

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Geiza Oliveira de Carvalho

CONTEÚDOS EMERGENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: oficina baseada na obra de Maxwell Alexandre

Rio de Janeiro
2024



GEIZA OLIVEIRA DE CARVALHO

**CONTEÚDOS EMERGENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DECOLONIAIS: OFICINA BASEADA NA OBRA DE MAXWELL
ALEXANDRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Carolina de
Lima Vilela

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C331	Carvalho, Geiza Oliveira de Conteúdos emergentes e práticas pedagógicas decoloniais: oficina baseada na obra de Maxwell Alexandre / Geiza Oliveira de Carvalho. - Rio de Janeiro, 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Carolina de Lima Vilela. 1. Educação. 2. Decolonialidade. 3. Prática pedagógica. 4. Arte. 5. Maxwell Alexandre. I. Vilela, Carolina de Lima. II. Colégio Pedro II. III. Título. <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**CONTEÚDOS EMERGENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DECOLONIAIS: OFICINA BASEADA NA OBRA DE MAXWELL
ALEXANDRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 05/04/2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Carolina Lima Vilela (Orientadora)
MPPEB - Colégio Pedro II

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
MPPEB - Colégio Pedro II

Prof. Dr. Luiz Rodrigues Rufino Junior
PPGECC-UERJ

Rio de Janeiro
2024

Aos meus.

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, que me trouxeram até aqui. Em especial à vó Luiza, que mesmo sem ter acesso à educação formal, compreendeu que a educação seria o único caminho possível. Vó, sua neta é mestre!

Aos meus pais por todos os anos de dedicação na minha criação e sempre insistirem que o conhecimento é o que fica.

Ao Murilo, meu companheiro de caminhada nessa jornada louca chamada vida. Obrigada pelo amor, carinho, pelos incentivos e por ser meu exemplo de pesquisador.

À Carolina Lima Vilela, minha orientadora, que proporcionou reflexões e contribuiu demais para que o processo de pesquisa fosse tranquilo e enriquecedor. Obrigada por tamanha sensibilidade e elegância!

À Renata Monteiro, que me incentivou a fazer a seleção do programa de mestrado e tinha plena convicção que eu passaria.

Aos meus amigos e familiares. Sempre vibrando com as minhas conquistas. Obrigada por respeitarem e entenderem minha ausência durante esses dois anos.

Às unidades escolares e todo o corpo docente e discente que já atravessaram minha trajetória como professora. Foram inspiração para esta pesquisa.

Ao professor Dr. Rogério Mendes e ao professor Dr. Luiz Rufino por aceitarem o convite para a banca e pelas ricas contribuições na qualificação.

Aos meus queridos amigos e amigas do programa de Mestrado do Colégio Pedro II. As trocas e risadas foram fundamentais para que o processo da pesquisa fosse mais leve. Em especial a Etiene de Paula, Laís Fernandes, Luciana Arleu, Mariana Gabriel e Paula Carvalho pela parceria e apoio nos surtos coletivos com PB, artigos e CONEDU.

Aos professores do Programa de Mestrado do Colégio Pedro II pela dedicação.

À equipe do MAR (Museu de Arte do Rio) que me proporcionou uma experiência única e inimaginável com o programa de Residência Artístico Pedagógica “MAR nas escolas”, em 2022. E aos amigos queridos que fiz nessa vivência. Obrigada por me ensinarem que meu fazer docente é também artístico.

À professora Fernanda Côrtes Gomes pela parceria na aplicação da pesquisa.

À Direção e Coordenação da Escola Municipal Equador.

Aos alunos participantes da pesquisa! Vocês arrasaram!

Ao Maxwell Alexandre por sua generosidade desde o primeiro contato em 2018, e por ser a inspiração dessa pesquisa. E à Produção Megazord pela cortesia das imagens.

“Se o professor e o artista têm como objetivo promover a experiência, e não criar um objeto ou passar informação, quem é quem? O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.” Paulo Freire

RESUMO

CARVALHO, Geiza Oliveira de. **Conteúdos emergentes e práticas pedagógicas decoloniais**: oficina baseada nas obras de Maxwell Alexandre. 2024. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

Tratar de temas não contemplados nos currículos oficiais, mas constantemente postos em pauta pelos alunos – os conteúdos emergentes – é uma ação necessária no sentido de romper com a colonialidade dos saberes. O presente trabalho pretende produzir uma oficina com base na experiência estética, utilizando-se da série *Pardo é papel*, de Maxwell Alexandre. O artista, oriundo da Rocinha, representa o cotidiano das favelas e corpos pretos em situação de empoderamento, e sua obra problematiza a miscigenação no Brasil e o mito da democracia racial a partir da provocação sobre a denominação “pardo”. Para elaboração da pesquisa, serão utilizados os conceitos de pedagogia decolonial e ecologia de saberes, na perspectiva do cotidiano escolar, assumindo o conflito como vantagem pedagógica. Propõe-se utilização da interseccionalidade como uma chave para leitura e compreensão das avenidas que atravessam os sujeitos envolvidos na pesquisa. Parte-se da hipótese de que o trabalho com imagens e a produção artística realizada por sujeitos invisibilizados podem contemplar os conteúdos não formais que frequentemente são por eles reivindicados, configurando-se como uma alternativa de prática pedagógica decolonial. Os resultados serão analisados dentro da perspectiva foucaultiana de análise do discurso.

Palavras-chave: decolonialidade; educação; oficina pedagógica; cotidiano escolar; Maxwell Alexandre.

ABSTRACT

Dealing with constantly proposed subjects by students that are not covered in the official syllabus (i.e. emergent contents) is mandatory to break the coloniality of knowledge in schools. The present study intends to produce a workshop based on the aesthetics experience, using the series of paints called “Pardo é papel” (Brown is paper), by Maxwell Alexandre. This artist from Favela da Rocinha, represents an empowered vision of the daily life of the Brazilian favelas and black people. His work “Pardo é papel” specifically problematizes the miscegenation in Brazil and the myth of racial democracy while questioning the skin color “brown” as a denomination. This research uses concepts from the decolonial pedagogy and ecology of knowledge, from the daily school perspective, having the conflict as a pedagogic advantage. The concept of intersectionality is used as a reading tool for understanding the identities of the subjects involved in the research. We based our work on the hypothesis that working with pictures and artistic works made by invisible subjects can contemplate the non-formal contents frequently proposed by them, and this configure as an alternative to the decolonial pedagogic practice. The results will be analyzed using the discourse analysis proposed by Foucault.

Key-words: decoloniality; education; pedagogical workshop; daily school; Maxwell Alexandre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Maxwell Alexandre, Éramos as cinzas e agora somos o fogo, Série Pardo é papel, 2018.....	63
Figura 2: Maxwell Alexandre, Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada, Série Pardo é papel, 2018.....	64
Figura 3: Maxwell Alexandre, E para salvar o país, Cristo é um ex-militar, Série Pardo é papel, 2018.....	64
Figura 4: Maxwell Alexandre, E para salvar o país, Cristo é um ex-militar II, Série Pardo é papel, 2018.....	65
Figura 5: Maxwell Alexandre, Não foi pedindo licença que chegamos até aqui, Série Pardo é papel, 2018.....	65
Figura 6: Maxwell Alexandre, Cabeça de papel, Série Pardo é papel, 2018.....	66
Figura 7: Maxwell Alexandre, Merenda, Série Pardo é papel, 2018.....	66
Figura 8: Maxwell Alexandre, Pisando no céu, Série Pardo é papel, 2020.....	67
Figura 9: Maxwell Alexandre, Cantos de Esquinas, Série Pardo é papel, 2019.....	68
Figura 10: Maxwell Alexandre, Crianças atrás de telas, Série Reprovados- Pardo é papel, 2018.....	69
Figura 11: Maxwell Alexandre, Megazord só de Power Ranger preto, Série Pardo é papel, 2019.....	69
Figura 12: Maxwell Alexandre, Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss), Série Pardo é papel, 2019.....	70
Figura 13: Maxwell Alexandre, Sem título, Série Pardo é papel, 2019.....	70
Figura 14: Maxwell Alexandre, Sem título I, Série Novo Poder, Série Pardo é papel, 2019.....	71
Figura 15: Maxwell Alexandre, Sem título II, Série Novo Poder, Série Pardo é papel, 2019.....	71

Figura 16: Maxwell Alexandre, Novo Poder – Passabilidade, 2023.....	72
Figuras 17, 18 e 19: Maxwell Alexandre, One planet, one health, Série Entrega, 2022...	72
Figura 20: Gráfico de autodeclaração de cor/etnia.....	76
Figura 21: Endereço de moradia dos participantes.....	77
Figura 22: Gráfico de localidade de nascimento dos participantes.....	77
Figura 23: Gráfico de responsáveis pela manutenção financeira do grupo familiar.....	78
Figura 24: Grau de escolaridade dos pais.....	78
Figura 25: Produções dos alunos e suas referências	98
Figura 26: Produções dos alunos e suas referências	98
Figura 27: Produções dos alunos e suas referências	99
Figura 28: Produções dos alunos e suas referências.....	99
Figura 29: Produções dos alunos e suas referências	100
Figura 30: Produções dos alunos e suas referências	100
Figuras 31, 32, 33: Confecção das imagens	137
Figuras 34, 35 e 36: Confecção das imagens	138
Figura 37: Exposição das produções artísticas	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da pesquisa	63
Quadro 2: Chuva de palavras do primeiro dia da oficina.....	121
Quadro 3: Obras preferidas do primeiro dia de oficina e comentários dos alunos acerca das obras	121
Quadro 4: Chuva de palavras do segundo dia de oficina.....	129
Quadro 5: Obras preferidas do segundo dia de oficina e comentários dos alunos acerca das obras.....	129
Quadro 6: Chuva de palavras do terceiro dia de oficina.....	133
Quadro 7: Obras preferidas no terceiro dia de oficina e comentários dos alunos acerca das obras.....	134

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1.INTRODUÇÃO	16
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1. O pensamento decolonial	20
2.2. Decolonialidade na sala de aula: práticas pedagógicas decoloniais	26
2.3. Práticas pedagógicas decoloniais como contribuição para fazer currículo no cotidiano: valorização dos conteúdos emergentes	33
2.3.1. Conflito como vantagem pedagógica	35
2.3.2. Currículo e cotidiano: os conteúdos emergentes	37
2.3.3. Racismo: uma mazela colonial presente no cotidiano escolar	42
2.3.4. Racismo, “democracia racial” e colorismo: uma sugestão de abordagem interseccional	46
3. UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA DECOLONIAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM AS OBRAS DE MAXWELL ALEXANDRE	52
3.1 Concepção de estética a partir da colonialidade	52
3.2 Experiência estética em uma oficina pedagógica	54
3.3. Maxwell Alexandre um artista que possibilita abordagem decolonial	57
3.4. Oficina pedagógica decolonial com obras de artes de Maxwel Alexandre	59
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	61
5. RESULTADOS	75
5.1 Perfil dos participantes	76
5.2. O conteúdo emergente	79
5.3. Análise de resultados	80
6. PRODUTO EDUCACIONAL: “Pardo é papel: guia para utilização das obras de Maxwell Alexandre em contextos pedagógicos”	102
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

REFERÊNCIAS	106
ANEXO A: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	111
ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	112
ANEXO C: DIÁRIO DE BORDO.....	113

APRESENTAÇÃO

Sou Geiza Oliveira de Carvalho, professora de Geografia das redes estadual e municipal de educação do Rio de Janeiro, formada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e com especializações em História do Brasil pós-30 e Orientação Educacional e Pedagógica.

Ao longo de minha caminhada na educação pública, busquei trazer para as aulas de Geografia, elementos de artes que variavam entre telas, pinturas, poemas e músicas, ou ainda, incentivar que os alunos realizassem trabalhos mais lúdicos, isto é, criando, construindo saberes em Geografia, associados aos mais diferentes tipos de manifestações artísticas.

Além das escolas das redes públicas, tive oportunidade de lecionar por nove anos na modalidade EJA no SIC-AIACOM (Sociedade Inteligência e Coração – Armazém de Ideias e Ações Comunitárias). Apesar de ser um colégio particular, cem por cento dos alunos é bolsista, em geral, moradores de bairros da Zona Norte do Rio de Janeiro, em especial, no entorno do bairro Engenho Novo. Nesta escola, fui motivada a desenvolver um fazer docente dentro da pedagogia de projetos, empenhados, principalmente, na contemplação da Lei 10.639/03.

A partir daí, fui levada a uma constante inquietação no sentido de promover atividades que atendessem a essas demandas. Em um dia de férias, passeando em São Paulo, estive na exposição *Histórias Afro-Atlânticas*, no Museu de Arte de São Paulo, onde me deparei com várias obras de artes que possibilitariam a construção de projetos pedagógicos.

Uma obra em escala de mural me chamou atenção em especial: era feita em papel pardo, com muitas referências e detalhes. Fiquei encantada e posteriormente fui pesquisar a obra e o artista. “Éramos as cinzas e agora somos o fogo” foi meu primeiro contato com a obra de Maxwell Alexandre, e, à medida que lia sobre suas produções, provocações e associações com o *rap*, entendi que apenas essa obra já permitiria um universo de atividades pedagógicas na escola.

Entrei em contato com Maxwell Alexandre pelo Facebook. Ele foi extremamente solícito e generoso ao me repassar imagens das suas telas e catálogos em PDF de modo que eu fizesse o projeto de Consciência Negra em minha escola no ano de 2018. O projeto foi bem-sucedido e possibilitou muitas falas fortes dos alunos que participaram da oficina.

Em 2019, a partir do incentivo da professora de Artes, Patrícia Ferreira, construímos um projeto pedagógico em nossa escola municipal, Rodrigo Otávio Filho, no qual todas as séries e turmas da escola estudaram sobre Maxwell Alexandre e fizeram produções artísticas associadas aos conteúdos dos currículos de Geografia e Artes de cada série.

Maxwell Alexandre esteve na escola no dia da exposição das atividades das turmas e compreendi que o trabalho realizado até ali havia tomado uma grande dimensão e que poderia render mais frutos, se fosse organizado dentro de métodos acadêmicos para ser compartilhado com outros professores que estivessem dispostos a conhecer e trabalhar pedagogicamente com as artes de Maxwell Alexandre.

Assim, chego ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Neste programa, busquei a partir das discussões decoloniais, construir um material que pudesse ser utilizado por professores de qualquer disciplina que lecionam na Educação Básica.

Pelos acasos da vida, quando ingressei no programa de mestrado, havia conseguido há poucos meses transferência para a Escola Municipal Equador. Por isso, a pesquisa foi desenvolvida e aplicada nesta unidade escolar.

1. INTRODUÇÃO

Demandas e questões frequentemente trazidas pelos estudantes para as salas de aula que, por serem temas não contemplados nos currículos oficiais, não são consideradas como conteúdos e possíveis objetos de debate, serão denominadas nesta pesquisa como *conteúdos emergentes*. Estes conteúdos podem ser expressos em sala de aula de diferentes formas. Não se pretende aqui elencar ou enunciar as possibilidades de conteúdos emergentes, uma vez que cada unidade escolar está inserida em uma realidade e contexto próprios e possui suas demandas particulares.

Para contemplar conteúdos emergentes nesta pesquisa, o ponto de partida serão práticas pedagógicas pensadas a partir das reflexões trazidas pelos estudos decoloniais. Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas decoloniais não são um método ou uma fórmula e estão mais relacionadas ao fazer político, a uma mudança de postura a partir da conscientização do que foi o processo de colonização, compreendendo suas sequelas no cotidiano, visando desnaturalizar saberes impostos como únicos e neutros. As *práticas pedagógicas decoloniais* são, assim, lógicas orientadoras na mudança de padrões em sala de aula, trazendo novos protagonismos e novos saberes para o ambiente escolar, em um processo que nunca se completa plenamente.

Para iniciar tais discussões, na seção “O pensamento decolonial” será feita uma breve introdução sobre o surgimento do termo decolonialidade a partir dos movimentos anti-imperialista, pós-colonialismo e descolonialismo. Para tanto, são indicados alguns dos autores atuantes na construção da decolonialidade. A intenção não é fazer um amplo debate sobre surgimento do termo “decolonialidade”, ou esgotar sua definição, até porque, *decolonialidade* não é uma teoria, mas uma proposta epistemológica que questiona o que está posto como saber e como verdade absoluta. Assim, será feita uma breve linha introdutória sobre como surgiu o termo, para, posteriormente, serem enfatizadas as práticas pedagógicas decoloniais.

Entre os temas mais reivindicados nas escolas públicas, frequentadas majoritariamente por classes populares, está o racismo. Deste modo, essa pesquisa trará autores para dialogar sobre este tema tão urgente em nossa sociedade, que é uma seqüela direta do processo colonial, sendo uma das marcas de colonialidade mais graves presentes em nossos cotidianos. O racismo, criação da colonialidade, segundo Quijano (2005), segue oprimindo e segregando pessoas racializadas e trazendo vantagens a pessoas brancas, mesmo após o fim histórico do processo colonial. Dentro do racismo, há, como fruto da miscigenação, um debate sobre nuances e tonalidades de pele, o que é

denominado *colorismo*, tema que se insere na proposta desta pesquisa. Assim, serão expostos autores que dialogarão sobre racismo, miscigenação, democracia racial e colorismo.

Uma sociedade complexa como a brasileira, não é de simples compreensão e tal complexidade se reflete em sala de aula. Por isso, esta pesquisa se desenrola propondo o conceito de *interseccionalidade* como uma chave de leitura e análise na abordagem dos conteúdos emergentes na perspectiva decolonial.

Compreendendo que o cotidiano escolar é permeado de diferenças, diversidades e conflitos, dialogamos com autores que sugerem que os conflitos e diferenças não precisam ser vistos como obstáculos na educação e sim como potencialidades. Compreendendo também que os currículos não têm neutralidade e, por vezes, não dialogam com as múltiplas realidades e conflitos do ambiente escolar, é aberta uma discussão sobre como os currículos, quando trazem, a partir de uma seleção, alguns saberes como naturalizados e universais, tendem a eliminar outros saberes. Se é assim, estratégias de práticas pedagógicas decoloniais podem partir do cotidiano escolar ao ouvir as vozes da escola, suas demandas, seus saberes, seus conteúdos emergentes, fazendo currículo a partir do cotidiano escolar, como orientam Alves *et al.* (2002). Em outras palavras: conceber que as práticas, experiências e vivências do chão da escola também são currículo (ALVES *et al.*, 2002).

É defendido, portanto, que atender as demandas dos alunos, suas vivências, seus conhecimentos e experiências prévias, organizar essas demandas como conteúdos pedagógicos, como conteúdos emergentes, é também uma forma de criar currículo a partir do cotidiano escolar. Porém, faz-se importante ressaltar que à medida que somos frutos da colonialidade, nem toda demanda que parta dos alunos será, necessariamente, emancipadora, o que se evidenciou, por exemplo nesta pesquisa e será apresentado nos resultados. Em vista disso, há a necessidade de um olhar crítico e atento do professor que pretende atender às demandas trazidas para sala de aula pelos discentes, de modo a ponderar, questionar e fazer um exercício de chegar às raízes do que emerge como conteúdo em sala de aula.

A partir das conjecturas anteriormente citadas, parte-se do seguinte problema: *Como contemplar temas que não são frequentemente abordados nos currículos oficiais, porém, constantemente reivindicados pelos alunos, os conteúdos emergentes como uma prática pedagógica decolonial?* Supõe-se que a realização de uma oficina que incorpora expressões artísticas visuais represente uma oportunidade para atender às demandas de

conteúdos emergentes. Além disso, essa abordagem é vista como uma contribuição crítica aos conhecimentos hierarquizados, bem como uma ferramenta para a implementação da Lei nº 10.639/2003. O objetivo deste estudo é, portanto, desenvolver uma oficina como instrumento pedagógico na perspectiva decolonial, o que visa não apenas abordar conteúdos emergentes, mas também desvelar currículos ocultos, utilizando o conflito como uma estratégia pedagógica vantajosa.

A oficina pedagógica como uma prática decolonial que foi desenvolvida ao longo dessa pesquisa, fez uso das produções artísticas de Maxwell Alexandre, um jovem artista negro, oriundo da Rocinha, favela do Rio de Janeiro. Esse artista traz em suas pinturas, uma vasta possibilidade de abordagens sobre: o papel do negro na nossa sociedade, o racismo, a interseccionalidade, o mundo do trabalho, as religiosidades, entre outros. Suas pinturas indicam a percepção de mundo a partir da visão do subalternizado¹, falando de si, por si, sem criação de estereótipos, pois se apresenta como um produtor de arte, de conhecimento e de reflexões.

Se considerarmos que imagens não são neutras, mas sim políticas, e que têm potencialidade de provocar emoções, instigar pensamentos, tirar do lugar comum, incomodar, podemos fazer uso de imagens como recursos que possibilitem questionar o pensamento hegemônico, subvertendo-o, transgredindo-o e trazendo à tona, novos saberes, novas óticas sobre o saber, sobre o conhecimento e sobre conteúdos que emergem na sala de aula.

Nessas perspectivas, acredita-se que a experiência estética com base na exposição das imagens produzidas por Maxwell Alexandre, que expressa sua vivência e o cotidiano nas favelas, seria uma forma de atender às demandas presentes na escola. Com a provocação da “pensatividade”, que, segundo Alloa (2015) é a sensação localizada no espaço entre a imagem e o olhar, é possível estimular uma abordagem decolonial dos conteúdos formais e dos conteúdos emergentes.

Sendo assim, parte-se da hipótese de que o trabalho com imagens e a produção artística realizada por sujeitos invisibilizados poderiam contemplar os conteúdos não

¹ O termo subalternizado é utilizado por diferentes autores que estudam decolonialidade. E não se refere a assumir a subalternidade, mas uma referência ao processo de subalternização de indivíduos ao longo do processo colonial e após o fim histórico da colonização. Deste modo, a nomenclatura “subalternizado” será utilizada em diferentes momentos neste texto, por compreender que não é um termo pejorativo, mas uma constatação da realidade imposta aos povos latino-americanos que passaram pelo processo colonial.

formais que, frequentemente, são por eles reivindicados, de modo que os conteúdos emergentes, se configuram como uma alternativa de prática pedagógica decolonial.

Para a discussão que levou à produção do produto educacional - um guia para professores com indicações de possibilidades de utilização das obras de arte de Maxwell Alexandre em oficinas pedagógicas - consultou-se as contribuições de Nilda Alves (2001, 2002, 2003 e 2018), Carlos Eduardo Ferraço e Maria da Conceição Silva (2018) e Vera Candau (2011 e 2016), pois estes autores foram referência no que versa sobre *Cotidiano escolar*. Recorreu-se, também, ao *Conflito como vantagem pedagógica*, de inspiração em Emília Ferreira, presente na obra de Candau (2016), à *Ecologia de saberes*, de Boaventura Santos (2010 e 2022) - associado ao *Cruzo de saberes* de Luiz Rufino (2022) - e ao *Colorismo*, explorado por Alessandra Devulsky (2022). No que tange à *Interseccionalidade*, visitou-se Kimberlé Crenshaw (2002), Lélia Gonzalez (2011), Patricia Collins e Sirma Bilge (2021) que defendem o conceito como uma ferramenta de análise. Por sua vez, fundamenta-se em Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês de Oliveira e Luiz Manhães (2002), a sugestão de criar um currículo no cotidiano escolar. Por fim, para o debate sobre *Experiência estética* temos como interlocutores Angelo Cenci e Aline Morigi (2019), que se baseiam em Dewey, e Marcos Pereira (2012), que serão, nesta pesquisa, correlacionados com a reflexão sobre senso estético colonial e decolonial a partir de Walter Mignolo (2010) e Nasheli Del Valle (2020).

