção foi um testemunho visual da jornada única deles, uma exploração de si mesmos e uma celebração da diversidade que compõe nossa comunidade escolar. Como reflexão final, 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.

## 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 pudessem rever atitudes, entenderem sobre estereótipos que reproduziam e reverberações de discursos de ódio que sempre apareciam em sala de aula como 'brincadeira', mas que se transforma em racismo, misoginia e homofobia por parte dos alunos e de suas famílias. A mão, como parte do corpo que cumprimenta,

recebe, acarinha, mas 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 Patricio 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 e sem o peso de uma discussão ou sermão sobre bom comportamento. Nesse sentido, apresentar a obra de Patricio foi a maneira mais potente para iniciarmos um debate sobre relações e alteridade no ambiente escolar.

O artista paulistano Moisés Patrício, negro e adepto do candomblé, se apresenta como filho de Exu, 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 de 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.

### Imagem 3 – Fotografias da série ‘Aceita ?’ de Moisés Patrício



Fonte: Instagram do artista<sup>7</sup>

No primeiro momento da proposição feita com os alunos de Realengo, oferecemos palavras em pedaços de papel e perguntávamos para cada um: você aceita? Todos responderam sim e pegou um papel que continha 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 apresentar 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

<sup>7</sup> Disponíveis em <<https://www.instagram.com/moisespatricio/>> Acesso em 20 set. 2023

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 em representatividade 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.

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



Fonte: compilação do professor 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. Após concluírem, apresentaram suas produções e justificaram diante da turma o motivo pelo qual escolheu determinada palavra para ser colocada na mão. As palavras que surgiram, dentre tantas: desrespeito, preconceito, bullying, homofobia. Palavras que

aparecem, se encontram e formam um mapa com registros de todos os conflitos que desestabilizavam essa turma. Após as apresentações. Um dos alunos sugeriu que colocássemos todas as palavras juntas, dentro de um grande NÃO feito em papel. Todos concordaram em expor a grande palavra no pátio da escola, para que os demais alunos pudessem ler as palavras e também refletirem sobre aquilo que aceitamos ou não aceitamos, ou aquilo que naturalizamos e repetimos mas que na verdade são violações e discriminações.

**Imagem 5** - Painel com todas as mãos e palavras.



Fonte: Arquivo pessoal do professor

## 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 reais potências decoloniais que surgem a partir da leitura das obras e seus desdobramentos pedagógicos, plásticos, sociais. 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 negra. As obras desses artistas criaram instabilidade aos sentidos, justamente por pontuar e evidenciar a crueldade das instituições e seus silenciamento.

Em uma revisão sobre os estudos decoloniais, tem-se em Boaventura de 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. Em nossa, 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 D. 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 e que foram potencializadas nas obras dos dois artistas aqui apresentadas.

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. Em um contexto brasileiro, temos a escravidão que esteve presente em nosso país há poucos anos e mesmo assim o que percebemos na literatura apresentada pelos pesquisadores brasileiros e artistas é que se perpetuam ações de inferiorização e subalternização, que foram insistentemente a manutenção de posições subalternas ao negro.

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). A aula de Arte deve promover essa tensão de maneira lúdica utilizando imagens que desconstruam um passado ainda presente, usando obras e experiências artísticas como meios didáticos desestabilizadores. Seria preciso que essas leituras fossem feitas levando o aluno a refletir sobre o panorama de subserviência e de subalternidade em que o negro foi colocado e criar possibilidades para que entrem em evidência as obras de artistas negros que foram silenciadas.

Nesse sentido, decolonizar epistemologias não implica necessariamente deslegitimar o sistema de pensamento europeu ou estadunidense, ao contrário, implica no reconhecimento de que nós somos colonizados e assim busquemos estratégias que não reproduzam os modelos do colonizador e façamos novas aberturas para que novas visões sobre o passado sejam feitas e as estruturas coloniais ainda presentes na contemporaneidade se diluam com o passar do tempo. 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. É uma estratégia que vai ao encontro desses pressupostos.

As aulas de arte devem prioritariamente ser mais um momento de construção e consolidação de conhecimentos, assim como as demais disciplinas. Nessa linha, a criação de percursos, caminhos e pedagogias seja importante para se criar sentimentos e posturas críticas diante da historicidade que demarcou nos corpos das pessoas seus lugares e não lugares, determinou seus deveres e retirou seus saberes. Para isso, é preciso a formação de professores por outras rotas epistêmicas, não eurocêntricas, não hegemônicas, que valorizem e contem outras histórias de outras partes do estado, do Brasil e do mundo. Histórias que tragam outros “ismos”, para além do ensino do Cubismo, Expressionismo ou Impressionismo. Um ensino que traga os ismos do racismo, do feminismo, do colonialismo, do escravismo, do patriarcalismo, do capitalismo e de todos aqueles que estão fora da formação de alunos e professores, ou seja, elementos que estão presentes em seus cotidianos e afetam o processo educativo de maneira contundente. Essa jornada ressoa com a crença de que uma educação transformadora deve atuar como um espelho das vidas, experiências e perspectivas dos jovens. Ela afirma que a sala de aula é um espaço de inclusão, de celebração da diversidade, de reflexão sobre a identidade e estímulo ao pensamento crítico.

## 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/1s92jFKBATIzDBJNCoGrJGcZGvNCkKqnS/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1s92jFKBATIzDBJNCoGrJGcZGvNCkKqnS/view?usp=drive_link)> Acesso em 20/09/23.

CATTANI, Icleia Borsa. Figuras e lugares nas pinturas de Iberê Camargo. *In: SALZSTEIN, Sônia. Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac & Nayfy, 2003.

FUNDAÇÃO IBERÊ. Maxwell Alexandre - Pardo é Papel. YouTube, 25 de jan. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IAB59KbQgqE&t=96s&pp=ygUUcGFyZG8gw6kgcGFwZWwgaWJlcmU%3D>> Acesso em: 29/09/2023.

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.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación *Educatio*. *Siglo XXI*, n. 26, p. 85-118, 2008. 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, Walter. Aiesthesis decolonial. *Revista CALLE14*. v. 4, n. 4. jan./jun., 2010. Disponível em: <<https://artlabourarchives.files.wordpress.com/2012/08/mignolo-aiesthesis-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 <[Disponível em <https://artebrasileiros.com.br/arte/arte-feita-por-negros-voce-aceita/>](https://artebrasileiros.com.br/arte/arte-feita-por-negros-voce-aceita/)> Acesso em 20/09/23.

MUSEU DE ARTE DO RIO. Maxwell Alexandre - Pardo é Papel (catálogo de exposição). Organizador: Instituto Inclusartiz. Rio de Janeiro, novembro de 2019 - maio de 2020.

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.

Recebido em: 30/09/2023.


Aceito em: 20/12/2023.

### **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.

 [marcelino238@yahoo.com.br](mailto:marcelino238@yahoo.com.br)

 <https://lattes.cnpq.br/6371130004789087>


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

### **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.

 [andrepirez@cp2.g12.br](mailto:andrepirez@cp2.g12.br)

 <https://lattes.cnpq.br/7807978538673185>

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