A pesquisa é de relevância social visto que busca atender as demandas dos historicamente subalternizados através da abordagem de conteúdos emergentes, que deveriam ser considerados tão relevantes quanto os conteúdos formais presentes nos currículos oficiais. Por sua vez, sua relevância profissional está na construção de um guia sobre como organizar uma oficina pedagógica que valoriza as perspectivas decoloniais, com vistas a contribuir para efetivação de práticas contra-hegemônicas em sala de aula. Quanto à relevância acadêmica da pesquisa proposta, devido à tenra idade do artista que será a base da oficina, não existem pesquisas de mestrado que proponham a utilização pedagógica da arte de Maxwell Alexandre, fato constatado após pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O pensamento decolonial

Nas últimas décadas, se fortaleceram os denominados estudos *descoloniais* e *decoloniais*. É comum considerarem essas denominações como sinônimos, porém, possuem diferenças e origens distintas, embora, por vezes, sejam complementares, uma vez que possuem uma germinação próxima e comum. Para compreender a noção de *decolonialidade*, é preciso compreender o histórico que nos trouxe até esse estudo, que deriva do *pós-colonialismo*.

O pós-colonialismo surge ao longo do século XX, durante os processos de independência de algumas colônias europeias, na Ásia e na África (SANTOS, 2022), que mesmo com o fim deste processo, não conquistaram autonomia. É um movimento que deriva da noção anti-imperialista e está mais relacionado a intelectuais do Oriente, em especial, de ex-colônias inglesas. Tais intelectuais faziam extenso questionamento do *eurocentrismo*, buscando romper com as estruturas colocadas pelo imperialismo, partindo da compreensão de que o processo histórico da colonização havia findado, mas a colonialidade não, pois *colonialidade* é “um padrão global de interação social que herdou toda a corrosividade social e cultural do colonialismo” (SANTOS, 2022, p. 18), que se perpetua mesmo após os processos de independências.

Os estudos pós-coloniais chamavam atenção ao fato de que, mesmo após a libertação, as ex-colônias permaneciam sob influência dos impérios, propondo, por exemplo, confrontar a narrativa linear, que é a lógica europeia, de que a História seria linear, organizada em diferentes estágios e que o ponto ótimo, o estágio ideal, seria o modelo de desenvolvimento europeu, como se este fosse o único caminho possível de crescimento, de evolução. Essa lógica linear indica que há uma direção da “periferia”, em busca de alcançar o “centro”, o centro hegemônico, no caso, a Europa. Vale ressaltar que no continente europeu, não há um reconhecimento da pluralidade do próprio continente, estando essa linearidade, essa noção de estágios de desenvolvimento desejável, sob o comando de alguns poucos países hegemônicas, como se pode constatar em Santos (2022):

O tempo linear foi particularmente funcional para os objetivos da conquista europeia, por sua facilidade para traduzir o tempo em espaço. [...] A eficácia do tempo linear consistiu em justificar a ideia segundo a qual o passado dos colonizados não tinha futuro, exceto pelo que era oferecido pelo colonizador (SANTOS, 2022, p. 77).

Apesar de toda a proposta de rompimento com as lógicas coloniais europeias, a *pós-colonialidade* lança mão de muitos autores europeus para seus embasamentos teóricos. Este fato é razão para críticas e para o surgimento dos estudos descoloniais, movimento muito forte na América Latina, concebido por intelectuais dessa região do planeta, dando origem ao Grupo Modernidade/Colonialidade, formado no final dos anos 1990, e que tem em Walter D. Mignolo, a voz mais radical e contundente para o rompimento com os estudos pós-coloniais, por possuírem uma lógica, mesmo que crítica, ainda eurocentrada e muito voltada para a realidade do continente asiático, que passou por uma experiência colonial distinta da experiência da América Latina (BALLESTRIN, 2013).

Compreendendo que os estudos descoloniais surgem após os estudos pós-coloniais como uma resposta às falhas do segundo, pode-se basear em Boaventura Santos (2022) que dá os seguintes parâmetros para diferenciar os estudos de *pós-colonialidade* e de *descolonialidade*²:

A principal diferença entre o estudos pós-coloniais e os descoloniais parece radicar no fato de que, enquanto os estudos pós-coloniais se baseiam em intelectuais europeus eurocêntricos [...] para criticar as linhagens colonialistas do saber e da política [...] os estudos descoloniais promovem vozes subalternas (SANTOS, 2022, p. 25).

O autor segue, ainda, indicando que a localização geográfica e a diferença de processos históricos ocorridos na América, África e Ásia, acabaram por resultar em leituras diferentes desses processos, gerando olhares e perspectivas distintas também nos

[...] estudos pós-coloniais e os descoloniais (que) estão relacionadas, pelo menos em parte, com os diferentes tipos de colonialismo moderno. Enquanto os estudos pós-coloniais ocuparam-se principalmente do colonialismo na África e na Ásia, os estudos descoloniais mantiveram o foco predominante no colonialismo das Américas (SANTOS, 2022, p. 25).

Para Santos (2022), o “pensamento descolonial supera o pensamento pós-colonial em seu questionamento dos dualismos cartesianos” (SANTOS, 2022, p. 36), enquanto o “principal enfoque dos estudos pós-coloniais é a economia política das relações entre colonizadores e colonizados depois da independência” (SANTOS, 2022, p. 23), os “estudos descoloniais põem foco nas estruturas de poder e saber que acompanham a expansão europeia do século XVI” (SANTOS, 2022, p. 24), sendo a

² No texto, os termos *descolonial* e *decolonial* são apresentados conforme os autores os utilizam. Não há, por minha parte, uma distinção política entre as terminologias.

crítica epistemológica mais enérgica nos estudos descoloniais, de onde surgem as noções de colonialidade de poder, do ser e do saber. A *descolonialidade* vem, portanto, buscar novos olhares, novos saberes, mas principalmente, a priorização na produção intelectual a partir do Sul global, a partir dos subalternizados, os quais, Rufino (2022) denomina como os que vivem nas margens, nas esquinas do planeta.

De todo modo, o ponto de embate tanto do pensamento pós-colonial quanto do pensamento descolonial é a luta contra o colonialismo e as consequências nos “modos de pensar, atuar, tanto em nível social quanto em níveis político e cultural (SANTOS, 2022, p. 19). Santos (2022) afirma que o colonialismo não é uma situação do passado, e sim do presente, e que, portanto, cabe a nós, sujeitos do presente, criar estratégias para apontar o colonialismo e superá-lo, identificar as causas da ferida ainda aberta e combatê-las. Nessa perspectiva, para Santos, o “passado é o atual ajuste de contas entre forças sociais rivais que lutam pelo poder, pelo acesso a recursos materiais e espirituais escassos, por concepções e condições de autodeterminação” (SANTOS, 2022, p. 73).

O colonialismo prossegue através do racismo, da xenofobia, do machismo, das múltiplas desigualdades geradas no processo de colonização, pois o colonialismo moderno é fundado no tripé de dominação: *capitalismo, racismo e patriarcado* (DOS SANTOS, 2022). Como é a partir deste tripé que as feridas do colonialismo vão se perpetuando no cotidiano dos subalternizados, é essencial lançar mão da *interseccionalidade*, conceito que será abordado mais adiante, para leitura e compreensão das sociedades subalternizadas.

Enrique Dussel (2000) trouxe a definição de Modernidade como o fenômeno mundial que se inicia nas grandes navegações a partir de 1492, com a invasão do continente americano, momento que o autor denomina de primeira modernidade. Para ele, a Revolução Industrial e o Iluminismo seriam a segunda modernidade. Aníbal Quijano (2007) adiciona à noção de Modernidade, a colonialidade, sendo estes dois conceitos intrínsecos e dependentes. E é a partir dos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade que se desenvolve a noção de uma estrutura opressora formada pela colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser, estrutura esta que mantém a subalternidade dos povos que sofreram a colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

A colonialidade do poder, expressão cunhada por Quijano, é a noção de que após as conquistas das expansões marítimas, ocorre uma classificação da população mundial a partir dos marcadores raça, trabalho e gênero (MELO; RIBEIRO, 2019). Sendo assim,

raça é uma criação da Modernidade para viabilizar uma exploração racial do trabalho e justificar o processo de escravização do “outro” (DIAS, 2014).

Portanto, *raça* e *racismo* são os princípios organizadores que estruturam todas as hierarquias do sistema mundo. Com a colonialidade, surge a ideia de *raça* para justificar a escravidão e a criação de papéis sociais inferiorizados, o que sugere que *raça* é uma invenção, a qual Maria Lugones define como uma ficção e Quijano afirma ser uma noção da modernidade que não existia antes da América (BALLESTRIN, 2013).

Textualmente, Quijano (2005) indica que

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de *raça*, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder (QUIJANO, 2005, p. 117)

Já a *colonialidade do ser* assinalada por Walter D. Mignolo (2010 e 2017), é o poder de se avaliar os graus de humanidade, em especial, de acordo com o tom de pele, segregando seres, impactando a experiência vivida por cada indivíduo a partir da experiência colonial (DIAS, 2014). A *colonialidade do ser* desumaniza ao privar povos de seus passados, de suas relações, subjetividades, pluralidades e afetividades, retirando todas as suas referências de passado, presente e futuro, configurando-se como a negação histórica da existência do não-europeu (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), a sua nadificação (FULY, 2022), ao compreender a vida apenas como algo utilitário (RUFINO, 2021).

O *colonialismo* é a “violência em seu estado primeiro” (RUFINO, 2021, p.26), violência essa que se desdobrou ao longo do processo histórico de múltiplas formas, aniquilando, escravizando e violando corpos. Para além da violência física, houve a violência contra as culturas, violência simbólica, violência de silenciamento, entre tantas outras. Tais violências, como vimos, não findam com o fim histórico do período colonial, pelo contrário, as violências foram se modificando, se adaptando de modo a se perpetuar nos modos de ser e saber da população que vivem nas esquinas do mundo (RUFINO, 2021).

Além disso, a *colonialidade do saber* se refere à desqualificação de qualquer conhecimento “outro”, que não seja proveniente dos hegemonas, Europa ou Estados Unidos: é o apagamento de saberes étnico-raciais dos povos e grupos subalternizados, ou seja, é a colonialidade direcionada à ciência, o que pode ser denominado também de epistemicídio. Em outras palavras: há assim, uma folclorização e/ou apagamento dos saberes não eurocêntricos.

Outra dimensão da *colonialidade do saber* é a apropriação cultural, uma vez que o que foi considerado interessante como práticas dos povos subalternizados, foi sendo apropriado, modificado e retornado como saber e ciência do colonizador (BALLESTRIN, 2013; DIAS, 2014; MELO; RIBEIRO, 2019). Há, portanto predominância do pensamento único (branco, europeu, masculino, heterossexual...), que domina as academias de países colonizados, excluindo outras vozes que possam contribuir na produção do conhecimento. A *colonialidade do saber* nos passa a sensação de que há uma epistemologia neutra, como se a ciência fosse feita por uma pessoa sem rosto, sem história, sem raça, sem sexualidade. Castro Gomes denomina essa sensação de “ponto zero” (BALLESTRIN, 2013) no qual a linguagem científica é eurocentrada, mas posta como um ponto de observação neutro e absoluto.

Boaventura Santos (2022), se refere a essa prática de apagamento e ocultação como epistemicídio e supressão epistemológica, que nas palavras dele, corresponde a

supressão ou negação de todos os conhecimentos discrepantes dos conhecimentos religioso e científico trazido pelos colonizadores, mesmo que tais conhecimentos existissem desde tempos imemoriais e fossem os que davam sentido à vida das populações. Quando não suprimidos, esses conhecimentos foram transformados em informação a ser apropriada e validada pelo conhecimento eurocêntrico (a ciência moderna) (SANTOS, 2022, p. 98-99).

Cabe apontar que ao longo da pesquisa o enfoque será na *colonialidade do saber*, com vistas a buscar formas de promover *decolonialidades do saber*, em especial, trazendo pensamentos outros, e colocando os alunos como *sujeitos da pesquisa*, ao invés de *objetos da pesquisa*. Parte-se assim, das demandas trazidas para sala de aula pelos estudantes, com a noção de que para descolonizar a história, implica reescrever a história a partir da perspectiva dos até agora vencidos (SANTOS, 2022).

No decorrer dos estudos descoloniais, surge a nomenclatura “decolonialidade”, expressão sugerida por Catherine Walsh como um marcador do grupo

Modernidade/Colonialidade. Sua intenção era distinguir esse marcador da ideia de descolonização, o processo histórico (BALLESTRIN, 2013), pois

Basicamente, a descolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo *mainstream* do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente. O mesmo se aplica as outras influências recebidas que possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento da construção teórica do grupo. Contudo, aquilo que é original dos estudos decoloniais parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si. (BALLESTRIN, 2013, p. 108)

E é a partir dessas novas lentes que a decolonialidade intenta construir um caminho de ressignificação e amplificação de novas experiências e possibilidades de pensar, saber, viver, criando resistência à Modernidade. Para isso, a decolonialidade vai trabalhar com a pluralidade, buscando esquivar das armadilhas uniformizadoras e lineares, partindo da visão local para a global, a partir do Sul global, uma vez que a decolonialidade existe pela perspectiva da subalternidade, como afirma Spivak, não há subalterno que não possa falar por si mesmo (SANTOS, 2022). A decolonialidade seria um caminho e não um fim, que visa combater estruturas que estão internas nos sujeitos (poder, ser e saber).

É imperativo ressaltar que o termo *decolonialidade* vem sendo aplicado, por vezes, de forma leviana, sem embasamento literário, evidenciando malabarismos retóricos, para criação de narrativas próprias, para recontar, reescrever a História, por vezes de forma anacrônica. Essa prática que associa a decolonialidade a qualquer narrativa própria para validar crenças, sem legitimidade teórica, vem tornando o termo “decolonialidade” mais um significante vazio, ou seja, um “significante sem significado em função de uma polissemia de sentidos que faz com que este esvazie seus conteúdos específicos” (SAPPER; COSTA, 2010, p. 88).

É, portanto, imprescindível indicar e tomar posicionamento que esta pesquisa não compactua com a prática de esvaziamento e banalização dos estudos decoloniais. Há, neste estudo, uma tentativa de contribuição a partir de leituras decoloniais de refletir sobre práticas pedagógicas que possam se inserir dentro desta epistemologia e propor uma prática pedagógica que esteja imbuída dos questionamentos que são levantados por este pensamento.

2.2 Decolonialidade na sala de aula: práticas pedagógicas decoloniais

*“Que eu me organizando posso desorganizar
Que eu desorganizando posso me organizar
Que eu me organizando posso desorganizar”*

Chico Science

A colonização representou uma tragédia para os territórios e os povos colonizados. Essa tragédia persiste e se perpetua por meio do colonialismo, que molda nossos estilos de vida, pensamento e emoções. A colonização foi um episódio histórico irreversível, inegável, uma realidade consumada que continua a causar graves consequências mesmo após séculos de sua implementação (RUFINO, 2021; FULY, 2022).

É crucial reconhecer criticamente esse processo, compreendendo que a eficácia do projeto de dominação envolveu uma engenharia cuidadosamente elaborada e sofisticada, visando desorganizar e desarticular as comunidades em relação aos seus conhecimentos e experiências (RUFINO, 2021).

Essa consciência é fundamental para identificar as marcas da colonialidade em nosso cotidiano e combatê-las. Nas palavras de Santos (2022), "não é possível escrever a história da libertação sem libertar a história" (SANTOS, 2022, p. 96). Buscar a libertação histórica requer a desconstrução de conhecimentos, desaprender do cânone (RUFINO, 2021) e a invocação de saberes novos/antigos que estejam em igualdade de condições com os conhecimentos institucionalizados como únicos. Esse processo deve ser um exercício constante de reflexão sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas para enfrentar as sequelas deixadas por esse período histórico.

Ampliando essa perspectiva decolonial para o meio escolar, faz-se necessário, criar

um projeto que transgrida as formas de escolarização praticadas no Brasil e que possibilite apresentar estratégias que tragam fazeres pedagógicos contempladores de ação, entrelaçados com o verdadeiro passado desses sujeitos. Ou seja, uma ação que valorize a intersecção das culturas nos currículos pedagógicos (FULY, 2022, p. 12-13).

A abordagem das práticas pedagógicas decoloniais parte do princípio de que a colonialidade, por sua natureza eurocentrada, fundamenta-se em um amplo conjunto

teórico que utiliza o padrão europeu como medida, modelo e referência para determinar o que é considerado certo ou errado. Conforme previamente discutido, a colonialidade se manifesta em diversas camadas da vida nos territórios que foram subalternizados, refletindo-se também na esfera educacional dessas regiões.

Catherine Walsh (2009) inicia a reflexão sobre uma *pedagogia decolonial*, ou melhor, *pedagogias decoloniais*, considerando as diversas realidades nos territórios que enfrentam as diversas formas de colonialidade do poder, do ser e do saber. A autora destaca que tais pedagogias devem desempenhar o papel de “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual” (WALSH, 2009, p. 27) originadas pela colonialidade. Ademais, a pesquisadora enfatiza que essas pedagogias não devem estar restritas ao ambiente escolar ou à educação formal, mas sim estender-se a todos os contextos de aprendizado do cotidiano.

Walsh (2009) tem em Frantz Fanon e Paulo Freire as bases de inspiração para refletir sobre práticas pedagógicas decoloniais. Comparando as percepções desses autores, Walsh tece críticas a Freire por ele não evidenciar ao longo de sua obra que a questão racial seria central nas desigualdades e subalternidades, indicando que apenas nas últimas produções o autor passou a pôr mais em evidência essa questão. Em suas reflexões, Freire partia da divisão de classes sociais, que interseccionada com outros marcadores sociais como raça e gênero, proporcionavam a desumanização de certos grupos. Já Fanon, sempre partiu da noção racial para compreender as desigualdades, opressões e desumanizações que vivenciava.

Desse modo, Walsh propunha pedagogias que cruzassem as vertentes dos dois autores, pedagogias que pensassem a partir da condição racializada, na perspectiva de Fanon, na qual a autora aponta que seria “pensar a partir de”, somada a uma pedagogia na perspectiva de Freire, que “pensasse com”. Somadas, “estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de “bem-viver” e “com-viver” onde realmente caibam todos” (WALSH, 2009 p. 38).

As práticas pedagógicas decoloniais não se configuram como um método com uma fórmula ou padrão a serem seguidos: são “uma denominação genérica dada às pedagogias críticas que, ao se alinharem praxiologicamente ao pensamento decolonial, transgridem às inúmeras expressões da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial.” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1224). Em outras palavras, são práticas

pedagógicas pensadas a partir de uma postura política, de um fazer pedagógico crítico, com o compromisso de romper com a lógica colonial.

Para além de Catherine Walsh (2009) - que foi quem expandiu a noção de decolonialidade para uma educação decolonial- serão apontados outros pesquisadores e autores, em sua maioria brasileiros, pois é desta realidade da qual partimos. Ao incluir autores não brasileiros para pensar a decolonialidade na educação, levou-se em conta que, assim como os brasileiros, estes pesquisadores estão em busca de construir uma pedagogia que contemple em sua prática os olhares, saberes e questionamentos daqueles que historicamente foram subalternizados.

Com base nos pressupostos decoloniais, a escola e a educação são aparatos coloniais fundados para reforçar as colonialidades que subalternizaram corpos, saberes e vivências, uma vez que a colonização não poderia ser implementada sem uma engenharia também no âmbito educacional e curricular com a função de impedir questionamentos e catequizar a partir de saberes eurocentrados, com o objetivo de docilizar, alienar os “corpos renegados” (RUFINO, 2021) e produzir esquecimentos.

Por isso, Fuly (2022) reforça que a educação praticada no Brasil está comprometida com as caravelas, com as catequeses e com os aprisionamentos de culturas. A despeito de indicar a função histórica da educação na manutenção do poder hegemônico, Rufino (2021) aposta que na educação está a chave para a cura das feridas abertas ao longo desse processo histórico e que “cabe à escola ser mais um campo de batalha em que se dispute a descolonização, manifestada na prática como parte da interação entre múltiplos viventes” (RUFINO, 2021, p. 66-67).

Oliveira (2004) entende que “pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (OLIVEIRA, 2004, p. 3). Assim, ao explicitar o processo de colonização e a continuidade da colonialidade através do poder, do ser e do saber, expõem-se as origens da ferida colonial. Reforçar que os saberes naturalizados como únicos, neutros e inquestionáveis são apenas alguns dos saberes e que existem tantas outras possibilidades de saberes, em especial, no próprio chão da escola, possibilitará a criação de estratégias e práticas educacionais que superem os apagamentos de saberes gerados pela colonialidade do saber, possibilitando que as práticas decoloniais ampliem as práticas educacionais para além da tradição.

Desdobrando a reflexão sobre práticas pedagógicas decoloniais, temos Gomes (2018) que reflete sobre esse tema, em especial, pela análise dos currículos praticados no Brasil, país fundado na colonialidade e no racismo e que, portanto, apresentará currículos e práticas educacionais que corroboram com esses marcos fundadores da nação. Para Gomes (2018), é urgente a descolonização dos currículos escolares. Apesar dessa ótica, a autora alerta que além dos currículos oficiais e formais, existem os *currículos ocultos*, os não-ditos, não explicitados, que também levam à reprodução das colonialidades no cotidiano. Ao refletir sobre descolonização de currículos, afirma que

Só é possível descolonizar os currículos e conhecimentos se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações (GOMES, 2018, p. 235).

Oliveira (2004) corrobora as ideias de Gomes (2018) quando indica que não é possível praticar uma educação decolonial sem partir dos sujeitos subalternizados, reforçando a noção de que essa prática pedagógica deve ser pensada a partir *do* subalternizado e não *sobre* o subalternizado. A educação decolonial deve, portanto, dar subsídios para o questionamento da lógica que oprime, subjuga, desqualifica qualquer pensamento “outro” e hierarquiza indivíduos.

Ainda refletindo sobre decolonialidade e currículo, Melo e Ribeiro (2019), afirmam que a problemática das práticas educacionais no Brasil não está no ensino dos conteúdos ou dos conhecimentos acumulados ao longo da História, mas sim na forma como são apresentados como únicos conhecimentos possíveis, deslegitimando outros saberes, outras formas de pensar, viver e saber. Deste modo, a escola reforça um conhecimento que exclui, oprime e explora.

Santos (2010), em sua *ecologia dos saberes*, indica que é preciso haver um equilíbrio com o que se ensina. A intenção não é negar o conhecimento técnico, mas possibilitar que diferentes formas de saber possam dialogar. Na mesma linha, Rufino (2021) sugere a ideia de *cruzo*, isto é, a possibilidade de cruzamento de diferentes saberes, rompendo com a percepção monocultural e monorracial imposta pela colonialidade, trazendo diferentes experiências e saberes culturais e evidenciando a noção de que o conhecimento é algo inacabado, em constante construção, transgredindo, assim, com a noção de linearidade imposta pelo pensar eurocentrado.

Refletindo sobre uma didática decolonial, Dias e Abreu (2019) apontam que o objeto dessa didática precisa ser os processos de ensino-aprendizagem que podem ocorrer em diferentes espaços, indo além do intuito do que ensinar, priorizando o como ensinar, como fazer, como conduzir esse processo. Nessa didática que tem como objeto os processos de ensino-aprendizagem, todos os envolvidos são sujeitos-educadores e sujeitos-educandos. Ampliando a percepção de que todos participam dos processos educacionais e que essas dinâmicas ultrapassam os limites físicos da instituição escolar, Walsh, Oliveira e Candau (2018) argumentam que a pedagogia decolonial

se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc (WALSH; OLIVEIRA, CANDAU, 2018 p. 5).

Partindo da premissa de que a educação não deve se submeter ao paradigma dominante (RUFINO, 2021), compreende-se que a educação deve ser encarada como um campo de disputa (RUFINO, 2021) e voltar-se para a missão de “recuperar a dignidade dos que foram violentados” (RUFINO, 2021, p. 5) pelo processo de colonialidade. Torna-se imperativo dar destaque às experiências de vida de todos os participantes no cenário educacional, integrando as demandas dos estudantes aos currículos formais, visando conferir significado e relevância ao processo de aprendizagem para todos os envolvidos (FULY, 2022).

É crucial que a prática em sala de aula priorize o reconhecimento de que “todo processo educacional deve ter como ponto de partida o próprio aluno e sua realidade sociocultural” (FULY, 2002, p. 91), reafirmando assim a ideia de que a educação decolonial deve ser concebida a partir da perspectiva *do* subalternizado, não *sobre* o subalternizado. No contexto escolar, é urgente centralizar o aluno no cerne do processo de aprendizagem, ouvindo suas necessidades, aspirações e desconfortos, a fim de promover uma educação que sirva à autonomia dos indivíduos.

É pertinente, porém, a compreensão de que todos os seres vivos dos territórios subjugados são resultado desse processo de apagamento, alienação e subalternização. Quijano (2009) aponta que o “eurocentrismo não é exclusivamente [...] a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também

do conjunto dos educados sob sua hegemonia” (QUIJANO, 2009, p. 74). Portanto, a ausência do olhar crítico e problematizador na lógica do “tudo é saber”, pode inculcar o risco de não evidenciar as *colonialidades do ser, poder e saber* entranhadas no pensamento dos estudantes, uma vez que essa é a lógica imposta desde o processo de formação da América Latina.

Transgressora, emancipadora, rebelde: esses são alguns dos adjetivos utilizados pelos autores apresentados até aqui para indicar as possibilidades de construir uma educação que aspire a decolonialidade, que vise romper com a lógica estabelecida e imposta. As práticas pedagógicas decoloniais devem priorizar o olhar daqueles que historicamente foram invisibilizados, priorizar a voz dos que historicamente foram silenciados. Para isso, devem se calcar em práticas pedagógicas que estejam mais empenhadas em investir na capacidade dos alunos de fazer perguntas do que dar respostas, práticas essas que priorizam a diferença e proporcionam o diálogo (RUFINO, 2021).

As práticas pedagógicas decoloniais são, portanto, as práticas da resistência ao que está posto, ao que nos foi apresentado como realidade dada e acabada. Em virtude disso, devem fomentar e dar subsídios aos grupos que historicamente foram subalternizados para que possam questionar a lógica da colonialidade que oprime, subjuga, desqualifica qualquer pensamento e modo de viver “outro”.

Walsh (2009), trazendo referências outras, aponta que um trabalho de orientação colonial deve ser

(...) dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Nosso tempo presente não é um momento pós-processual, com realidades estabelecidas e concluídas (RUFINO, 2021). Pelo contrário: seguimos em processo de construção e desconstrução, num estágio de forte disputa de forças entre campos opostos e devemos utilizar as brechas para tomarmos consciência do que foi o colonialismo e o que isso representa em nosso cotidiano. É fundamental o exercício de identificação das nuances das colonialidades presentes no nosso dia a dia para construção de ferramentas

que nos sirvam a subverter tal lógica, desconstruir a forma única de pensar o mundo que nos vem sendo apresentada como correta, para romper com o projeto de subalternização de nossas existências.

As práticas pedagógicas decoloniais são práticas relacionadas a uma postura política que tem como propósito romper com as colonialidades impostas mesmo após o fim histórico da colonização. Tais práticas devem invocar os saberes dos que foram subordinados pelas colonialidades e devem ser pensadas “com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Essa visão sugere que as práticas pedagógicas decoloniais visam desmontar e radicalizar conhecimentos que foram impostos como únicos, pois se concentra mais no "como" ensinar do que no "quê" ensinar e está intimamente ligada à epistemologia, à forma e à postura, ao invés de aderir a um método específico. Além disso, destaca-se que devido ao fato de serem práticas implementadas por indivíduos moldados por esse contexto histórico, mesmo quando orientadas pela decolonialidade, elas ainda podem ser permeadas por atitudes e práticas coloniais.

Tendo em mente que a colonialidade do poder se rearranja, se reconfigura e toma novos moldes, é preciso ter a convicção de que a decolonialidade deve ser também processual. Nessa lógica, deve ser a prática de compreensão e percepção das nuances e reconfigurações da colonialidade do poder, de modo a se readaptar como contrarresposta. Assim, reforça-se mais uma vez que a decolonialidade e, portanto, as pedagogias decoloniais não são um fim em si mesmo, não possuem uma fórmula ou um método, mas é um fazer político, é uma postura de resposta às colonialidades a partir da conscientização das permanências hegemônicas em nossas existências. Em suma: é um processo permanente de desnaturalizar os efeitos da colonialidade, como possibilitar diálogos entre diferentes saberes. No âmbito pedagógico, seria desconstruir e construir culturas escolares (CANDAU, 2020).

2.3. Práticas pedagógicas decoloniais como contribuição para fazer currículo no cotidiano: valorização dos conteúdos emergentes

As práticas pedagógicas decoloniais têm como pressuposto pensar a partir dos excluídos, dos que foram subalternizados (OLIVEIRA, 2004), de modo a clarificar que todo o saber, toda a noção de conhecimento, modos de pensar, de se comportar são, na verdade, fruto de uma lógica que “está alicerçada em apresentar um modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras formas viventes” (RUFINO, 2021, p.8). O chão da escola é o lugar adequado para aflorar os questionamentos dessa lógica excludente subjugadora e é também o lugar de onde podem surgir “repertórios táticos transgressores” (RUFINO, 2021, p. 62).

O desafio de como criar estratégias e práticas pedagógicas que contemplem o viés decolonial pode partir, portanto, das questões cotidianas, das banalidades do dia a dia escolar, pois é no cotidiano escolar que estão presentes as demandas dos estudantes tantas vezes ignoradas, é também no cotidiano que são evidenciadas as diferenças e estão presentes os conflitos, logo, as possibilidades de promover a mudança, mesmo que numa escala local.

Michael Certeau é a referência sobre os estudos de *cotidiano/cotidianos*. No Brasil, existem autores que se basearam em Certeau para refletir sobre o cotidiano escolar voltado para a realidade de nosso país. Dentre esses autores, estão Alves e Ferraço (2018) que serão as referências utilizadas nessa pesquisa, por desdobrarem o conceito de cotidianos escolares à nossa realidade múltipla e diversa. Segundo Ferraço *et al.* (2018) *cotidiano* é o termo utilizado

[...] para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçotempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia (FERRAÇO et al., 2018, p. 90).

Assim, compreende-se *cotidiano* como a produção de conhecimento na vida diária, nas relações sociais, nas interações, nas construções de subjetividades, nas quais os sujeitos do cotidiano não são submissos, são agentes que deixam suas marcas nos acontecimentos cotidianos. Ao desdobrar o conceito de *cotidianos* para o espaço escolar, os autores compreendem que a ideia de *cotidianos escolares* está relacionada à

[...] vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos [...] Cotidianos escolares remetem, portanto, ao

contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinar*mos, formarmos e nos formarmos (FERRAÇO et al., 2018, p. 90).

Alves (2003), por outro lado, discorre sobre como os *estudos do cotidiano escolar* com viés hegemônico foram realizados de modo a apontar os erros, as falhas, as carências presentes na escola, com um objetivo de prescrição de soluções, o que fazia com que as potencialidades da escola não fossem realçadas nesses estudos. Isto posto, a autora afirma que há de se estudar os cotidianos escolares a partir da realidade, na busca de que o que se cria na escola “precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos” (ALVES, 2003, p. 65).

É na realidade do cotidiano de cada escola que podem ser construídas estratégias adequadas para lidar com as questões locais. O cotidiano deve ser compreendido como espaço/tempo de criação (ALVES, 2001), “de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaço/ tempo* de grande diversidade” (ALVES, 2001, p. 16).

Ao abordar *cotidiano escolar*, a autora declara que “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes” (ALVES, 2001, p. 62), pois é nas recorrências do dia a dia que se formam repertórios, é onde descobrimos que sabemos algo que nem tínhamos consciência do conhecimento, logo, o cotidiano também ensina. E é no cotidiano que são evidenciados conflitos nos quais a diferença fica realçada.

Ferraço *et al.* (2018) ao comentarem Certeau, ressaltam que faz parte do estudo das práticas cotidianas levar as pessoas a repensarem suas rotinas, para que, por conta própria, concluam sobre suas reproduções diárias, seus hábitos e praxes e que ao refletir sobre seus cotidianos, ponderem o que é mera propagação do que lhe foi imposto através de gerações, do que lhe foi normalizado pelo poder hegemônico e que são simples reproduções de falas, hábitos e saberes que por vezes são permeados de preconceitos.

É possível transpor essa orientação para o meio escolar como uma prática pedagógica decolonial: abordar questões cotidianas, falas recorrentes e solicitar que os alunos repensem: esse pensamento é exclusivamente meu? Estou reproduzindo? Por que reproduzo? Sempre foi assim? O “sempre” muitas vezes é usado como justificativa e normalização de práticas que são repetidas sem grandes reflexões ou ponderações e levantar esses questionamentos é um convite à quebra e à subversão epistemológica.

Dessa maneira, uma prática pedagógica decolonial, para além de colocar o aluno como sujeito de conhecimento e evidenciar as opressões existentes, deve também levar esse mesmo aluno à reflexão crítica sobre suas práticas e rotinas. Como alerta Alves (2003), o educador deve compreender que muitas vezes não é apenas falta de vontade de aprender, é falta de reflexão sobre as práticas. Essa ruptura provocada pela ponderação é um caminho para se evitar o perigo da história única, tão alertado por Chimamanda Adichie (2019).

2.3.1. Conflito como vantagem pedagógica

A reflexão sobre o cotidiano escolar perpassa pela constatação da existência de conflitos e diferenças nas escolas. Diante disso, serão pronunciados autores que compreendem que os conflitos e diferenças que surgem no chão da escola, podem ser utilizados como impulsionadores e não como impeditivos do processo pedagógico.

Vera Candau (2016) ressalta que à medida que a sociedade brasileira é permeada por conflitos e diferenças, as quais ela denomina de *diferenças culturais*. Com base nesse conceito, para a autora, o espaço escolar irá reproduzir tais diferenças e conflitos, uma vez que está inserido nessa sociedade múltipla, diversa e desigual, refletindo, portanto, seus aspectos. Tendo em vista que grupos sociais subalternizados passaram a ter maior acesso à educação formal, novas vozes, novas demandas, novas culturas adentram esse espaço, e explicitam diferenças e conflitos, desafiando práticas tradicionais que já não atendem a esses grupos (CANDAU, 2011; GOMES, 2012).

As diferenças e conflitos não são uma novidade no meio escolar, apenas ficaram mais evidenciadas por dois fatores: acesso à educação formal ampliado às classes populares e a ascendente reivindicação dos direitos pelos excluídos. A essa falsa universalização do acesso à educação, Candau (2011) denomina *multiculturalismo assimilacionista*. De acordo com essa percepção, o que temos é uma escola que recebe os educandos, mas não sabe lidar com as diferenças culturais apresentadas, tendo como solução a padronização, que tende à exclusão. Há assim a prática do “tem mas não tem”, pois o estudante está na escola, está em sala de aula, mas o processo de aprendizagem não ocorre e a escola, por não ter meios para administrar os conflitos e as diferenças, acaba excluindo.

Candau (2016) alerta ainda sobre o risco de se recorrer à homogeneização e à padronização e indica “que somente avançaremos na construção de uma qualidade

adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas” (CANDAU, 2016, p. 807), uma vez que a universalização do acesso à educação escolar ocorreu sem questionamento da educação de caráter monocultural imposto tanto nos currículos, quanto nas relações entre os diferentes atores que frequentam o espaço escolar (CANDAU, 2011).

Outro aspecto relativo ao *multiculturalismo assimilacionista* está na associação de diferença cultural ao déficit de aprendizagem justificado por aspectos psicológicos ou socioeconômicos, tais como baixo rendimento, comportamentos inadequados e vulnerabilidade social, perspectiva que leva a diferença a ser encarada como um problema a ser resolvido e não como possibilidade de enriquecimento do processo pedagógico (CANDAU, 2011). Ainda com relação às escolas não saberem lidar com as diferenças, há a prática do *silenciamento do conflito*. Apontada por Gomes (2018), essa prática é um risco já que tende a promover a violência, pois, quando “não assumido e tratado de forma autoritária, esse conflito dá lugar ao confronto e à violência” (GOMES, 2018, p. 234)

Candau (2016) sugere como possível solução para as diferenças culturais evidenciadas nas escolas, a perspectiva de Emília Ferreiro. A pedagoga argentina se propõe a enxergar as diferenças como uma “vantagem pedagógica”, utilizando-as, juntamente com os conflitos e como meios para produzir o aprendizado, pois compreende que a diferença é riqueza. Candau (2016), por sua vez, segue alertando para o risco de, ao não lidar com as diferenças, transformá-las em desigualdades, pois as

[...] diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2016, p. 246).

Corroborando que o papel da educação não é o de apaziguar conflitos, Rufino (2021) defende que é no conflito que está a possibilidade do desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, é onde há espaço para a dúvida e para o diálogo. Faz-se necessário reconhecer que apenas desnaturalizando alguns aspectos da dinâmica escolar será possível desconstruir a noção de que as diferenças são problemas a serem solucionados e não como possibilidade de ampliar horizontes, trocas de experiências e enriquecimento do processo educacional (CANDAU, 2016). Afinal,

[...] as diferenças culturais visibilizadas, historicizadas, desnaturalizadas são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes, os saberes considerados únicos e verdadeiros para as escolas e as práticas pedagógicas padronizadas, apontando para a sua diversificação e para utilização de diversas linguagens. Se aprofundarmos nas questões suscitadas pelas diferenças culturais no cotidiano escolar, múltiplas dimensões das culturas escolares dominantes serão problematizadas, desconstruídas e chamadas a serem reinventadas (CANDAU, 2016, p.817).

Rufino (2021) entende o *desaprender* como possibilidade de mudança. No caso, desaprender a monocultura da ciência e do saber, desaprender da linearidade, do cartesiano, para estar livre para reaprender. É o desvelamento do “daltonismo cultural” indicado por Candau (2016), que propõe conciliar as experiências de vida aos conteúdos formais, associando os saberes às vivências, “pois, quando afastamos experiência social e educacional, produzimos um sujeito com baixa autoestima, estigmatizado, com profundo mal-estar em relação ao ambiente escolar” (FULY, 2022, p. 105).

É possível, portanto, lançar mão das diferenças culturais e dos conflitos presentes no cotidiano escolar como uma vantagem pedagógica, ao construir práticas e estratégias que aproximem a realidade e as vivências dos estudantes ao que é ensinado em sala de aula. Desse modo, a educação passa a ter significado para os alunos, uma vez que o que eles já sabem e trazem de suas realidades, de seus cotidianos, também é valorizado e considerado saber.

2.3.2. Currículo e cotidiano: os conteúdos emergentes

Diante do que foi exposto até aqui, pressupõe-se que partir de questões do cotidiano escolar para promover uma educação decolonial e que utilize a diferença como vantagem pedagógica, possibilita agregar ao debate uma reflexão sobre o currículo escolar. Contemplar sobre o que é o currículo, qual o seu papel na reprodução de discursos hegemônicos e, principalmente, como subverter essa funcionalidade histórica do currículo, implica utilizá-lo como uma forma de atender demandas trazidas pelos estudantes, aspecto que se pretende discutir a partir deste ponto.

Como já foi mencionado anteriormente, os discentes, em especial, os oriundos de classes populares, muitas vezes não veem sentido na escola e no que lhes é ensinado, pois não são saberes com significados, uma vez que não dialogam com seus cotidianos, suas realidades e suas diversidades. Daí, associam-se o fracasso escolar e a ocorrência de conflitos e são evidenciadas as diferenças culturais. Essa conjectura encontra base em Marino (2019), que afirma que a “escola não constitui para estes jovens um espaço

significativo, um lugar em que desejariam estar. A escola não pertence ao conjunto de seus interesses pessoais” (MARINO, 2019, p.21), o que traz uma sensação de não pertencimento e uma não identificação com a escola, com o que se aprende, com o currículo.

É recorrente que aulas sejam atravessadas por temas não contemplados nos currículos oficiais, mas, constantemente, postos em pauta pelos alunos. Temas estes que vão além dos temas transversais, são conteúdos reivindicados pelos alunos, a partir de suas vivências, seus olhares e suas compreensões de mundo, mas que facilmente são ignorados por não fazerem parte dos currículos oficiais, apesar de serem conteúdos de extrema importância e urgência. A estes conteúdos trazidos pelos estudantes, intitula-se *conteúdos emergentes*.

Nessa pesquisa, não se pretende especificar ou enumerar os conteúdos emergentes, uma vez que cada realidade, cada cotidiano escolar tem suas próprias demandas e, portanto, seus conteúdos emergentes específicos. Em outras palavras: os conteúdos emergentes não são necessariamente os mesmos em todas as realidades escolares. Ainda assim, de todo modo, é também compreensível que emergjam conteúdos comuns, em especial, quando dentro do contexto de escolas públicas, por atenderem as classes populares.

Na busca por estratégias de como considerar tais conteúdos emergentes, será discutido como os currículos, as diferenças culturais e a perspectiva decolonial podem fomentar e embasar a importância desses conteúdos para uma educação mais democrática e uma aprendizagem que seja mais significativa para os estudantes.

No que diz respeito à reflexão sobre os papéis da educação, da escola e do currículo, deve-se partir do reconhecimento de que a educação

não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização (RUFINO, 2021, p. 10).

Os currículos são ponto de partida na reflexão sobre os conteúdos que não dialogam com a realidade dos alunos e que por vezes neutralizam ou ignoram as

demandas destes, os conteúdos emergentes. Currículos não são neutros, são seleções do que se deve ensinar dentro das escolas, logo, também há seleção do que não deve ser abordado no espaço escolar. Algo pensado, selecionado, que considerou alguns conteúdos e descartou tantos outros. Currículos são construções sociais, subjetivas, cuja seleção cultural atende relações de poder calcadas no eurocentrismo, apresentando aspectos da colonialidade do poder, do ser e do saber o que exclui os conhecimentos dos povos e grupos sociais subalternizados, levando a um apagamento étnico-racial, o epistemicídio, o que torna a escola um aparelho de poder que reproduz exclusões diversas (MELO; RIBEIRO, 2019).

Aplicado ao campo da educação, o epistemicídio permite analisar a construção do Outro como não ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua intersecção com o experimento colonial que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente. [...] o acesso ao conhecimento é negado ou limitado e que via de regra impõem um destino social apartado das atividades intelectuais. [...] decretam a morte da identidade (CARNEIRO, 2023, p. 308).

A seleção de conteúdos realizada nos currículos não é explícita. O currículo se apresenta como algo dado, naturalizado. E, ao naturalizar alguns saberes como únicos e corretos, o currículo “abafa” o conflito e a disputa ideológica, que são importantes e desejáveis para o contexto escolar, de modo que possam trazer diferentes formas de saberes, de conhecimentos, conteúdos emergentes que possam dialogar entre si, indicando distintos olhares sobre temas importantes para o cotidiano escolar.

Seguindo esse raciocínio, Gomes (2018), anuncia que um currículo que não promove o questionamento, tende a não abarcar o diverso e estabelece o conhecimento produzido pela ciência moderna como a única forma de saber. Porém, a autora prossegue sua reflexão, afirmando que para além desse currículo oficial, existem brechas, nas quais estão as possibilidades de construção de um currículo não somente a partir dos

[...] conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*. E há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito (GOMES, 2018, p. 225).

Por conseguinte, a escola que está aberta à diferença, que a utiliza como uma vantagem pedagógica pode valer-se do próprio cotidiano escolar para promover uma

educação mais significativa, que deixe os alunos confortáveis em trazer suas demandas, isto é, os conteúdos emergentes, de modo que a sala de aula se torne um local de aprendizado, de troca de múltiplos saberes e ampliação de repertórios, promovendo a diversidade e rompendo com preconceitos, um verdadeiro cruzo de saberes que promoverá novos conhecimentos (RUFINO, 2021). Por esse motivo, é no “chão da escola” onde estão incontáveis conexões entre os indivíduos, o local que “pode nos dizer algo a mais, como a emergência de uma escuta sensível em relação aos dizeres do solo” (RUFINO, 2021, p. 61-62). É preciso estar atento às falas do chão da escola, às demandas trazidas para este espaço, caso contrário, o processo pedagógico será fracassado.

Ao analisar currículos, Silva (2013) aponta a presença de códigos e signos das classes dominantes, o que faz com que indivíduos dessas classes consigam se desenvolver sem grandes dificuldades, uma vez que estão familiarizados com estes códigos. Já indivíduos das classes dominadas não conseguem decifrar esses códigos, pois, para eles, tais códigos não fazem sentido. Conseqüentemente, o capital cultural das classes dominantes é valorizado e o estudante que pertence a este grupo social tem bom desempenho escolar e em outros setores da vida. Em contrapartida, por não ser reconhecido, o capital cultural das classes dominadas, leva os estudantes ao fracasso escolar e à desistência, gerando um ciclo vicioso de reprodução social, fazendo com que determinados indivíduos sigam desempenhando seus papéis pré-estabelecidos.

Esses códigos não ditos - conteúdos que ensinam e direcionam comportamentos e atitudes - são chamados por Apple (1982) de *currículos ocultos*. Para ele, a hegemonia é produzida e reproduzida no ambiente escolar através dos currículos oficiais, mas também pelo currículo oculto. O currículo oculto pode ser compreendido como as práticas escolares, a organização administrativa da escola, a distribuição das disciplinas, a organização da sala de aula, formas de dar aula, os símbolos e signos presentes nas relações escolares, o não-dito, mas que ensina tanto quanto o currículo oficial, formal. Quer dizer: o currículo oculto é o que não está dito, mas subentendido no ambiente escolar, não tem registros, mas através de símbolos, posturas, atitudes e rotinas, perpetua práticas não apenas no ambiente escolar, mas que “adestram”, acalmam, formatam os alunos para serem mais dóceis na sociedade, cidadãos que evitam o conflito. Assim como Candau (2011 e 2016) e Rufino (2021), Apple (1982) defende o conflito como potencial de promover mudança e, por essa razão, deve ser bem-vindo no ambiente escolar para quebrar paradigmas, desvelar o currículo oculto, romper estruturas, criar formas de compreensão.

Na busca de como desenvolver um currículo mais significativo para os alunos, Alves *et al.* (2002) sugerem criar um currículo dos cotidianos, uma vez que as práticas, estratégias e soluções também são currículo. Ou seja: para Alves *et al.* (2002), ir aos cotidianos e observar, trocar as práticas, estratégias e soluções já desenvolvidas pelos pares nas escolas, realizando assim, o *cruzo de saberes* e desenvolvendo novos conhecimentos, como preconiza Rufino (2021).

Nossas práticas pedagógicas nos possibilitam constatar que, mesmo diante de mecanismos de controle de aplicação do currículo formal como as avaliações externas - instrumento prescrito de cima para baixo, isto é, por quem nem sempre está no chão da escola -, são feitas adaptações de acordo com nossa percepção de quais são os melhores métodos para lidar com determinados conteúdos.

É corriqueiro que professores transformem, adaptem, agreguem, excluam, subvertam currículos formais cotidianamente. Essas ações são resultado das experiências, práticas e cotidianos vividos nas inúmeras escolas e salas de aula percorridas por cada professor, são fruto das trocas com estudantes e com colegas de profissão, o que Alves *et al.* (2002) denominam *alternativas curriculares e pedagógicas*. Segundo os autores, tais práticas indicam que

partimos da ideia de que há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos, na modernidade, com a ciência e em todos os espaços/tempos organizados[...]. Ou seja, partimos do entendimento de que os conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer constante de encontros e de desencontros cotidianos (ALVES *et al.*, 2002, p. 18-19).

Almeja-se que aflorem novas noções do que é currículo, compreendendo que currículos não são necessariamente produtos acabados prescritos para serem aplicados nas escolas sem considerar suas diversidades e diferenças. A ideia é que currículos sejam vistos como um processo em permanente construção dentro de uma rede de trocas de experiências cotidianas, pois a função dos currículos oficiais deveria ser a de dar sentido às experiências realizadas nas escolas (ALVES *et al.*, 2002).

Ao compreender que fazer currículo no cotidiano consiste em trazer as demandas dos alunos e colocar seus cotidianos, seus anseios, suas dúvidas, seus saberes em destaque nas aulas e, com isso, dar espaço para os conteúdos emergentes, utilizando-os como recursos pedagógicos decoloniais ao abordar os conteúdos emergentes os diferentes saberes e conhecimentos dos estudantes são valorizados e colocados em situação de

igualdade com outros conhecimentos, realizando a chamada ecologia ou cruço de saberes (SANTOS, 2022; RUFINO, 2021). Dessa forma, partir do cotidiano escolar, sob uma lente decolonial, é por vezes, identificar nos conflitos e diferenças as marcas de resistência dos que foram subalternizados. É possível, assim, atender demandas dos alunos, explicitar seus olhares sobre temas que lhes são caros, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes enquanto indivíduos e cidadãos críticos, bem como para uma educação mais democrática, acolhedora e significativa.

2.3.3. Racismo: uma mazela colonial presente no cotidiano escolar

A sociedade brasileira é desigual e complexa. Somos muitos, somos múltiplos e temos em comum a ferida colonial, fruto do longo processo de colonização de exploração, com a presença da escravização de mãos de obra indígena e africana. O Brasil tem como agravante o título de último país do mundo a abolir a escravidão (DOS SANTOS, 2022). Conseqüentemente, as marcas da colonialidade do poder, do ser e do saber se fazem presentes na sociedade, nas violências diárias, nas relações entre indivíduos e, conseqüentemente, se refletem no cotidiano escolar.

Não é possível mobilizar o debate decolonial - que visa expor as colonialidades presentes nas nossas experiências de vida - sem tocar na questão do racismo, uma vez que este fundou a América Latina. Aníbal Quijano (2005), por exemplo, sustenta que o racismo foi uma criação da Modernidade para efetivar o empreendimento colonial no continente americano, pois

a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p.118).

Muniz Sodré (2023) corrobora com a percepção de Quijano (2005) sobre a invenção do racismo, da divisão das pessoas a partir de características físicas como uma concepção da Modernidade para controlar e explorar a América, e afirma

que nem sempre existiu racismo. Até o século XVI havia comunidades ou povos caracterizados por costumes e aparências distintas, mas não “gente de cor” enquanto designação universalista inerente aos posteriores sistemas classificatórios, elaborados pelos teóricos europeus que moldaram os contornos da biopolítica colonialista (SODRÉ, 2023, p. 234).

Grada Kilomba (2019) conclui que racismo é sinônimo de supremacia branca, pois compreende que o racismo é formado por três características concomitantes, sendo elas: *construção da diferença, hierarquia e poder*.

A *construção da diferença* é a criação do “Outro”, ou seja, a branquitude se coloca como referência, e o que não é branco, é visto como diferente, é o “Outro”. Já a *hierarquia* é o que categoriza o “Outro” devido a sua cor de pele, hábitos culturais e saberes, como inferior. Sueli Carneiro (2023) compreende a hierarquia que categoriza papéis sociais como uma “uma rede de elementos bem definida pelo contrato racial e que determina tanto as funções e as atividades no sistema produtivo quanto os papéis sociais” (CARNEIRO, 2023, p. 87), que cria um estigma e estabelece funções para brancos e não-brancos, sempre colocando ou esperando que pessoas racializadas vivenciem situações de subalternidade.

Retomando o raciocínio de Kilomba (2019), a autora defende que a soma entre hierarquia e a construção da diferença gera como produto o preconceito racial. Já as relações de poder - seja este poder político, econômico ou social - unidas ao preconceito, criam o racismo: a imposição da supremacia branca.

Para construir essa diferença e hierarquizá-la através de relações de poder, foi necessário desumanizar os que foram eleitos como “Outro”: no caso das Américas, indígenas e africanos. Ainda com relação às Américas, ao fabricar a distinção entre seres humanos e seres sub-humanos, traçou-se uma linha abissal entre essas formas viventes (SANTOS, 2022). Não à toa, no clássico “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon (2020) inicia o texto reivindicando humanidade aos homens negros, apontando que este é o desejo primordial de quem foi subalternizado.

Conforme vem sendo apontado ao longo deste texto, a desumanização, a coisificação, a nadificação foram construídas para o controle e a exploração. Nas palavras de Sueli Carneiro (2023), “o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização” (CARNEIRO, 2023, p. 91).

Estas relações sociais construídas pela Modernidade para possibilitar a exploração comercial dos recursos do continente americano não findam com este processo histórico, pois permanecem nas relações sociais contemporâneas, possibilitando vantagens e desvantagens aos indivíduos a depender da cor da pele, fazendo do racismo o estruturador e organizador das relações sociais e raciais (CARNEIRO, 2023).

No caso do Brasil não foi diferente: o país é fundado na discriminação racial. Nas palavras de Ynaê Santos (2022), o Brasil “se forjou talhado pela faca afiada do racismo” (SANTOS, 2022, p. 23). Tal fato se dá, pois, ao aportar no litoral brasileiro, os colonizadores portugueses “já tinham um esquema étnico-racial delineado e hierarquizado, no qual a religião professada e a cor da pele eram critérios taxonômicos importantes” (SANTOS, 2022, p. 37).

O racismo foi desenvolvido como uma tecnologia de poder que se baseava na discriminação, na estigmatização e na segregação, cujo alicerce estava em leis e fatos normativos como dispositivos de legitimação e efetivação (SODRÉ, 2023). Seguindo suas reflexões sobre racismo, Sodré (2023, p. 4) declara que “o racismo   coletivamente a presença da barbárie guerreira no sangue civilizatório”. Esse prisma se coaduna com Aim  (2020) que defendia que apenas o adoecimento moral e civilizatório da Europa colonizadora justificaria a coloniza o e a escraviza o.

As sociedades multirraciais de origem colonial têm na raça um dos seus elementos estruturantes, e, dentre as táticas de exclusão e subjugamento, Sueli Carneiro (2023) aponta o *epistemicídio* como uma das estratégias mais avassaladoras na vivência de pessoas racializadas. Para ela, epistemicídio

  uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão – as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente, são interditas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito. [...] promovem a inscri o de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a forma o de um imaginário social que naturaliza a subalterniza o dos negros e a superioridade dos brancos (CARNEIRO, 2023, p. 11).

De acordo com Sueli Carneiro (2023), o apagamento de saberes   um dos elementos do dispositivo racial. Para combater o epistemicídio, a pensadora sugere que esta prática seja tratada de forma reversa, ou seja, valorizando as produ oes intelectuais dos subalternizados. Para a filósofa, quando isso não   feito,   como se a escravidão destruidora de valores, de ser, poder e saber estivesse viva, ativa. Cabe neste ponto, pensar como uma educa o que se propõe decolonial pode e deve contribuir nessa nova forma de pensar, nessa nova epistemologia.

Há, contudo, no Brasil, um fator que torna o trato sobre o racismo e seu enfrentamento ainda mais complexo: a miscigena o.   fundamental reconhecer as origens violentas da miscigena o em nosso país e que essa “não   nem nunca foi um fator atenuante do racismo brasileiro, mas um elemento complicador de como as

hierarquias raciais e o próprio racismo foram construídos” (DOS SANTOS, 2022, p. 74). Devulsky (2021) salienta que a miscigenação foi parte do projeto colonial com a intenção de “diluir a negritude até o ponto em que ela desaparecesse” (DEVULSKY, 2021, p. 18).

No Brasil, a miscigenação nasce a partir da violência sexual contra negras escravizadas e mulheres indígenas e se aprofunda a partir da ideologia e do projeto racial impostos pela elite branca do Brasil que, desde o fim do século XX, apostava no branqueamento da população. Esse projeto partia do pressuposto de que se não fosse possível embranquecer os brasileiros, que se embranquecesse a ideia de Brasil como um país multirracial e tolerante, desde que mantivesse os papéis sociais definidos para brancos e não brancos, fazendo com que o racismo ali permanecesse, mesmo que de modo silencioso e discreto (DOS SANTOS, 2022). Em outras palavras: a tentativa da elite brasileira de embranquecer o Brasil gerou o *mito da democracia racial*.

Kabengele Munanga (2020) compreende que a política de embranquecimento da população serviu para dividir as forças entre negros e mestiços e roubou-lhes as identidades. O autor apresenta a existência de dois tipos distintos de racismo: o *racismo diferencialista* - esteve mais presente nos Estados Unidos da América e na África do Sul, onde a segregação era mais explícita - e o *racismo universal assimilacionista* - praticado no Brasil, com bases eugenistas, cuja intenção consistia em diluir a assimilação, fazendo desaparecer a presença de negros. O racismo universal assimilacionista foi um projeto que acreditava que a mestiçagem

seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 2020, p. 91).

Abdias do Nascimento denunciava que a proposta de branqueamento da população, longe de configurar a suposta democracia racial, era uma política de genocídio, uma política para extermínio físico da população negra no Brasil (MUNANGA, 2020). Os autores utilizados como suporte teórico nesta pesquisa são unânimes em apontar o mito da democracia racial como o “discurso que molda as relações

raciais” no país (CARNEIRO, 2023, p. 50). Além disso, esse projeto promove uma integração segregada da população (DOS SANTOS, 2022), uma vez que encobre conflitos raciais, privando subalternizados da “tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 2020, p. 82-83). Ou seja: o mito da democracia racial está a serviço de manter as relações sociais desiguais, uma vez que comporta “todas as cores”, desde que papéis de privilégio e papéis de subalternidade não sejam questionados. Tudo isso, sem a necessidade de criação de um dispositivo legal que discriminasse institucionalmente.

2.3.4. Racismo, “democracia racial” e colorismo: uma sugestão de abordagem interseccional

As práticas pedagógicas decoloniais que visam desvelar as colonialidades e relações de poder que são ocultadas por serem hegemônicas, e, portanto, compreendidas como naturais, são apropriadas para lidar com os traumas e feridas da colonização ainda presentes em nosso dia a dia. Uma educação que se proponha a contemplar práticas pedagógicas decoloniais não pode ignorar o racismo, pois o racismo nasce do projeto da Modernidade para justificar as explorações do que era compreendido como *recursos* pelos colonizadores e da *exploração de vidas humanas* como mão de obra escravizada e compulsória.

Como veremos nos capítulos subsequentes, o ponto de sensibilização desta pesquisa para uma prática pedagógica decolonial são as pinturas do artista plástico Maxwell Alexandre que, dentre as marcas coloniais, denuncia o racismo e o mito da democracia racial, a partir de provocações com a denominação “pardo”. Deste modo, essa seção se propõe a debater o mito da democracia racial a partir da compreensão das raízes da miscigenação brasileira. Porém, anteriormente, será apontada a *interseccionalidade* como sugestão de leitura das diferentes vias identitárias, em particular raça, sexo e classe-para a compreensão das complexidades presentes na sociedade brasileira e conseguinte no cotidiano escolar.

A *interseccionalidade* nos traz a compreensão de que os seres humanos são atravessados por diferentes avenidas identitárias, que ora os coloca como oprimido, ora como opressor, ou ainda, que as múltiplas vias que atravessam um sujeito podem lançá-lo numa situação de opressão mais profunda que outros subalternizados devido ao

cruzamento de mais de uma característica de exclusão. É, portanto, um conceito que pode auxiliar no trabalho pedagógico ao se pôr em prática uma educação decolonial.

Crenshaw (2002) inaugurou o conceito de *interseccionalidade* e o define como

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Apesar de Crenshaw (2002) ter estabelecido o termo *interseccionalidade*, Patricia Collins e Sirma Bilge (2021) buscam ressaltar que a noção de *interseccionalidade* não inicia apenas a partir de sua nomeação e defendem que houve, anteriormente, uma “forte sinergia entre a investigação crítica da interseccionalidade e a práxis crítica” (COLLINS; BILGE, 2021 p. 96).

De todo modo, a *interseccionalidade* se refere às diferentes vias de exclusão, de marcadores sociais que se entrecruzam. Em alguns casos, são dois, três, quatro marcadores ou mais. E somados, esses marcadores vão “pesando” em como a sociedade lida e lê o indivíduo atravessado por tais vias, ou ainda, como esse indivíduo entrecruzado por tantas vias possui diferentes camadas de exclusão e opressão que o subalternizam, o colocam no lugar de “outro”.

Crenshaw (2002) desenvolveu o conceito de *interseccionalidade* no campo do Direito, em especial, na defesa dos direitos humanos de mulheres negras, uma vez que estas sofrem com a intersecção de dois marcadores sociais, duas vias de exclusão: machismo e racismo. Conforme a perspectiva da autora, as mulheres negras não eram contempladas no movimento feminista ao ter suas pautas pormenorizadas devido ao racismo, ao mesmo tempo em que, no movimento negro, eram vítimas de machismo.

Toda a defesa de Crenshaw (2002) vai pelo caminho do feminismo negro, mesmo indicando que a interseccionalidade pode abarcar outras exclusões, outras avenidas para além de gênero e raça. Porém, tanto para a autora, quanto para Carla Akotirene (2022), é inegável que “é da mulher negra o coração da interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2022, p. 24) entendimento que sugere que os marcadores raça e gênero são os principais marcadores de análise das interseccionalidades.

No Brasil, Lélia Gonzalez (2011), mesmo sem utilizar essa terminologia, é uma das primeiras vozes a levantar a necessidade de um olhar interseccional ao trazer para o debate sobre o racismo, a questão do patriarcado capitalista. Em 1984, Lélia Gonzalez já afirmava que o “lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Coadunando com Crenshaw (2002) sobre a dupla exclusão de caráter biológico sofrida por mulheres racializadas, Gonzalez (2011) estabelece a nomenclatura “amefricana”, aliada à nomenclatura “ameríndia” para se referir às especificidades da América Latina e delibera ainda o recorte de classe quando constata que ameríndias e amefricanas costumam integrar o proletariado afrolatinoamericano,

Ao indagar as motivações do esquecimento das questões raciais dentro do movimento feminista, Gonzalez aponta a colonialidade como razão fundamental. Para ela, a resposta dessa indagação está “no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade” (GONZALEZ, 2011, p. 13).

Correlacionando o pensamento decolonial com a discussão interseccional, recorre-se a Boaventura Santos (2022) que, ao desenvolver sobre a *colonialidade do ser*, reflete sobre os corpos racializados e sexualizados, corpos esses que “são o domínio do colonialismo e do patriarcado. São o reino da sub-humanidade, a zona do não-ser, tal como foram designados por Frantz Fanon (1952)” (DOS SANTOS, 2022, p. 46), uma vez que a “modernidade inaugurada pelos e para os europeus no século XV trouxe consigo as bases do racismo” (DOS SANTOS, 2022, p. 25).

Em busca de apontar a matriz das problemáticas existentes nos territórios que sofrem com as colonialidades, Mignolo (2017) inicia pelo “nó histórico-estrutural racial” (MIGNOLO, 2017, p. 10), indicando que as opressões, subalternizações ainda presentes nesses territórios, têm uma raiz em comum, pois foram fundadas na criação da diferença racial. Sobre os *nós históricos-estruturais*, o autor segue desenvolvendo que

[...] As diferenças coloniais e imperiais também moldaram relações patriarcais, uma vez que as relações hierárquicas sexuais dependem muito, no mundo moderno/colonial, da classificação racial. Uma mulher branca nas colônias, por exemplo, está em uma posição para dominar um homem negro, e uma mulher negra, nas colônias, provavelmente se juntaria ao seu etnicamente explorado companheiro macho, em vez de se juntar a mulher branca que o explora e domina (MIGNOLO, 2017, p. 10).

O *nó-histórico estrutural* indicado por Mignolo (2017) corrobora com a noção de *interseccionalidade*, uma vez que essa nos permite identificar as raízes coloniais presentes em nosso cotidiano. Como já foi apontado em outros momentos, a América é fundada com o estabelecimento do racismo que criou categorias de humanos e sub-humanos. Aos sub-humanos, estaria destinada a realização do trabalho compulsório.

A mestiçagem da população complexifica essa leitura interseccional que ocorreu no continente americano e, em especial, no Brasil. As relações sexuais entre brancos, indígenas e negras, em geral, de forma violenta, gerou uma variedade de tonalidades que foi utilizada para apartar forças de resistência. No caso do Brasil, a política eugenista de branqueamento da população amplificou a miscigenação. Tal miscigenação é utilizada, de forma dissimulada, como uma prova da suposta *democracia racial*, justificando que não existiria racismo no Brasil, que somos todos iguais, ou ainda, como embasamento para negar políticas afirmativas como as cotas raciais. Como aponta Gonzalez (2011), o mito da democracia racial é um “dos mais eficazes mitos de dominação ideológica” (GONZALEZ, 2011, p. 16).

A reboque da miscigenação, há um braço do racismo criado pelo colonizador como forma de hierarquizar pessoas fruto da mestiçagem entre brancos, indígenas e negros, proporcionando um tratamento diferenciado de acordo com o tom de pele: o *colorismo* (DEVULSKY, 2021). Com base nesse conceito, negros de pele clara poderiam ter acesso a certos espaços e tratamentos que negros de pele retinta não teriam. O colorismo é usado como uma ferramenta para enfraquecer forças, ao dar privilégios, mesmo que comedidos, a negros de pele mais clara. A autora reforça que o colorismo

[...] é uma construção ligada à ideia de supremacia branca, portanto, não originada nas interações endógenas dos membros da comunidade negra; é empregado por brancos sobre negros e por negros sobre negros (DEVULSKY, 2021, p. 19).

Diante disso, podemos compreender o *colorismo* como uma das vias de interseccionalidade para entender a complexidade da sociedade brasileira que tem a figura do pardo ora compreendido como privilegiado, ora como vítima do racismo e da exclusão devido suas origens africanas ou indígenas. Para Devulsky (2021) pardo são indivíduos

[...] associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, em contrapartida, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível

em algum traço físico peculiar. O pendor racial atinente aos pardos aproxima, assim, este grupo dos negros, dos quais fazem parte (DEVULSKY, 2021, p. 23-24).

Desse modo, pardos podem sofrer preconceitos por suas origens africana e/ou indígena, mas também ter benefícios em algumas circunstâncias devido a sua mestiçagem. Devulsky (2021) afirma que a adoção do termo *pardo* no Brasil foi uma forma de “contemplar a afrodescendência” (DEVULSKY, 2021, p. 24) dando um “pertencimento à raça negra, uma vez que são lidos como não brancos” (DEVULSKY, 2021, p. 24).

Gonzalez (2011) alerta que há uma única função ao discutir hierarquização numa sociedade racialmente estratificada: manter a hegemonia de brancos. Em suas palavras, é “desnecessária a segregação entres mestiços, indígenas e negros, pois as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante” (GONZALEZ, 2011, p. 15).

Temas como *racismo*, *miscigenação*, *democracia racial*, *colorismo* entre tantos outros são extremamente comuns no cotidiano das salas de aula, em especial, nas escolas públicas, onde estão as classes populares e, portanto, negras e mestiças, e, portanto, silenciadas e vítimas das mais diferentes formas de colonialidade.

Enquanto professores, temos uma carência de conhecimento sobre esses temas e, principalmente, como abordá-los sem cair em estereótipos. Reforça-se aqui a sugestão de um olhar interseccional no trato dessas temáticas sem cair na armadilha de construir uma hierarquia de opressões. Outro risco que deve ser evitado é abordar esses temas sem apontar as raízes dessas questões, pois, como já foi visto, para promover mudanças é essencial reconhecer as origens, criticá-las, subverter a ordem do que está posto como normalidade para construir a transformação.

Pensando sobre um fazer pedagógico, Collins e Bilge (2021) compreendem que lançar mão da interseccionalidade é “uma importante estratégia de intervenção para o trabalho de justiça social” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 64). As autoras captam na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire uma indicação de como pensar a educação por um olhar interseccional, pois, ao falar de oprimidos, Freire, estaria se referindo a pobres, mulheres, negros e tantas outras minorias. Além disso, as autoras identificam na interseccionalidade e na educação crítica preconizada por Freire, três pontos em comum, que seriam o fato de

ambas se baseiam em tradições filosóficas mais amplas de democracia participativa; ambas trabalham, sobretudo, com a escolaridade e a educação formal como principal lugar institucional de sua prática; e, tanto para uma como para a outra, navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica (COLLINS; BILGE, 2021, p. 246).

Conforme as perspectivas apresentadas, se consolida a intenção de se fazer uma pesquisa que aborde conteúdos emergentes através de obras de arte feitas por um artista periférico dentro da perspectiva decolonial a fim de promover o debate e a reflexão sobre as múltiplas exclusões e violências vivenciadas por subalternizados.

3. UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM AS OBRAS DE MAXWELL ALEXANDRE

As inquietações provocadas pelas reflexões sobre *práticas pedagógicas decoloniais, conflitos, diferenças culturais, cotidiano escolar e currículo* movem a busca por estratégias de como lidar com os conteúdos emergentes em sala de aula. Por vezes, professores não tratam conteúdos emergentes como racismo, interseccionalidades, violências, desigualdades, entre tantos outros, por não saberem como abordá-los, por não saberem como encaminhar discussões tão sensíveis que, aparentemente, não fazem parte do currículo escolar formal. É a partir dessas inquietudes e da necessidade de construir estratégias de como permitir que conteúdos emergentes aflorem nas salas de aula, que se elabora essa pesquisa.

Partindo da noção de que oficinas pedagógicas podem promover a autoria e autonomia do aluno (FRIGÉRIO, 2020), sendo estes, autoria e autonomia pressupostos das práticas pedagógicas decoloniais, é apontado o desenvolvimento de uma oficina que se servirá de obras de arte com a expectativa de promover experiências estéticas para a contemplação de conteúdos emergentes.

Para tanto, serão agora traçadas algumas discussões acerca de estética, estética e colonialidade, estética decolonial e experiência estética de modo a promover uma reflexão sobre quais caminhos uma oficina pedagógica tendo como recursos as obras de Maxwell Alexandre pode contribuir enquanto prática pedagógica.

3.1. Concepção de estética a partir da colonialidade

A hegemonia europeia se apropriou de conceitos e saberes, impondo suas perspectivas locais como universais. É importante aqui ressaltar que as imposições europeias não foram práticas comuns de todos os países europeus, uma vez que a Europa Oriental é também considerada “de fora” pelos hegemonas do continente.

Com a arte e o senso estético, não foi diferente. Há uma noção eurocentrada compulsória de como sentir e apreciar as artes, fato que é limitante ao não reconhecer a diversidade de produção cultural no mundo, já que não há uma exclusividade em como fazer, sentir, apreciar as produções artísticas, a despeito da percepção universalista implicada pela Europa.

Ao refletir acerca de estética e arte, Mignolo (2010) resgata o termo “*aesthesis*” do grego antigo, que se referia à capacidade de seres vivos com terminações nervosas, de perceber sensações. Sensações essas relacionadas ao processo de percepção de sensação visual, sensação gustativa ou sensação auditiva.

Mignolo (2010) identifica que, no século XVII, com a Modernidade/Colonialidade, há uma mudança na definição e compreensão do que é estético. Em outras palavras: estético deixa de ser essa capacidade de percepção de sensações, tornando-se um conceito “reduzido e limitado à capacidade de perceber ‘a sensação de beleza’” (DEL VALLE, 2020, p. 65).

O debate de Mignolo sobre “*aesthesis*” e estética, ficou na tradução de Nasheli Del Valle (2020), a contraposição entre estética (com “e” minúsculo) e Estética (com “E” maiúsculo). Assim, a partir do século XVII, a estética se converte em Estética e é esta conversão que Mignolo (2010) denomina de *colonização da estética pela Estética*: há uma mudança na noção de estética, que deixa de ser um fenômeno comum a todos os seres vivos que é a capacidade de ter sensações, em uma concepção particular de beleza.

E essa concepção particular, eleita por um pequeno grupo de poder, passa a ser imposta como universal e natural (MIGNOLO, 2010). Isto é: a noção de estética passa a ser o que a Europa entende como beleza. O que está fora deste padrão é considerado atrasado, algo que precisa evoluir como arte para atingir o padrão hegemônico determinado como beleza. Com isso, se coloniza o imaginário dos subalternizados, que vão conservando essas relações de poder em seus cotidianos, mesmo séculos depois do início do processo de colonização, visto que é justamente através desses poderes, inclusive, pela estética, que a colonialidade segue ativa atravessando as vivências dos povos que foram colonizados.

Assim como em outras práticas decoloniais, a sugestão é que a colonização seja revelada de modo que ao ser explicitada, possa ser combatida, desconstruída, questionada, revertida. Deste modo, em contrapartida, à colonização estética pela Estética, Mignolo (2010) aponta que “para começar a traçar um programa decolonial de estética, que traz à tona as contradições e as dinâmicas de poder que constituem a modernidade/colonialidade” (DEL VALLE, 2020. p. 65), é necessário revelar este processo de colonização e conversão da estética em Estética.

Em outros termos, Del Valle (2020) organiza que

ao trazer à tona coisas que permaneceram escondidas e negadas, a arte pode ser em si mesma uma ferramenta contra a opressão e a negação. Em suma, uma arte decolonial, uma estética decolonial, asseguraria que não pudesse ser cooptada, simplificada ou limitada através da representação. [...] uma estética decolonial sublinha a importância da arte para desmontar projetos e discursos imperial-coloniais com o objetivo de imaginar subjetividades e futuros decoloniais (DEL VALLE, 2020, p. 67).

A partir dos pressupostos de Del Valle (2020), corrobora-se a ideia de que a arte pode ser um caminho para refletir a colonialidade, dando voz aos sujeitos oprimidos e silenciados por essa prática de dominação. Se é assim, a arte é uma aliada para decolonizar subalternizados, por propiciar que esses sujeitos tenham um novo olhar para si e para o mundo.

3.2. Experiência estética em uma oficina pedagógica

Para a discussão sobre experiência estética, a referência será Dewey a partir das colocações feitas por Cenci e Morigi (2019), bem como as contribuições de Pereira (2012). Para os autores, a experiência estética

[...] é aquela que, a partir da união dos valores de uma experiência, permite uma sensação plena, conclusiva, de modo que, quando ocorre, chama a atenção, é diferente das outras, pois, dotada de um valor único. Em outras palavras, é o acontecimento que se dá de forma mais intensa ou até mesmo insignificante, que conduz o sentido da experiência estética. Ela é assim considerada porque possui uma característica singular (CENCI; MORIGI, 2019, p. 4).

Essa visão mostra que Dewey compreende a *experiência estética* como a experiência que provoca a sensibilidade e possibilita melhor percepção e proporciona sensações, como a harmonia no ser (CENCI; MORANGI, 2019), isso porque, para Dewey, a experiência estética “transmite uma sensação de completude nos sujeitos, pois envolve a vida e se pode dizer, a própria vida converte-se em experiência.” (CENCI; MORANGI, 2019, p. 10). Ou, como afirma De Oliveira (2012), “no auge do sentimento estético, não há crítica, mas entrega” (DE OLIVEIRA, 2012, p. 44), asseverando a ideia de que apreciações sobre obras de arte são a revelação de como o outro sente o produto da criação artística.

Por sua vez, Pereira (2012) aponta que para haver a experiência estética, é necessário haver a *atitude estética*, que para ele, é a abertura desinteressada sobre os efeitos que um objeto pode provocar. Isso porque, quando há o interesse, há vontade de

domínio, o que finda a possibilidade de criação e a espontaneidade, pois o “[...] *desinteresse* reside na suspensão dos juízos explicativos que o sujeito poderia proferir ante a coisa ou o acontecimento que vive, de modo que possa colocar-se em uma posição de vulnerabilidade ao seu efeito” (PEREIRA, 2012, p. 114).

A atitude estética, ao ser desinteressada, se opõe às concepções racionais e utilitaristas da arte, possibilitando ao sujeito estar aberto às sensações que a arte pode vir a inculcar-lhe. Dessa forma, a atitude estética desinteressada é importante tanto para o artista que criará a obra, quanto para o público que a “consumirá”.

Ainda desenvolvendo sobre experiência estética, Pereira (2012) afirma que uma experiência estética pode suceder a partir de qualquer objeto ou situação, sejam estes artísticos ou não, belos ou não. A ocorrência da experiência está vinculada em resultar algo que ainda não existia, seja um novo sentimento, gosto ou estado que só é exteriorizado pelo sujeito a partir do seu contato com o objeto que o provocou (PEREIRA, 2012). Na mesma linha, Dewey amplia a ideia de que uma experiência estética só é possível se relacionada a uma situação prévia vivida pelo sujeito, pois este formará “novas experiências na interação com o meio e na retomada dos significados observados em experiências anteriores, o que é tornado possível pela presença da imaginação” (CENCI; MORIGI, 2019, p. 7).

Dewey tece críticas ao *dualismo* - concepção que separa a emoção da inteligência/racionalidade, a arte da vida, opondo essas percepções. O filósofo associa questões e problemas sociais como a intolerância com as diferenças e arrefecimento das relações humanas a este dualismo, o que o leva a defender o *monismo estético*, ou seja, a não separação dessas “categorias” (CENCI; MORIGI, 2019). Essa proposta de rompimento com o dualismo permite uma livre associação com as críticas trazidas pelo pensamento decolonial, às noções duras de linearidade, cronologia, racionalidade exacerbada e utilitarismo impostos pela colonialidade.

Na mesma linha, temos a correlação desenvolvida por Eduardo de Oliveira (2012) que aponta o quanto a Modernidade produziu desencantamentos nos continentes colonizados, na medida em que o projeto colonial racionalizou o sagrado, mitificou a tecnologia, fez o Capital substituir o mistério; a natureza foi vencida e a retórica sobrepôs-se ao conhecimento. Ao criar dualismos, a Modernidade foi aprisionando corpos e mentes, pois, ao separar razão de emoção trata-os como se fossem esferas antagônicas, isto é, não complementares.

Dewey atribui à experiência estética um papel importante na educação humana, uma vez que a arte seria um meio de experimentação contribuindo para formação dos indivíduos. O autor ainda

alega que a arte é considerada um âmbito que propicia valor à educação e traz equilíbrio às experiências realizadas pelos sujeitos, de modo a desenvolver o sentimento de tolerância, liberdade e autonomia, permitindo lapidar sua formação e auxiliar na construção de sua vida (CENCI; MORANGI, 2019, p. 8).

A experiência estética pode produzir modificações nos sujeitos ao estimular uma harmonia entre o indivíduo consigo mesmo, com os demais indivíduos e com o meio, podendo estimular a capacidade criadora e proporcionar um pensamento mais crítico e reflexivo. Desse modo, Dewey defende que a educação é um meio de resgate da experiência monista, ou seja, a educação teria a possibilidade de, através de atos pedagógicos, romper com a visão dualista para promover experiências estéticas na formação dos estudantes (CENCI; MORANGI, 2019).

Usando essa lógica de que a educação pode e deve contribuir na viabilização de experiências estéticas de modo a levar indivíduos a reflexões, mudanças, autoconhecimento, entre outras experimentações; é feita a proposta da construção de uma oficina pedagógica, pois, parte-se da concepção de que *oficinas pedagógicas* são práticas de construção coletiva, colaborativa, interativa, que promovem intercâmbio de saberes, sem hierarquias, cabendo ao professor o papel de intermediador do processo em que os alunos constroem e trocam saberes e ensinam (FRIGÉRIO, 2020; CANDAU, 1999; MOITA e ANDRADE, 2006).

Perante o exposto, propõe-se construir uma oficina pedagógica que pretende lançar mão de pinturas de um artista plástico periférico, Maxwell Alexandre, com o intuito de abordar questões do cotidiano escolar e do cotidiano dos alunos fora da escola, bem como, contemplar conteúdos emergentes, construindo uma prática atravessada pela perspectiva decolonial.

Como, afirma Candau (1999),

para transformar a realidade se faz necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. Criamos e recriamos continuamente nossa existência no tecido diário de relações, emoções, perguntas, produção de conhecimentos e construção de sentido (CANDAU, 1999, p. 4).

Além do potencial presente nas obras do artista Maxwell Alexandre, a escolha de utilizar pinturas numa oficina pedagógica é feita a partir da ideia de que as artes

plásticas não são uma forma de arte muito divulgada e consumida por jovens, em especial, de classes populares. Porém, a defesa aqui é de que a arte não precisa estar distante das realidades, das vivências e dos cotidianos das pessoas, sendo essa uma possibilidade de ampliação de repertório cultural e de experimentações. Dito isto, será apresentado a seguir, quem é Maxwell Alexandre.

3.3. Maxwell Alexandre: um artista que possibilita abordagem decolonial

É recorrente que os espaços de arte sejam vistos como elitizados e não convidativos para classes populares, não por uma falta de sensibilidade, ou “incapacidade” de compreensão, mas porque representam realidades distintas, que não dialogam com seus cotidianos. Maxwell Alexandre se propõe a pintar os cotidianos das favelas e corpos pretos em situação de empoderamento, em contraposição à erudição e à eurocentralização do que se concebe como arte. Os questionamentos que justificam sua produção artística estão nos fatos de termos como referências de Arte, Filosofia, Sociologia, autores brancos e eurocentrados, ou ainda, que as formas como pessoas negras e/ou periféricas do Sul Global são representadas pela ótica externa e não pelo próprio olhar de quem tem essas vivências e experiências. Desse modo, o artista se propõe a criar a partir do prisma do subalternizado, mas colocando estes em atitudes e posições de poder (GRILO, 2023).

Parafrazeando Kilomba (2019), quando Maxwell pinta, se coloca como narrador e escritor da sua própria realidade, consubstanciando o autor e a autoridade na sua própria história e, em virtude disso, se torna “a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019, p. 28). Através da pintura, Maxwell opera numa linha próxima à proposta por Fanon (2020) que, enquanto psiquiatra, recorre à linguagem do trauma provocado pelo racismo e busca que vítimas do racismo tomem

consciência de uma possibilidade de existir, dito de outra maneira, se a sociedade lhe cria dificuldades em razão da sua cor, [...] meu objetivo será, uma vez elucidados os motivos, colocá-lo [...] diante da verdadeira fonte conflitual – isto é, diante das estruturas sociais (FANON, 2020, p. 114).

Maxwell Andrade inicia sua trajetória artística fazendo autorretratos em papel pardo, que era o material ao qual ele tinha acesso, fruto do descarte do curso de Moda da universidade onde estudava. Os autorretratos em papel pardo ganharam conotação

política quando o artista se deu conta de que a classificação “pardo” foi usada como forma de esconder a negritude e embranquecer pessoas negras. É criada então, a série “Pardo é papel”, na qual Maxwell se afirma enquanto artista preto.

Com “Pardo é papel”, Maxwell Alexandre não pretende negar a existência de pessoas pardas. Sua obra se configura como uma crítica a singularidades brasileiras, como o mito da democracia racial, que se utiliza da mestiçagem brasileira como uma evidência de sua existência, e o racismo velado. Essa postura denota que se a mestiçagem não for analisada de forma crítica, sem compreender suas raízes históricas, tanto de relações sexuais forçadas, quanto de um projeto eugenista de embranquecimento do país, pode ser usada como um endosso que no Brasil não há racismo e vivemos em uma democracia racial.

Em suas obras, o artista representa os cotidianos das favelas e seus moradores, em bailes, cultos evangélicos, escolas municipais, momentos de lazer, de conflitos com a polícia... Em geral, esses cotidianos mostram os moradores das favelas em situações de empoderamento, autoestima, marra, ostentação, afronta e reivindicação de direitos (ALEXANDRE, 2020; ALEXANDRE, 2021; CANAL ARTE 1, 2021; GRILO, 2023; LUIZA KARMAN, 2019; MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, 2021; MUSEU DE ARTE DO RIO, 2020).

À medida em que a colonialidade determinou que corpos negros eram corpos de “*fora do lugar*” (KILOMBA, 2019), criam-se dispositivos que eliminam física ou subjetivamente os que estão fora do padrão determinado. Nesta lógica, “o corpo negro em si, é uma transgressão” (CARNEIRO, 2023, p. 337), daí a relevância da obra de Maxwell Alexandre ao trazer esses corpos representados em situações opostas ao subjugamento e a nadificação coloniais.

Kilomba (2019) alerta sobre o risco da romantização da opressão ao falar da margem como um lugar de criatividade, sem enunciar a violência do centro, uma vez que o fato de “ter de representar a *negritude* anuncia o racismo: ela tem de representar aquelas/es que não estão lá, e pessoas *negras* não estão lá porque seu acesso às estruturas é negado, criando, assim, um círculo duplo, de inclusão e exclusão” (KILOMBA, 2019, p. 173). Por esse motivo, a autora explicita a necessidade desse lugar de criatividade, dessa representação ser feita como uma forma de resistência às opressões. Neste ponto, Maxwell Alexandre é de enorme relevância, já que é o autor e não o objeto, escrevendo a própria história de resistência.

Em sua fase inicial de produção, Maxwell Alexandre faz uma associação de suas gigantescas pinturas com músicas de rap, pois o artista compreende que a música chega a lugares onde as pinturas não conseguem penetrar. Assim, muitas de suas telas recebem nomes de músicas ou têm como títulos frases de músicas, e nelas, por vezes, existem referências a clipes ou à estética dos músicos de *rap*. O artista também recorre ao lúdico ao colocar em suas pinturas elementos de referência à sua infância, como personagens de desenhos, brinquedos e alimentos como Toddy e Danoninho, o que provoca imediata associação à infância e identificação de quem observa as pinturas (ALEXANDRE, 2020; ALEXANDRE, 2021; CANAL ARTE 1, 2021; GRILO, 2023; LUIZA KARMAN, 2019; MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, 2021; MUSEU DE ARTE DO RIO, 2020).

As imagens de Maxwell Alexandre atravessam as pessoas, provocam sensações e dificilmente passam despercebidas, sem produzir pensamentos, sentimentos, inquietações ou identificação, ou provocar o que Alloa (2015) denomina de “pensatividade”, que seria o espaço entre a imagem e o olhar, provocando uma “esfera pensativa”, “um meio pensativo” (ALLOA, 2015, p. 9).

No que tange a mais detalhes da vida e obra do artista, explicitar-se-ão no produto educacional gerado por essa pesquisa. Além disso, serão apontadas as assinaturas e rubricas que caracterizam suas obras, bem como as fases de produção de Maxwell até o presente momento. Ao seguir esse caminho, a intenção é que professores se apropriem das características da produção artística de Maxwell Alexandre para utilizá-las de diferentes formas, em diferentes disciplinas.

3.4. Oficina pedagógica com obras de artes de Maxwell Alexandre

Com o intuito de possibilitar o trato de conteúdos emergentes - constantemente reivindicados pelos estudantes e ficam de fora dos currículos oficiais - a partir de experiências estéticas é feita a proposta de desenvolvimento de uma oficina pedagógica utilizando as obras de arte de Maxwell Alexandre, não apenas da série “Pardo é papel”, mas das séries seguintes, como “Novo Poder”,

Compreende-se que a obra do artista permite lidar com temas que fazem parte do cotidiano escolar e do cotidiano das favelas, subúrbios e periferias, onde vive a maior parte do alunado das escolas públicas do Rio de Janeiro, bem como traz o olhar dos historicamente subalternizados, falando de si por si mesmos. Ao inserir essas obras nas

práticas pedagógica, aplica-se uma perspectiva pedagógica decolonial que oportuniza posicionar os alunos como sujeitos da produção do conhecimento.

Além de toda a discussão levantada pelas obras do referido artista, pretende-se ampliar tanto o repertório cultural, quanto o repertório de experiências dos alunos, criando oportunidade para a “ampliação da capacidade dos sujeitos de orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades de existência” (PEREIRA, 2012, p. 119).

Como uma imagem pode transgredir a ordem, pode tirar do lugar comum, fazer uso das imagens produzidas por Maxwell Alexandre, pode trazer novas reflexões sobre a sociedade e o cotidiano, ampliando pontos de vista outros. Interpretar, produzir, reproduzir, criar, recriar a partir da sensibilização com as obras de Maxwell Alexandre, abre a possibilidade de tratar conteúdos emergentes como componentes curriculares. O objetivo não é renunciar aos conteúdos formais ou das práticas formais de produção, leitura e/ou produção textual, mas trazer mais uma forma que possibilite que estudantes exponham, ainda que de forma lúdica, seus cotidianos e saberes.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O tipo de pesquisa a ser realizado é explicativo, pois há uma busca por compreender fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, o que implica explicar por que tais fenômenos ocorrem (COSTA; COSTA, 2015). Sendo assim, a proposta é efetivar uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Costa e Costa (2015), nessa abordagem o projeto tem como característica ser aberto o que possibilita ser alterado ao longo da pesquisa. Outro aspecto está no pesquisador, cujo papel é interpretar a realidade e comunicar-se com os sujeitos envolvidos na pesquisa, com uma amostra pequena, porém significativa, a fim de compreender os fenômenos (COSTA; COSTA, 2015). Quanto ao enfoque desta pesquisa qualitativa, optou-se pelo crítico-participativo com visão histórico estrutural, pois parte da necessidade de conhecer a realidade e “transformá-la em processos contextuais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Partindo-se do pressuposto de que a pesquisa-ação pode ser um “exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa” (FRANCO, 2005, p. 489), entende-se que ao trazer para o meio acadêmico práticas que já ocorrem no cotidiano escolar, essa seria uma forma de cientificar essa prática, estruturá-la com as metodologias adequadas, produzindo conhecimentos, experiências e contribuindo para a discussão e debates das questões levantadas na pesquisa (THIOLLENTE, 2011 *apud* CHRISTÉ, 2016).

Christé (2016) indica que a pesquisa-ação é realizada de modo que os envolvidos na pesquisa tenham voz ativa e participem do planejamento, das escolhas, decisões e construção da escrita. Dentro dessa perspectiva, entende-se que o mestrado é um curso de tempo limitado e não possibilita tais etapas, o que justifica o fato de a presente pesquisa qualitativa ter alguns elementos de pesquisa-ação, já que não contemplará toda a metodologia que este tipo de pesquisa implica.

Quanto à amostra, a população envolvida na pesquisa foi de alunos do 8º ano da rede municipal do Rio de Janeiro e conta com alunos da turma 1802, do ano de 2023, do turno da tarde da Escola Municipal Equador, localizada no bairro de Vila Isabel. O critério de inclusão foi a concordância dos alunos em participar da pesquisa expressas com a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e a devida autorização dos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como os termos de confidencialidade e de uso de imagem. Como critério de exclusão, estabeleceu-

se que o aluno que não faça parte da referida turma e/ou não tenha entregado as devidas autorizações, não poderia participar da pesquisa.

Os termos de autorização foram entregues aos alunos que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Estes termos foram lidos pela professora pesquisadora e foi feito o devido diálogo para explicar como seria a aplicação da pesquisa, esclarecer sobre a não obrigatoriedade de participação, além da possibilidade de desistência dos participantes a qualquer momento, sem que isso acarretasse prejuízo aos possíveis desistentes. Quanto à coleta de dados, essa etapa foi feita em dois momentos, sendo o primeiro a aplicação de um questionário de caráter sociodemográfico no qual os alunos fizeram autodeclaração de raça/etnia, endereço, idade, entre outros (anexo) e o segundo em uma roda de conversa realizada após a aplicação da oficina.

Vale mencionar que no período de organização desta pesquisa, o artista Maxwell Alexandre abriu, no bairro de São Cristóvão, o *Pavilhão Maxwell Alexandre* onde foram exibidas obras da série “Passabilidade”, o que oportunizou levar, no dia 02 de junho de 2023, os alunos da turma de amostragem à exposição, ou seja, antes mesmo do início da oficina. Esse contato inicial com as obras de Maxwell não foi orientado, de modo que os alunos tivessem suas próprias experiências estéticas, sem nenhum tipo de influência ou orientação prévia.

A oficina ocorreu em três aulas de dois tempos de 50 minutos cada, durante as aulas de Geografia ministradas pela professora-pesquisadora, às quartas-feiras, no turno da tarde. Como o artista estudado possui uma grande quantidade de obras, com muitas referências e detalhes, ao dividir a oficina em mais de um dia, as obras puderam ser contempladas e observadas de forma mais detalhada.

No primeiro encontro, houve exibição de dois vídeos com o artista plástico Maxwell Alexandre no qual este se apresenta e indica suas referências, motivações e intenções ao desenhar sua arte em papel pardo. Nesse momento, os alunos receberam uma ficha individual para anotações de suas impressões, sensações e reflexões à medida que foram apresentados às telas.

As telas que tinham letras de *rap* como inspiração foram apresentadas com trechos desses *raps* para enriquecer o debate e a interpretação das obras. Essas telas foram exibidas por inteiro e em fragmentos, como um *zoom*, possibilitando a percepção das múltiplas referências presentes na arte e a discussão de situações apresentadas.

Ao final de cada encontro houve espaço para diálogo, dúvidas e comentários dos alunos que também tiveram liberdade para interromper trazendo dúvidas e comentários a

qualquer momento durante a apresentação das obras. As fichas eram preenchidas pelos alunos que indicavam qual foi a tela preferida do dia e as possíveis razões. Além disso, os estudantes eram convidados a fazer uma “chuva de palavras” coletiva sobre a imagens do dia e tais palavras eram anotadas pela professora no notebook e exibidas instantaneamente na projeção no quadro branco. Após esse quadro, serão apresentadas as obras utilizadas nessa pesquisa.

Quadro 1: Etapas da pesquisa

Datas	Etapas
1º MOMENTO 16/08/2023	Início da oficina com apresentação de vídeos do artista e as obras: <i>Éramos as cinzas e agora somos o fogo</i> ; <i>Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada</i> ; <i>Para salvar o país</i> , <i>Cristo é um ex-militar I e II</i> .
2º MOMENTO 23/08/2023	Continuação da oficina com apresentação de 5 obras: <i>Não foi pedindo licença que chegamos até aqui</i> ; <i>Cabeça de papel</i> ; <i>Merenda</i> ; <i>Pisando no céu</i> ; <i>Cantos de esquinas</i> ; <i>Crianças atrás de telas</i>
3º MOMENTO 30/08/2023	Continuação da oficina com apresentação de 6 obras: <i>Megazord só de Power Ranger preto</i> ; <i>Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss)</i> , <i>Coisa mais linda</i> ; <i>Novo Poder</i> ; <i>Novo Poder Passabilidade</i> ; <i>Entrega: One planet, one health</i>
4º MOMENTO 22/09 E 29/09	Rodas de conversa
5º MOMENTO aulas de Arte (4º Bimestre)	Confecção de desenhos inspirados nas obras de Maxwell Alexandre

Fonte: a autora

Figura 1: Maxwell Alexandre, *Éramos as cinzas e agora somos o fogo*, Série Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 2: Maxwell Alexandre, Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada, Série Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 3: Maxwell Alexandre, E para salvar o país, Cristo é um ex-militar, Série Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 4: Maxwell Alexandre, E para salvar o país, Cristo é um ex-militar II, Série Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 5: Maxwell Alexandre, Não foi pedindo licença que chegamos até aqui, Série Pardo é papel, 2018.



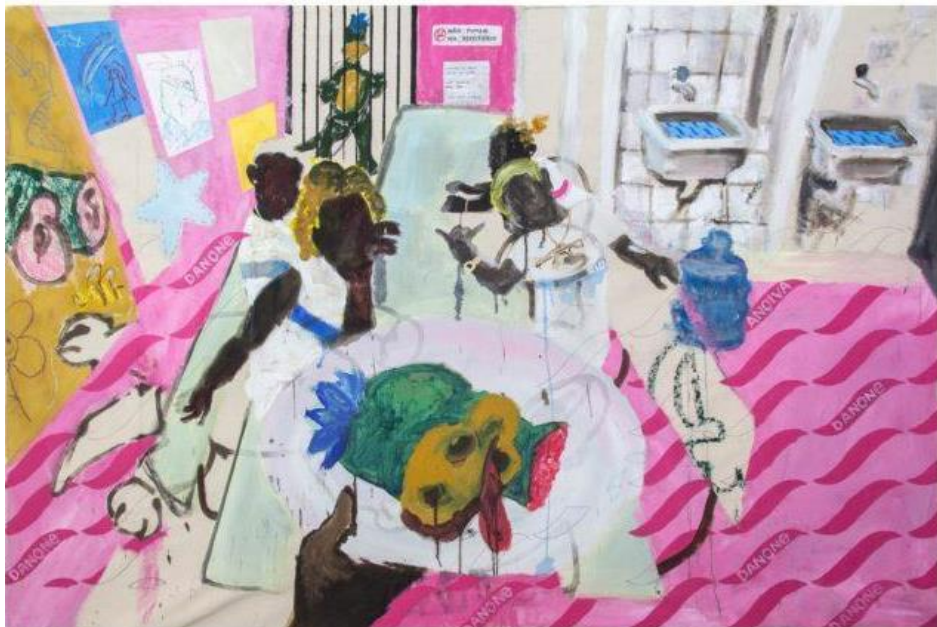
Fonte: Cortesia Megazord

Figura 6: Maxwell Alexandre, Cabeça de papel, Série Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 7: Maxwell Alexandre, Merenda, Série Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 8: Maxwell Alexandre, Pisando no céu, Série Pardo é papel, 2020.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 9: Maxwell Alexandre, Cantos de Esquinas, Série Pardo é papel, 2019.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 10: Maxwell Alexandre, Crianças atrás de telas, Série Reprovados-Pardo é papel, 2018.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 11: Maxwell Alexandre, Megazord só de Power Ranger preto, Série Pardo é papel, 2019.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 12: Maxwell Alexandre, Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss),
Série Pardo é papel, 2019.



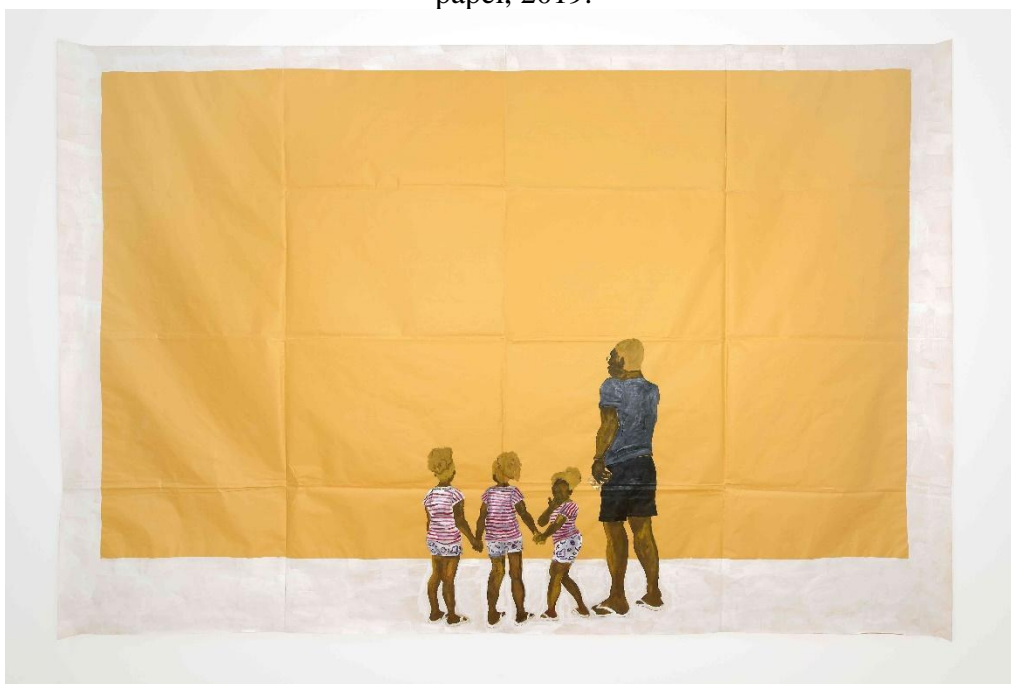
Fonte: Cortesia Megazord

Figura 13: Maxwell Alexandre, Sem título, Série Pardo é papel, 2019.



Fonte: Cortesia Megazord

Figura 14: Maxwell Alexandre, Sem título I, Série Novo Poder, Série Pardo é papel, 2019.



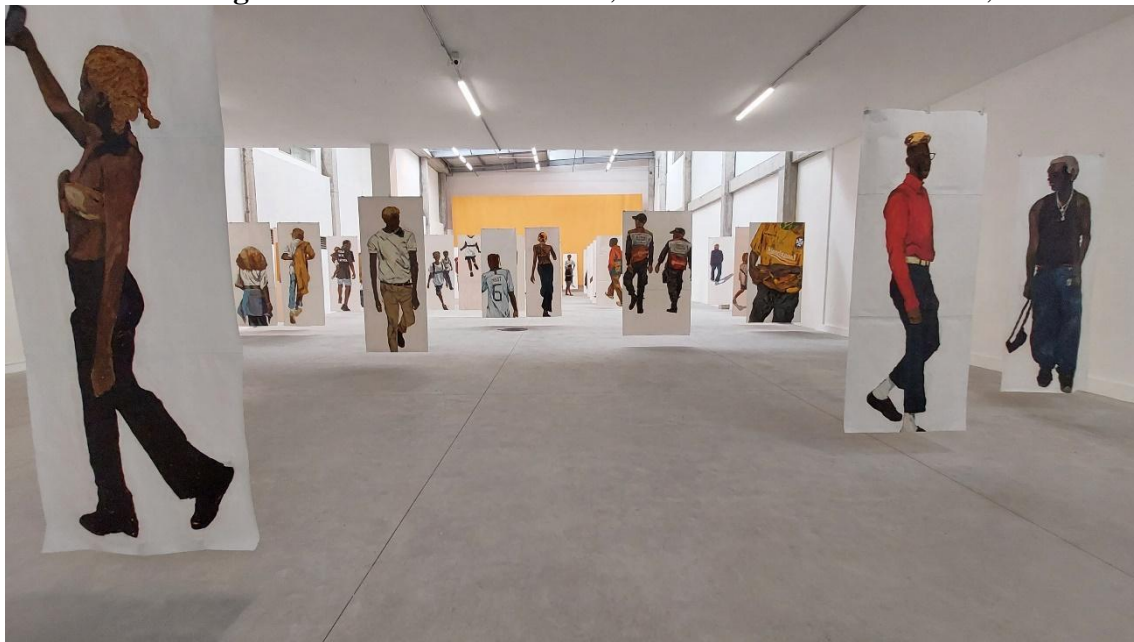
Fonte: Cortesia Megazord

Figura 15: Maxwell Alexandre, Sem título II, Série Novo Poder, Série Pardo é papel, 2019.



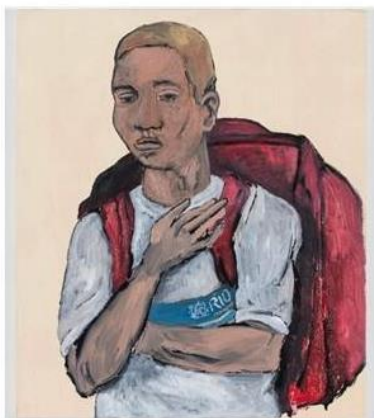
Fonte: Cortesia Megazord

Figura 16: Maxwell Alexandre, Novo Poder – Passabilidade, 2023.



Fonte: a autora

Figuras 17, 18 e 19: Maxwell Alexandre, One planet, one health, Série Entrega, 2022.



Fonte: Cortesia Megazord

Antes de seguir com a descrição da oficina pedagógica, é importante frisar que além da nuvem de palavras e das fichas nas quais os alunos tinham que registrar sua opinião sobre as obras, a professora pesquisadora também construiu um diário de bordo no qual anotava não só as principais falas dos alunos, os principais interesses, desvios de atenção, como também as dificuldades na implementação das atividades propostas. Este diário consta como anexo da dissertação e nele estão presentes os retornos, anotações e comentários dos alunos sobre obras apresentadas.

Após a fase dos três encontros para apresentação das imagens, os alunos tiveram o momento prático da oficina. Essa fase foi realizada em parceria com a professora de Arte, Fernanda Côrtes Gomes, que utilizou seus tempos de aula para que os alunos da turma fizessem, ao longo do 4º bimestre, suas versões de “Pardo é papel”. Os discentes decidiram como gostariam de fazer as imagens, preferindo realizar painéis coletivos. Também optaram por fazer cenas em grupos. Essas cenas foram fotografadas e, posteriormente, projetadas em papel pardo para que eles fizessem os contornos, colorissem e agregassem as suas referências pessoais e coletivas às obras, opção que ficou bastante próxima da série “Passabilidade”, visitada por eles antes da implementação da oficina.

Entre a finalização da oficina e o início de sua parte prática, houve a aplicação da roda de conversa para coleta de dados. Nessa etapa, a turma foi dividida em dois grupos, de forma aleatória, para facilitar a coleta de dados e permitir maior atenção às falas dos alunos. A roda de conversa foi feita com questões de entrevista semiestruturada (anexo). Esse momento teve o áudio gravado de modo que a coleta de dados fosse mais fidedigna. Tais áudios foram utilizados apenas como forma de registrar as falas dos alunos e facilitar posterior análise, uma vez que algumas informações poderiam passar despercebidas ou esquecidas durante a roda de conversa. Os sons coletados foram utilizados exclusivamente pela professora-pesquisadora para realização da análise de dados.

Analisou-se os dados coletados a partir da *análise de discurso escolar*, inspirada no trabalho de perspectiva foucaultiana de Luís Sommer (2007), Fischer (2001) e Vilela (2015). Outra fundamentação para interpretar as informações coletadas foi o *dispositivo racial* Sueli Carneiro (2023), também inspirado no dispositivo desenvolvido por Foucault. Nessa análise, não há esforço em entender necessariamente a subjetividade, mas analisar o que foi dito e o que não foi dito, o que os autores denominam *autorizados* e *interditados*. Essa proposta se mostra interessante, pois o que é dito é de suma

importância, mas o que também não é dito, é significativo, demonstrando escolha, seleção e hierarquização.

A seguir, apresentar-se-ão os resultados obtidos na pesquisa mediante: a aplicação de questionários sociodemográficos que rendeu alguns dados quantitativos, a realização da roda de conversa e as anotações do percurso da aplicação da oficina, de onde foram obtidos dados qualitativos.

5. RESULTADOS

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, vale destacar que a professora-pesquisadora produziu um diário de bordo em primeira pessoa e linguagem informal com anotações nas quais constam a descrição de etapas, falas, intervenções, diálogos e contratempos nas etapas de aplicação da pesquisa. Apesar de conter informações relevantes, já que descreve como ocorreu cada etapa da pesquisa, esse documento foi inserido como anexo para não prejudicar a fluidez do texto.

Como mencionado anteriormente, no dia 02 de junho do ano de 2023, os alunos fizeram uma visita ao Pavilhão Maxwell Alexandre, no bairro de São Cristóvão, onde estava em exposição da série “Passabilidade”. No dia da visita, os alunos não foram informados sobre qual tipo de exposição visitariam. O documento de pedido de autorização aos responsáveis mencionava que seria uma exposição de arte e o nome do artista. Não foram feitas indicações detalhadas sobre a exposição, sobre o que encontrariam, nem explicação sobre o artista, sua vida e obra, com a intenção de que os alunos vivenciassem suas experiências estéticas sem influências ou orientações prévias.

Durante o passeio, os alunos ficaram livres para observar as obras, fotografar e interagir com as imagens. A professora-pesquisadora circulou pelo ambiente, tirou possíveis dúvidas e dialogou sobre as imagens a partir das indagações dos alunos. Posteriormente, os alunos se sentaram em roda, momento no qual puderam falar em grupo sobre o que acharam da exposição e das obras de arte e foram informados sobre a pesquisa da professora na qual foram convidados a participar. Neste mesmo dia, os alunos receberam uma ficha para fazer anotações sobre duas obras que mais gostaram, no entanto, alguns alunos não responderam e devolveram o material em branco.

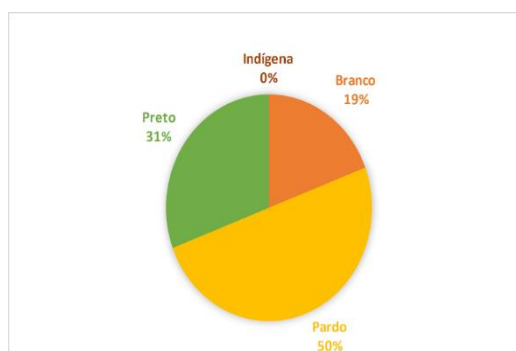
Como em junho deste mesmo ano foi o período de qualificação da professora-pesquisadora e, em seguida, ocorreu a temporada de recesso escolar, a aplicação da pesquisa ficou para o segundo semestre, após o retorno do recesso. Neste interim, a turma teve um deslocamento de alunos que trocou de turno ou de escola, o que influenciou um pouco no perfil da turma, da qual saíram alunos que visitaram a exposição e ingressaram alunos que não visitaram.

5.1. Perfil dos participantes

No que diz respeito aos alunos que participaram da pesquisa-ação, menciona-se que 26 alunos preencheram os documentos de autorização e declaração de participação da pesquisa. Destaca-se que houve certa adversidade na aplicação do questionário sociodemográfico, uma vez que não foi possível contar com o auxílio de estagiário e alguns alunos apresentaram dificuldade para preenchimento de dados como: data de nascimento, cidade de nascimento, cor/etnia, grau de instrução dos pais, entre outros. Desse modo, a professora-pesquisadora tentou atender aos alunos com dificuldades de preenchimento e solicitou que os estudantes que conseguiram preencher sem dificuldades, auxiliassem os colegas.

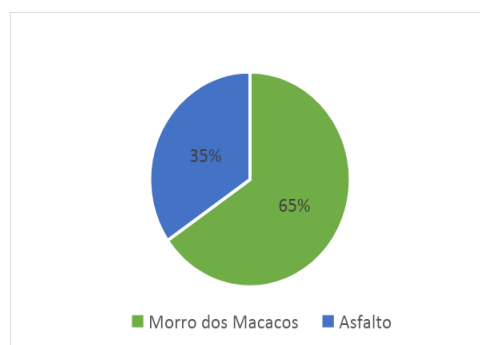
A partir desse questionário, foi possível traçar o perfil dos alunos participantes. No momento da aplicação do questionário, os alunos participantes eram formados por 10 meninas e 16 meninos, com média de 13,3 anos de idade. Quanto à etnia/raça, conforme indicado nos gráficos, apenas um quarto da turma é formada por alunos que se declararam como brancos. Os demais alunos se autodeclararam negros, sendo distribuídos em pardos (50%) e pretos (31%).

Figura 20: Gráfico de autodeclaração de cor/etnia



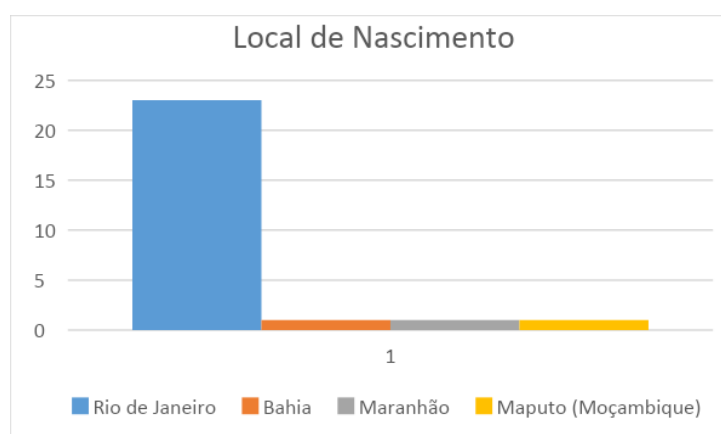
Fonte: a autora

Com relação à localização da residência, todos os alunos vivem no bairro de Vila Isabel, sendo que mais da metade (65%) vive no Morro dos Macacos, principal comunidade do bairro, enquanto os demais moram na parte baixa do bairro, comumente chamada de “asfalto”.

Figura 21: Endereço de moradia dos participantes

Fonte: a autora

Quanto à naturalidade/nacionalidade, quase todos os alunos da turma nasceram na cidade do Rio de Janeiro (23 alunos), enquanto apenas dois alunos vieram do Nordeste, mais especificamente, do Maranhão e da Bahia e uma aluna nasceu em Moçambique e se mudou para o Brasil no início do segundo bimestre.

Figura 22: Gráfico de localidade de nascimento dos participantes

Fonte: a autora

Ainda no que diz respeito ao questionário sociodemográfico, constatou-se que esses adolescentes vivem em lares, em geral, administrados financeiramente por mulheres, variando entre lares administrados exclusivamente pela mãe, ou administrados pela mãe e pai, e, finalmente, administrado pela mãe e mais algum parente e/ou padrasto. Dentre os 26 alunos participantes da pesquisa, seis adolescentes são criados em lares cujos avós são os principais responsáveis financeiros e nenhum jovem tem o lar organizado apenas pelo pai.

Destaca-se que no questionário houve a possibilidade de preenchimento de uma tabela para que os alunos indicassem com quantas pessoas mora, seus graus de parentesco, idades e cor/etnia. Muitos alunos tiveram dificuldade para o preencher dados sobre o grau

de parentesco, porém, foi uma tentativa de não considerar apenas como modelo de família aquela formada por pai e mãe, possibilitado que outras formas de organização familiar aparecessem na pesquisa.

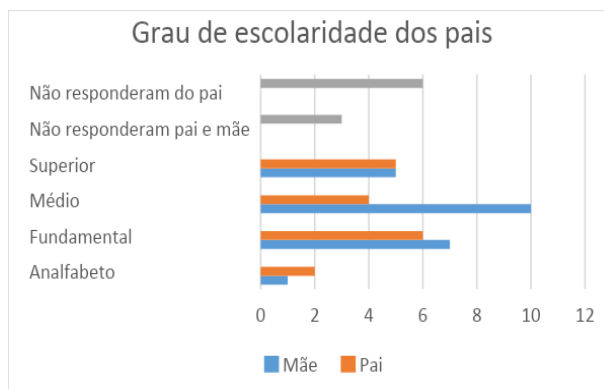
Figura 23: Gráfico de responsáveis pela manutenção financeira do grupo familiar



Fonte: a autora

Uma parte dos alunos demonstrou dificuldade para indicar o grau de escolaridade de seus familiares, em especial, da figura paterna, por não os conhecer ou por não conviver com eles. Essa adversidade demonstra uma falha no planejamento da pesquisa que não previu essa possibilidade. De todo modo, no perfil traçado, temos dentre os participantes que conseguiram responder, cinco alunos com pai e mãe com nível superior e dez mães com o ensino médio completo. Quanto aos pais com ensino médio completo, o número cai para quatro pais. Por sua vez, constatou-se sete mães com ensino fundamental e seis pais com a mesma escolaridade. Houve ainda registro de dois pais e uma mãe analfabetos.

Figura 24: Grau de escolaridade dos pais



Fonte: a autora

No que concerne à aplicação da oficina, a cada dia foram apresentadas obras diferentes do artista Maxwell Alexandre e foi dado um momento para intervenções dos alunos, tanto com suas dúvidas, quanto com opiniões. Esses diálogos estão descritos no anexo “diário de bordo”, conforme mencionado anteriormente.

Ao final de cada dia da oficina, os alunos eram solicitados a fazer uma “chuva de palavras”, ou seja, iam falando palavras, frases soltas, sobre o que mais chamou atenção nas obras apresentadas naquele dia. Enquanto isso, a professora-pesquisadora ia anotando no notebook para que fosse projetado simultaneamente na tela. Para ter acesso a essas respostas, basta acessar o anexo “diário de bordo”.

A oficina apresentando boa parte da obra do artista, com indicação das séries e subséries desenvolvidas por Maxwell Alexandre, se mostrou cansativa para os alunos, fazendo com que se tornasse um ponto frágil da aplicação da oficina e um indicativo de que numa atividade pedagógica, o ideal é fazer a seleção de algumas obras ou séries.

Para preservar a identidade dos estudantes, na análise de dados, eles foram nomeados por A1, A2, A3...

5.2 O conteúdo emergente

São múltiplas as possibilidades de dados a serem analisados como resultados a partir do questionário, da aplicação da oficina, da roda de conversa e até mesmo das pinturas produzidas pelos alunos com livre inspiração nas obras de Maxwell Alexandre. Por isso, é feita a escolha de trazer especificamente o tema que emergiu como conteúdo de forma contundente nos três dias de oficina e fazer a sua análise a partir da *análise do discurso escolar*.

Vindos de alunos diferentes, em três momentos distintos de aplicação da oficina, houve pichações com a sigla da facção que domina o tráfico no bairro, mais especificamente, a comunidade do Morro dos Macacos. Essa pichação apareceu escrita no quadro enquanto a professora auxiliava os alunos que tiveram dificuldade de preencher o questionário. Na semana seguinte, a mesma sigla apareceu pichada na parede da sala de aula concedida para aplicação da oficina. E, por fim, em uma das fichas de anotações sobre as obras preferidas dos alunos, também apareceu a sigla da facção.

Desse modo, foi feita a escolha de considerar este o principal, mas não único, conteúdo emergente durante a aplicação da pesquisa. Assim, durante a roda de conversa, esse conteúdo foi abordado com os grupos para que houvesse uma reflexão sobre as

razões dessa sigla emergir como conteúdo na pesquisa. Na roda de conversa, não faltaram conflitos, diferenças e questões cotidianas no tratamento deste e outros conteúdos emergentes. A seguir, será apresentado este conteúdo emergente e outros temas abordados na roda de conversa, a fim de serem analisados com base na análise do discurso escolar de inspiração foucaultiana.

5.3. Análise de resultados

A análise do discurso proposta para essa pesquisa procede da noção de que “a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 38), o que sugere que a linguagem constrói a realidade, afinal, os “discursos são práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, p.58) que determinam hierarquias, já que são controlados por dispositivos que permitem/autorizam o que pode o que não pode ser dito, sendo atravessados por relações de poder (SOMMER, 2007).

As diversas formas de abordagem das práticas discursivas em uma pesquisa proporcionam amplas possibilidades de análise. Nesse contexto, a inspiração está fundamentada nas obras da fase arqueológica de Foucault (1996, 2010), sendo que, nesse caso, o propósito consiste em examinar os enunciados presentes nas falas dos alunos durante a oficina e a roda de conversa.

Nesse sentido, foi articulado o diálogo, principalmente, com as contribuições de Sommer (2007), Fischer (2001) e Vilela (2013, 2015), autores que também se utilizam das referências de Foucault ao investigar temas relacionados à Educação. Além disso, foram estabelecidas conexões com o trabalho de Sueli Carneiro (2023), que emprega essas referências para discutir questões relacionadas ao racismo.

Como essa abordagem foi fundamentada na concepção foucaultiana de discurso (FOUCAULT, 2010), isto é, em que o discurso é compreendido como um acontecimento. É preciso deixar claro que nessa perspectiva de análise discursiva, é essencial não se limitar a quem proferiu as palavras, como foram proferidas e por que foram proferidas, uma vez que tudo o que é enunciado possui uma autorização social dentro de um determinado espaço-tempo, o que faz com que o não-dito represente o que está interdito, situando-se fora da ordem do discurso (VILELA, 2015).

Com base em Foucault (2010), compreende-se o enunciado como as elaborações das coisas possíveis de serem ditas (VILELA, 2015). Isto é: o que se diz em uma escola, é dito por que está dentro da ordem do discurso, dentro dos possíveis, dos autorizados de serem

ditos (SOMMER, 2007, p. 59). Desse modo, a intenção na análise do discurso escolar é a partir dos *ditos* e dos *não ditos*, identificar os enunciados que são autorizados e os interditados. Faz-se necessário, portanto, “enxergar as interdições como produções discursivas e, assim, como efeitos de poder” (VILELA, 2015, p. 211).

Relacionando a análise do discurso foucaultiana ao contexto escolar, Fischer (2001) recomenda que se trabalhe especificamente com os próprios discursos, não buscando significados ocultos, com intenções dissimuladas, mas sim, compreendendo que não há nada no discurso que seja deturpado intencionalmente. Em razão disso, deve-se compreender as relações históricas e concretas presentes nos discursos, uma vez que os discursos se produzem em função das relações de poder, levando em conta que as “práticas sociais se constituíram discursivamente e os discursos formariam sujeitos e objetos que se condicionam, se deslocam, se multiplicam ou invertem posições” (CARNEIRO, 2023, p. 39).

Por conseguinte, pretende-se fazer uma análise dos diálogos estabelecidos na roda de conversa que se inicia instigando os alunos sobre o que gostaram (ou não gostaram) nas obras do artista, quais temas presentes nas telas chamaram mais atenção deles e, finalmente, uma discussão sobre o conteúdo emergente que se destacou ao longo da aplicação da oficina.

Durante a execução da pesquisa, foram gerados dados que atingiram temas como racismo, possibilitaram reflexões sobre papéis sociais e permitiram abordagens decoloniais, no sentido de questionar a ordem estabelecida do poder hegemônico eurocentrado. Essas falas estão descritas no anexo relativo ao diário de bordo e indicam situações profícuas no sentido de possibilidades pedagógicas. Porém, como a análise do discurso exige um tempo que o mestrado não dispõe, não foi realizada a análise do discurso de todos os dados produzidos em cada etapa de aplicação da pesquisa.

Serão assim, descritas as alocações presentes na roda de conversa, estabelecendo um diálogo com as referências teóricas aqui apontadas. Pretende-se com isso, verificar se o objetivo proposto inicialmente nesta pesquisa: de desenvolver uma oficina como instrumento pedagógico dentro da perspectiva decolonial, de modo a abordar conteúdos emergentes, utilizando o conflito como uma vantagem pedagógica, foi de alguma forma alcançado.

Foucault argumenta que o dispositivo é inerentemente um mecanismo de poder composto por elementos ditos e não ditos e Carneiro (2023) utiliza essa concepção para analisar o racismo no contexto brasileiro, elaborando a ideia de que o racismo atua como um dispositivo para estabelecer relações de poder desde o período colonial. A partir desse entendimento, a autora identifica e debate sobre o dispositivo de racialidade e os

elementos que o formam. Essa interpretação, segundo a autora, estabelece uma conexão entre a concepção de *dispositivo* e os princípios do *contrato racial* de Charles Mills, bem como o conceito de *epistemicídio* desenvolvido por Boaventura Santos. A articulação destes mecanismos - *contrato social* e *epistemicídio* - configura o que Sueli Carneiro definiu como *dispositivo de racialidade*, dispositivo este que é caracterizado como uma forma de dominação, na qual o poder é exercido com base na pigmentação da pele dos indivíduos.

Partindo da noção que um dispositivo é sempre um dispositivo de poder, Carneiro (2023) define o *dispositivo de racialidade* como

um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades. [...] a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro. [...] Combinado ao racismo, o biopoder promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior (CARNEIRO, 2023, p. 10).

De todo modo, é importante ter em mente que a noção de poder é o oposto de obediência, uma vez que as relações de poder são permeadas de resistência, sendo essa, a resistência, um dos elementos que constitui o poder (MEIRELLES, 2019).

Partindo agora para a análise do discurso dos enunciados presentes na roda de conversa, faz-se necessário reforçar que a roda ocorreu após a aplicação dos três dias mais teóricos da oficina. Para essa etapa, a turma foi dividida em dois grupos para potencializar a atenção e a participação dos envolvidos. Essas rodas de conversa, orientadas por questões de entrevista semiestruturada (anexo), ocorreram em dois dias diferentes, utilizando um tempo vago da professora-pesquisadora com alunos que foram liberados pelo professor de Educação Física da turma.

Essa divisão não foi baseada em critérios que poderiam gerar algum tipo de análise comparativa, pois o objetivo da divisão para a roda de conversa era obter uma escuta mais atenta aos alunos e tentar deixá-los mais à vontade por estarem em um grupo de número reduzido. Por este motivo, ao trazer as elocuições produzidas pelos alunos, não haverá uma indicação do dia específico da roda de conversa, uma vez que não influencia no resultado.

O primeiro dia de roda de conversa contou com doze alunos e o segundo dia com apenas seis. A explicação para o segundo dia contar com um número reduzido de alunos está relacionada ao fato de terem ocorrido algumas faltas no dia reservado para a roda de

conversa e à desistência de alguns alunos em participar desta etapa da pesquisa. A diferença marcante das duas rodas de conversa foi que a segunda roda, isto é, a que contou com o número reduzido de alunos, teve uma participação muito mais ativa, o que fez com que esta segunda roda de conversa tivesse o dobro de tempo de duração da primeira. Ainda assim, em ambos os dias, alguns alunos se mantiveram em silêncio e preferiram não emitir opiniões ou participar do diálogo.

Conforme mencionado anteriormente, a análise se debruçará sobre o conteúdo emergente principal e temas “satélites” relativos às obras de MW, mas também inseridos no cotidiano dos alunos, e que se relacionam direta ou indiretamente ao conteúdo principal, à sigla da facção e a tudo que deriva dessa discussão: racismo, violência urbana, descaso político, discriminações, situações cotidianas, conflitos, estigmatização, entre outros.

Para iniciar a roda de conversa, os alunos foram questionados sobre quais obras mais gostaram (ou não), ou ainda o que havia chamado atenção deles nas telas do artista Maxwell Alexandre, o que gerou os seguintes apontamentos dos alunos:

A12. Tem também a questão do trabalhador de iFood, que às vezes não tem uma bicicleta, não tem uma moto para ir e vai a pé.

A8. E todos os entregadores são negros ou pardos.

A9. É muito raro entregador branco.

A8. Eu gostei dessa homenagem que ele fez às artistas negras.

A8. Ele trouxe pra gente que é importante... os alunos das escolas públicas são importantes. Mostrou que todas as pinturas dele têm imagens de estudantes com a mesma figura que a gente. Então, acho que isso mostrou que a gente também é importante...

A9. A importância da pele negra, das esculturas negras...

A12. O cotidiano.

Professora: O cotidiano a gente entende como o quê?

A12. Como as coisas que acontecem no dia a dia...

As falas dos alunos demonstram que as obras de Maxwell trazem uma reflexão sobre o que estão acostumados a vivenciar, o que observam e compreendem em suas rotinas, elementos que estão presentes nos discursos sociais. São saberes que vão sendo

construídos no cotidiano, muitas vezes de forma despercebida, e estão “radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204), sejam eles: a constatação da desigualdade social racializada ou a percepção da importância do empoderamento de jovens oriundos de escolas públicas, visto que são lidos socialmente como futuros fracassados, o enaltecimento de artistas e culturas afro-brasileiras, entre outras temáticas emergentes.

Alves (2001) preconiza que os saberes cotidianos costumam não ser reconhecidos como tal, uma vez que, na ciência moderna, há uma separação entre o sujeito e o objeto, e que para ocorrer o reconhecimento e compreensão do saber cotidiano como um conhecimento, é preciso assumir outras lógicas.

Na análise de Carneiro (2023), o epistemicídio é um dos elementos centrais do dispositivo de racialidade e quando não combatido, é como se a escravidão seguisse viva e atuante. A autora sugere, então, que para combater o apagamento de saberes, o epistemicídio deve ser tratado de forma reversa, valorizando produções intelectuais dos subalternizados e sugere que a educação tenha papel fundamental nesse combate. Neste sentido, não apenas a obra, mas a própria figura e história de vida do artista Maxwell Alexandre podem contribuir para uma prática em que se realize um trato reverso do dispositivo de racialidade.

Conforme o tema racismo surgiu, os alunos foram questionados se já haviam passado por situações de racismo. Dois alunos indicaram que experienciaram o racismo a partir do colorismo, uma vez que são pardos e suas mães são pretas. Vale mencionar que na autodeclaração do questionário sociodemográfico, os dois alunos se inscreveram como da cor “preta”.

A2. Eu já. Eu tava com a minha mãe, quando era pequeno, aí a mulher perguntou se minha mãe era babá por causa da minha pele e a pele dela.

Kilomba (2019) expõe que mais importante que compreender e/ou questionar qual a reação da pessoa ao passar por racismo, é perguntar o que o racismo fez com ela, numa tentativa de cura pela fala, ao fazer com que a pessoa exponha o que sentiu com isso. Do contrário, ao passar a ideia de que ela deveria ter feito algo com isso, poderia configurar responsabilização de quem sofreu o racismo, a partir do fato da pessoa ter agido ou deixado de agir. Assim, possibilitar que a pessoa fale, exponha o que ela sentiu ao sofrer racismo, seria uma forma de expurgá-lo, dele não mais pertencê-lo. Seguindo a

proposta de Kilomba (2019), a roda de conversa propiciou que esses alunos falassem dessas experiências que viveram.

Professora: E como é que sua mãe ficou com essa situação?

A2. Ela falou que ficou constrangida. Aí falou que sou filho dela. Até hoje fico com esse bagulho na cabeça.

A.9 Eu acho que... A minha mãe é negra. Ela tem uma pele escura, mas não tanto. Eu e os meus irmãos somos pardos. Tenho um irmão que é branco. E minha mãe já foi parada dentro do mercado com meu irmão achando que ela tinha sequestrado ele. Também com a minha irmã, acharam que minha mãe era a babá. Quando eu era muito pequena, eu não entendia, mas... não é porque minha pele é diferente da minha mãe que ela deixa de ser minha mãe.

Seguido dessa alocação, um aluno que costuma ser bastante tímido, dominou a roda de conversa ao decidir relatar algumas experiências sofridas em seu cotidiano dentro e fora da escola.

A12. Quando a A9 falou dessa questão de racismo, de só porque tem diferente cor de pele e acham que tá roubando criança, etc... Meio que eu tô evitando sair em alguns lugares porque sempre tem segurança perseguindo. Já passei por isso com a minha irmã porque a minha irmã é negra também. E eu saía com ela direto, mas já não posso sair porque às vezes tem segurança perseguindo. E isso é muito ruim, porque a gente se sente desconfortável, a gente não pode comer direito, a gente não pode fazer nada direito. A gente não pode entrar em uma loja para ver alguma coisa. A gente não pode porque... (a minha irmã é mais nova que eu e já) percebeu também e ela não gosta. Por ela, simplesmente faria um escândalo. Mas não cara, não vai dar certo... até porque... olha a nossa cor? Vai que a gente fica como culpados? Então, vamos só sair daqui para não fazer merda. Tanto que eu tenho um irmão que ele já se estressou e acabou dando briga.

À medida em que no dispositivo de racialidade o negro é o interditado, é corriqueiro que pessoas racializadas experienciem a suspeição em diferentes ambientes dos quais a ordem as interdita. Comentando Foucault, Carneiro (2023) argumenta que para o autor

“ninguém é suspeito impunemente”, ou seja, a culpa presumida a priori cromático desdobra-se em punição a priori, preventiva e educativa. A suspeição transforma a cena social para os negros como uma espécie de panóptico virtual, uma vez que, para Foucault, no panoptismo, “a vigilância

sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer”. Assim, a própria cena social é onde se realiza a vigilância e a punição como tecnologias de controle racial (CARNEIRO, 2023, p. 125).

A interdição da humanidade do negro se manifesta em forma de exclusão presente em diferentes discursos sociais que vão naturalizando a inferiorização de pessoas racializadas e constroem a imagem destas como o “Outro”, como ameaça e perigo. Esse mecanismo desloca pessoas racializadas a um estágio entre plena humanidade e animalidade (CARNEIRO, 2023).

O aluno A12 seguiu pronunciando no sentido de expor situações vivenciadas que o incomodam:

A12. E também tem... uma questão que... era uma aluna. Ela meio que era racista comigo. Isso foi no começo do ano. Ela me comparava com macaco. Eu meio que me afastava dela. E como, meio que a gente era um trio, a minha outra amiga tentava fazer com que a gente voltasse a se falar. Mas eu não queria. Aí a gente voltava a se falar. Ela fez amizade com uma menina que também era bastante racista. Mas aí eu tomei coragem. Falei com essa garota que ela tinha que parar porque ela fazia piadas racistas, homofóbicas, machistas. Aí depois disso eu parei de falar com essa menina. Essa menina ela começou a ficar com essa outra garota. E depois é isso...

Professora: Você perdeu (o sentimento de) amizade.

A12. Não perdi a amizade. Me livre. Eu reclamei com ela já. Também ela deu a desculpa que, na casa dela essas piadas não eram racistas e faziam como se fosse algo normal... Ela pode fazer com todo mundo. Eu disse que não. Professora, eu meio que percebi por que isso é uma coisa que acontece bastante com várias pessoas. E as pessoas simplesmente não percebem. Porque eu já conheci pessoas da escola que eram racistas. E eu me afastava. E isso aconteceu porque eu percebi. Porque nem todo mundo percebe.

Episódios de racismo não velado como este, remetem diretamente ao período da escravidão. Kilomba (2019), comenta que é como se todo o período colonial e sua carga violenta fossem invocados, e

De repente, o colonialismo é vivenciado como real – somos capazes de senti-lo! Esse *imediatismo*, no qual o passado se toma presente e o presente passado, é outra característica do trauma clássico. Experimenta-se o presente como se estivesse no passado. Por um lado, cenas coloniais (o passado) são reencenadas através do racismo cotidiano (o presente) e, por outro lado, o racismo cotidiano (o presente) remonta cenas do colonialismo (o passado). A ferida do presente

ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado (KILOMBA, 2019, p. 158).

Passar por situações de racismo, em especial, de onde não se espera, no caso, uma suposta amizade, é um ato de violência que ao surpreender o agredido, pode ter efeito paralisante (KILOMBA, 2019). Não foi o caso deste aluno que teve como reação o questionamento e, em consequência disso, o afastamento. Ao questionar e se afastar, outros alunos da turma compreenderam a situação de racismo e se afastaram desta aluna que acabou trocando de turno por vontade própria (já não era mais aluna da turma no momento da aplicação da pesquisa).

Como vem sendo apontado desde o início dessa pesquisa, o racismo funda as Américas para impulsionar financeiramente o empreendimento colonial através da exploração do trabalho compulsório. Historicamente, o dispositivo racial tem enunciados bem claros que autorizam a discriminação de pessoas por conta da cor da sua pele. É o que a aluna faz, inclusive, ao comentar que são falas comuns em sua rede familiar. Por outro lado, à medida que esse enunciado do dispositivo racial é reconhecido por quem sofreu o racismo, o aluno cria situações em que não aceita essas falas, rompe com a suposta amiga e faz com que parte da turma também se posicione sobre o tema.

Antes do deslocamento de turno, a ex-aluna tentou servir-se da interseccionalidade, o que indicado por outra aluna presente na roda de conversa:

A9. Ela ter feito e depois vir reclamar, dizendo que tinham feito com ela... que estavam sendo homofóbicos com ela. Provavelmente, foi para tirar um pouco do mal do que ela fez. Mas não 100% porque as pessoas...

A8. Né nada. Continua fazendo a mesma besteira.

Esses discursos indicam a necessidade de, ao se utilizar a interseccionalidade como ferramenta de análise, se ater aos principais marcadores de exclusão mencionados anteriormente: raça e sexo. A sexualidade é, de fato, uma avenida identitária a ser considerada na leitura de conflitos, porém, como alertado por Akotirene (2022) não existe uma hierarquia de opressão. O que foi observado é que uma jovem se sentiu autorizada a, a partir de sua orientação sexual, tentar se esquivar de uma denúncia de racismo que foi seguida de resistência por parte de seus interlocutores que não deram credibilidade à justificativa usada pela aluna.

Como definiu Carneiro (2023), dentro do dispositivo de racialidade há o epistemicídio - ou a tentativa deste - de eliminar qualquer saber ou possibilidade de conhecimento que parta dos eleitos à subalternização. A religiosidade, a forma de lidar com o sagrado, os meios de transcender sofreram ao longo destes anos de colonialismo constantes interdições, e, por conseguinte, criaram resistências.

Muniz Sodré (2023) indica que o trato dos “cultos às divindades de origem africana são negados como outro modo civilizatório de relacionamento com a transcendência, inicialmente transfigurados como ‘feitiçaria’ ou ‘histeria coletiva’” (SODRÉ, 2023, p. 157), interdição que se manifesta através de trato estereotipado e folclórico. Complementando essa lógica, ao relacionar o desenvolvimento de saberes no cotidiano, Alves (2001) indica que “aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado” (ALVES, 2001, p. 14).

Nas obras de Maxwell Alexandre são sempre observáveis as figuras, em especial maternas, fazendo rezas, vestidas de branco, assim como cenas que remetem a cultos e bastimos mais identificáveis com religiões neopentecostais. E essa presença foi identificada e comemorada por alguns alunos. Quando são questionados sobre o que chamou atenção, sobre o que gostaram ou também não gostaram nas telas de Maxwell, foram estas as falas relacionadas à religiosidade e ao racismo.

A9. Acho que é a representatividade. Ele representou muito as pessoas negras, as pessoas com cabelo crespo, cacheado e de religião de matriz africana, que foi uma coisa que realmente me chama atenção e achei muito bonita.

A12. Uma coisa é que (referência) de religiões também que eu gostei bastante. E também do ostentamento. Sabe... aquela coisa do Danone, do Toddy. Ele retratou como alguma coisa bem elevada, mas não: é uma coisa básica.

A9. Porque a nossa religião é taxada muito errada. Somos, além de tudo, também muito vítima de preconceito religioso. Posso dar um exemplo comigo. Eu estava com minha roupa de santo indo fazer obrigação em Madureira... São Cosme e Damião... e falaram muita besteira pra gente.

Professora: Lá em Madureira? No Mercado?

A9. Aqui (Vila Isabel). Em Madureira, acho que é o lugar mais tranquilo para mostrar a religião porque muitas pessoas vão procurar, vão comprar as coisas.

Dentro do contrato racial existem acordos entre iguais que determinam quem são os desiguais, quem são os “outros”, ou seja, os que não são coisa-alguma, os que têm a negação do ser como forma de subjugação. Essa negação aparece em diferentes esferas da existência e se sustenta na violência (CARNEIRO, 2023). Neste sentido, a aluna que pratica religião de matriz africana consegue identificar claramente as violências e o acolhimento a depender do bairro da cidade em que esteja vestida de branco para cumprir obrigação.

Partindo diretamente para a discussão que tratou sobre o conteúdo emergente mais explícito durante a pesquisa, o surgimento da sigla da facção criminosa que domina o tráfico no entorno da escola, a professora-pesquisadora trouxe o tema, questionando por que essa sigla apareceu não apenas durante as atividades da pesquisa, pois é facilmente encontrada nas paredes da escola. Sobre este questionamento temos as seguintes elocuições abaixo:

A1. Vivenciam isso e acham que é normal

A2. Depende. Se tem um menino no morro, tem gente que não mora no morro, que é de outra facção aí gosta de mostrar...

A3. Tem uma rixa...

A5. É difícil perguntar pra gente se não é a gente que escreve, né?

A4. Influência.

A9. Acho que influência de passar... Você está andando onde você mora e do nada vê um traficante com fuzil voltado para o chão ou apontado para alguma coisa. A influência do tráfico.

A12. E, também, você desde criancinha cresce assim... influência e acaba fazendo. E não tem jeito. Porque desde criança você já tá no morro vivendo com o tiroteio, no Complexo, com várias armas. Tem sempre (sigla da facção) onde você olha e você acaba pegando isso. Você é criança.

A9. Acho que a maioria de nós, não a maioria, mas alguns, vão se deixar se levar por isso. Se deixar levar por essa influência. Podem acabar se tornando...

As formulações apresentadas até aqui indicam, a partir do termo “influência” - repetido algumas vezes - que há uma normalização, uma naturalização do tráfico, uma vez que é uma presença constante, que territorializa seus locais de moradia. A ostentação da violência e do poder, do uso de fuzis, faz com que os educandos lidem com o tráfico de forma naturalizada, mas não necessariamente sem um olhar crítico. Os enunciados se constituem dentro um regime de verdade, ou seja, estão de acordo com normas próprias de um determinado tempo. Sendo assim, os ditos estão diretamente relacionados às condutas de poder e saber de um dado momento, condutas que autorizam tais enunciados (FISCHER, 2001).

O que estes alunos indicam é que a presença ostensiva do tráfico de drogas dominando certos territórios da cidade e a inoperância do poder estatal em administrar esses territórios, é uma demonstração de que aqueles espaços mais empobrecidos da cidade são, de fato, relegados à violência. É o que lhes cabe, é o que devem se acostumar e conviver, pois as práticas sociais se constituem discursivamente e os discursos formam sujeitos e objetos que se adequam, se desviam, se diversificam ou ainda transgridem (CARNEIRO, 2023).

Conforme esclarece Sommer (2007), as práticas discursivas presentes nas escolas obedecem a uma ordem na qual existem enunciados possíveis, os *autorizados* e os *interditados*. Desse modo, as marcações presentes no espaço escolar, materializadas em forma de siglas de facção, estão ali presentes como um reflexo dos seus cotidianos, visto que estão relacionadas a um contexto que extrapola os limites da escola. Esses signos constituem o reflexo do que as instituições autorizam, na medida em que a cidade do Rio de Janeiro é marcada por uma divisão territorial que, para além de dominar espaços, influencia os modos de vida das populações, em especial, as mais vulneráveis, ou seja, as que vivem *in loco*.

Outro enunciado possível de constatar a partir do conteúdo emergente é que a presença ostensiva do tráfico em comunidades forja uma identidade, ou uma confusão de identidade entre quem mora na favela e o tráfico. É como se fossem sinônimos. Esse enunciado é facilmente percebido, por exemplo, quando ocorrem casos de morte de morador de favela e logo surge a suspeição da idoneidade dessa pessoa, mesmo quando a vítima é uma criança.

Diante disso, a professora-pesquisadora fez então uma provocação aos alunos nas rodas de conversa, questionando se esse domínio do tráfico, essa presença ostensiva de violência, materializada em armas de grosso calibre expostas, o domínio violento de

espaços e operações policiais ocorrem em toda a cidade, ou se estão relegados a determinados espaços específicos. Como é comum os alunos associarem favela a tráfico, naturalizando este espaço como espaço da violência, a provocação parte de perguntas como: “Favela e tráfico são sinônimos?”, “A favela pode existir sem o tráfico?” “O que existiu primeiro, o tráfico ou a favela?” e “O tráfico é uma identidade da favela?”.

Duas alunas responderam que é necessário entender que escrever a sigla de uma facção e o que tudo isso representa não devem ser compreendidos como uma brincadeira, não pode estar no campo da ingenuidade.

A8. Entender também que não é brincadeira, não é brincadeira.

A9. Que são coisas sérias, coisas envolvidas com gente muito forte, muito problemática. Então tem que entender que não é brincadeira.

Dessas alunas parte um nítido incômodo com o discurso social que normaliza entre jovens periféricos a reprodução de siglas e demais símbolos do tráfico, pois se apresentam no campo da resistência a esse autorizado, indicando que não assumem essa estigmatização que, no dispositivo racial, está relegada a estes jovens.

Ao invocar Sueli Carneiro (2023) e sua concepção de dispositivo racial para debruçar sobre esse enunciado, é preciso trazer a definição do que a autora compreende como *dispositivo racial*. Para ela, este dispositivo é estruturador de sociedades multirraciais de origem colonial e tem “uma função subalternizadora dos seres humanos segundo a raça” (CARNEIRO, 2023, p. 61).

Lançando mão de um olhar interseccional ao utilizar os marcadores *raça* e *classe*, Carneiro (2023) compreende o *dispositivo racial* como um “disciplinador, ordenador e estruturador das relações raciais e sociais e nas quais se amalgamam as contradições de classe e raça.” (CARNEIRO, 2023, p. 58). Assim, entende-se que a pobreza integra o mecanismo do dispositivo racial e é uma tecnologia que age no sentido de manter a divisão da sociedade com papéis sociais bem claros para brancos e para pessoas racializadas.

Quando temos jovens periféricos sendo marginalizados e submetidos a violências diárias tanto no campo físico, quanto no campo subjetivo, percebemos o dispositivo de racialidade atuar tendo a pobreza como “condição crônica da existência negra, na medida em que a mobilidade de classe se torna controlada pela racialidade” (CARNEIRO, 2023, p 58).

Carneiro (2023) segue desenvolvendo que tal dinâmica pode produzir reações apáticas nos grupos dominados, o que cria “resistências que se constituem muitas vezes como mecanismos de inscrição da racialidade subjugada na dinâmica do dispositivo, e menos como estratégia de emancipação” (CARNEIRO, 2023, p. 58). Tais resistências podem criar ou cenários de reinserção do dispositivo, ou negociações com o poder, ou, ainda, disputas sobre a verdade histórica (CARNEIRO, 2023).

Quanto às alunas, nota-se que exprimem resistências mais no sentido de emancipação e rompimento com a lógica subjugadora e estigmatizante, em oposição às posturas de inscrição e reinserção do dispositivo. Com tais formulações, elas estariam travando disputas sobre verdades históricas impostas às suas realidades e cotidianos, uma vez que trazem a noção do “espantar-se” perante alguns discursos, de modo a “compreender sua condição de existência” (VILELA, 2015, p. 202).

Seguindo para análise das repostas dos estudantes sobre a mesma provocação, ou seja, se favela e tráfico seriam a mesma coisa, se o tráfico seria a identidade da favela, temos as seguintes vozes:

A10. Não, tem morro que não tem facção.

Ao que outro aluno imediatamente responde:

A2. Mas a maioria tem. Cada vez menos (morros sem facção).

A1. (O tráfico está localizado em favelas) Porque não tem quem tire de lá (a continuação dessa fala será analisada em interlocução com outro aluno, que se contrapuseram).

A9. Eu acho que tem mais na Zona Norte que na Zona Sul. Porque na Zona Sul é mais metidinho, essas coisas.

A3. Não tem paz. Qual morro tem paz?

Novamente, as mensagens indicam que há uma normalização da presença do tráfico em favelas e áreas empobrecidas da cidade. Ainda assim, há a fala que aponta que não há quem tire o tráfico desses locais e outra que aponta que na Zona Sul, por ser mais “metidinho”, ou seja, por ser a área mais nobre da cidade, não haveria uma demonstração tão ostensiva da presença do tráfico como há em outras áreas da cidade.

É válido reforçar que a violência foi utilizada no período colonial como tecnologia de medo, de modo a aterrorizar corpos e mentes (SODRÉ, 2023). Na atualidade, essa

tecnologia de imposição de poder se perpetua, adquirindo novas configurações, mas mantendo sua finalidade: infligir o terror como controle. Considerando que as áreas periféricas são habitadas pelas populações com menor poder aquisitivo, e, dentro de uma sociedade com heranças coloniais, as pessoas racializadas são a maioria entre os mais pobres; constatou-se que os alunos têm a percepção de uma distribuição geográfica da violência, seja ela institucional, seja do crime organizado que obedece a uma lógica racial e de classe.

É plausível que as marcas de violências coloniais e contemporâneas, a segunda uma perpetuação da primeira, se interiorizem no espaço das escolas e nelas se materializem de diferentes formas. O contrato racial foi fundado no período colonial e seus desdobramentos estabelecem a hegemonia branca e subalternização de pessoas racializadas (CARNEIRO, 2023), aspecto revelado pelas pichações que apontam o quanto os cotidianos dos alunos estão alimentados diariamente por essa violência.

Faz-se interessante trazer arengas específicas. Ao serem questionados se a facção fazia parte de suas identidades e as razões do tráfico utilizar-se do espaço das favelas para se instalar, os alunos fizeram as seguintes falas:

A2. (Sobre ter pichado a sigla da facção) Eu já escrevi. Nunca escrevi aqui não. Ah, sei lá! Me deu vontade.

Professora: Deu vontade. Mas faz parte da sua identidade? Você se identifica?

A2. Não faz parte da minha identidade, não. Me identifico com a favela. Se algum dia me der oportunidade de sair do morro... prefiro reformar minha casa no morro, porque o morro é mais... é melhor que... eu fui criado no morro desde pequeno. Minha identidade é no morro.

Em seguida, uma aluna, ao discorrer sobre as razões do tráfico estabelecer-se em favelas, afirma:

A1. (Está localizado nas favelas) Porque não tem quem tire de lá. Foi o que você falou: são moradores que não tem dinheiro, não tem nenhum poder. A polícia não vai. Ou tá fechada ou tem medo. Por exemplo, no bairro onde eu morava... saí de lá porque era muito perigoso. Já tomaram casas de pessoas conhecidas, da minha família e... é do tráfico agora. Não tem como. O tráfico pegou a casa pra eles.

Professora: E aí você se imagina pegando a sigla dessa facção e escrevendo na parede?

A1. Não. Não posso. Não é porque não gosto do tráfico que eu amo a polícia. Não. A polícia às vezes é horrível. Tanto que há pouco tempo teve um menino que morreu por causa da polícia. Não é por isso que vou escrever PM (Polícia Militar) na parede ou (cita duas siglas de facções).

Essas falas ocorreram quase em forma de embate, pois o primeiro aluno, mesmo afirmando que sua identidade é o morro e não a facção, tem o hábito de reproduzir a sigla em diferentes locais. Já a aluna demonstra ojeriza ao que o tráfico representa, uma vez que precisou se deslocar devido à violência e à experiência de pessoas próximas perderem seus lares porque o tráfico assim decidiu. Há um incomodo por parte da aluna com qualquer prática de enaltecimento aos simbolismos do tráfico e toda a opressão que esse poder paralelo representa.

É possível observar nas falas supracitadas, diferentes verdades construídas a partir de experiências vivenciadas. Considerando que sempre há conflito na produção de uma verdade, constata-se a tensão entre essas narrativas, pois, a partir da experiência de cada aluno, o que está em jogo é uma disputa sobre qual verdade seria mais legítima.

É possível perceber o enunciado presente no dispositivo racial que é necessidade de tutela, como se as pessoas racializadas e mais pobres tivessem sempre que estar tuteladas por alguma força: seja do Estado, seja do poder paralelo, neste caso, representado pelo tráfico de drogas. Não há autonomia, sempre haverá uma força, um poder, dominando de forma violenta os espaços empobrecidos.

A violência institucional aparece como tema nas falas dos alunos, a partir da observação das telas de Maxwell Alexandre. Violência essa que tem claro marcador racial na percepção dos alunos. A fim de comprovar essa constatação, seguem algumas falas neste sentido:

Professora: Depois das oficinas que a gente fez, a percepção ou debate de vocês sobre racismo mudou? Trouxe algum novo pensamento? Ou, na verdade, o que se fala ali naquelas imagens já era uma coisa que você pensava, que você já discutia? Trouxe algo diferente para vocês ou não?

A4. Então, a maioria das imagens que tá aparecendo policial... tinha mais pessoa negra.

A7. E também tem aquela parte: enquanto os brancos tiraram fotos com os policiais, os negros são agredidos pelos policiais.

A6. Guerra.

A10. Violência, Mortes.

A2. Porque dão tiro de dentro do caveirão.

A9. Acho que sim. Mas o que tinha nas imagens eu já discutia, pensava muito sobre. Porque são coisas erradas. São coisas que acontecem praticamente todo dia. Então, para mim, eu tomei aquilo como uma forma de me definir de falar: "Olha isso aqui não tá certo, isso aqui não é desse jeito". E mudar algumas coisas pelo menos para mim - acho que para as outras pessoas também. Seria muito bom se as coisas mudassem. Se a cabeça das pessoas mudasse. Que as pessoas que moram em comunidade nem sempre tem envolvimento com o tráfico. Quem tem envolvimento, tá lá dentro e não tá aqui fora. Porque se tivesse aqui fora já teria dado problema.

Professora: É verdade. Quem tá saindo para trabalhar, para estudar, não tem envolvimento.

A9. E alguns alunos morrem sem ter culpa de nada, sem ter feito nada. Então acho que é importante falarmos sobre isso. Porque traz coisas importantes, mostram milhares de alunos que saem de casa todo dia sem saber que horas vão voltar e se vão voltar para casa. Pais e responsáveis preocupados.

A12. Eu acho também ele (Maxwell Alexandre) mostrar o que acontece dentro da comunidade foi muito importante. Porque mostrar o polícia faz com aluno como a gente, aluno negro, passar na rua e ser confundido com um traficante ou bandido e ser morto. Então, eu acho que foi muito importante mostrar isso.

Professora: Muito forte, também.

A12. Sim, porque infelizmente as pessoas deixam... "Ah, foi sem querer. Mas ele estava com uma arma. Ele estava com alguma coisa perigosa que podia fazer mal". E eu acho isso muita falta de noção, porque todos somos alunos. Não é porque a minha pele é diferente da dele, a minha pele é diferente das outras cores... existem muitas. Todo mundo é igual.

A9. Por exemplo: a gente pode andar... a gente mora do lado da comunidade... não agem... A polícia, provavelmente, não mexe comigo como agem como eles porque eles moram lá. Uma pessoa que mora dentro da comunidade pode ser parada a qualquer momento pela polícia, achando que tá carregando alguma coisa, tá fazendo alguma coisa de errado, sendo a pessoa tá voltando da escola.

Quanto à violência institucionalizada, Sueli Carneiro (2023) recorre ao conceito foucaultiano de *biopoder* associado ao *dispositivo de racialidade*. O biopoder é uma tecnologia institucional que decide quem deve viver e quem deve morrer, tirando a vida de duas formas distintas, com assassinatos diretos ou indiretos, “quando expõe à morte, quando multiplica os riscos de morte, quando promove a morte política dos racialmente inferiores” (CARNEIRO, 2023, p. 64). O biopoder se manifesta para mulheres negras, especialmente, em forma de violência obstétrica/ginecológica, associado ao controle de suas capacidades reprodutivas. Já para homens negros, o biopoder se manifesta em forma de violência física/policial.

Carneiro (2023) defende que o biopoder dentro do dispositivo de racialidade visa criar condições que promovam a vida de brancos, o que a autora denomina de *multicídio de negros*, o que torna a experiência de vida de pessoas racializadas marcada por desvantagens que inscrevem “a negritude sob o signo de morte” desde a infância (CARNEIRO, 2023, p. 67). Não é, portanto, gratuita a percepção de perigo, de risco de vida, captadas nas artes de Maxwell Alexandre, uma vez que trazem imediata identificação com os cotidianos dos alunos.

O entendimento desses conceitos contribui para apreciação dos ditos pelos alunos. Não à toa, foram emitidos falas de percepção do trato institucional diferenciado a depender do endereço e da cor da pele da pessoa. Em outras palavras, faz parte da compreensão dos estudantes que no discurso social, há uma autorização a agir de formas distintas nos territórios da cidade.

Além dos enunciados identificados nas falas dos alunos, como a associação entre a identidade de moradores de favela com traficantes, forjando no imaginário coletivo uma identidade de convivência ou envolvimento com o tráfico, pode-se perceber a necessidade de tutela de parcela da população em função da cor e da classe. Tudo isso associa-se a enunciados que reforçam a existência do racismo cotidiano identificado em diferentes nuances pelos alunos.

Como dito anteriormente, é relevante perceber também aquilo que fora interditado ao longo das conversas, isto é, entender as ausências de certos enunciados como discurso. Ao analisar o conteúdo da fala dos estudantes, percebe-se que os não-ditos são justamente ligados às existências e expressões potentes no espaço das favelas para além do tráfico. Isto é: não aparece nas falas dos alunos o reconhecimento de que em suas realidades há produção de conhecimento, de arte, de saber, de soluções para questões cotidianas latentes.

Mais do que isto: não é pela potência criativa dos espaços vividos por eles que suas identidades vêm sendo forjadas. Este resultado não surpreende, uma vez que os alunos são sujeitos de seu tempo, produzidos discursivamente pelos sentidos hegemônicos cujos efeitos de poder os tornam subalternizados e associados aos espaços de criminalidade e violência. Por outro lado, com a realização da oficina baseada nas obras de MW, existe a intencionalidade de provocar tais verdades e produzir deslocamentos desses sentidos, ainda que sutis.

Assim, constatar essa interdição vem a reforçar a relevância de apresentar as obras de Maxwell Alexandre enquanto atividade pedagógica e subversão a essa lógica. Isso porque, para além de suas obras que trazem questões cotidianas e representações das múltiplas experiências sem estereótipos de quem vive em favelas, a própria biografia do artista é uma potência. Maxwell Alexandre, em si, já é uma referência a ser apresentada aos alunos como figura que através da arte vem transgredindo lógicas subalternizadoras e, principalmente, acessando espaços que não lhe foram destinados.

Os efeitos produzidos pela oficina podem ser vistos nas próprias criações artísticas dos estudantes, inspiradas no material a que tiveram acesso, realizadas após a atividade. Ao assumir que enunciados e discursos não estão restritos às palavras, mas também podem ser identificados em imagens e símbolos, a análise da produção dos estudantes permite perceber alguns dos referidos deslocamentos, pois a representação de suas imagens está repleta de referências criativas, presentes em seus cotidianos, nas quais a criminalidade e a violência não aparecem evidentes, como se pode ver nas figuras 25, 26, 27, 28 e 29, confeccionadas na oficina com apoio da professora de Arte, Fernanda Cortes.

Figura 25: Produções dos alunos e suas referências



Fonte: a autora

Referências: Anime, piratas, bandeiras LGBTQ, Iemanjá (onda), Hello Kitty, Guia da Malandragem e Harry Potter.

Figura 26: Produções dos alunos e suas referências



Fonte: a autora

Referências: Brincadeiras – pipas, amarelinha, neca (brincadeira com pedrinhas e limão, comum em Moçambique).

Figura 27: Produções dos alunos e suas referências



Fonte: a autora

Referências: Gato Bartholomeu (gato de uma das alunas), novelas, Vasco, Flamengo, alguém desenhando (uma das alunas faz curso de desenho), Gumball, carrinho de mercado, Nutella, Bom dia & Cia, açai, The Sims, TikTok, Alien (nome do grupo de amigos no WhatsApp).

Figura 28: Produções dos alunos e suas referências



Fonte: a autora

Referências: Toddy e celular.

Figura 29: Produções dos alunos e suas referências



Fonte: a autora

Referências: Pipa, futebol e gíria “PH”, que significa “pá hora”, ou “pra já”.

Figura 30: Produções dos alunos e suas referências



Fonte: a autora

Referência: Origamis

Como se pode ver, os alunos buscaram expressar em suas produções algumas referências de seus cotidianos dentro e fora da escola. Inspirados em MW, recorreram ao lúdico e trouxeram elementos como programas de TV que assistiam quando crianças, desenhos animados, livros, jogos de vídeo game, brincadeiras “de quintal”, origamis, “pelada” de futebol e a tradicional pipa que enfeita o céu carioca, em especial, no período das férias, a famosa “época de pipa”.

Influenciados também pela presença de produtos alimentícios nas obras do artista, os estudantes apresentaram seus alimentos favoritos, que variavam entre itens do cotidiano e objetos de desejo de consumo, como açaí, Toddy e Nutella, por exemplo. Ainda no campo dos desejos de consumo de adolescentes, temos celulares e aplicativos de smartphones. Em destaque, o uniforme do município combinado com peças de marca e acessórios ganha uma conotação próxima das representações de MW, ou seja, alunos em posturas de orgulho.

A religiosidade se expressa com uma guia da Malandragem, aparecendo de forma sutil e ao mesmo que em realce. Outra reivindicação de reconhecimento e orgulho de identidade está na exibição de bandeiras LGBTQ e Bissexual, indicando que questões de gênero e orientação sexual estão dentre os conteúdos emergentes pleiteados pelos alunos.

Com tais exemplos, é possível identificar como a oficina com as obras de Maxwell Alexandre pode ser uma ferramenta potente para gerar o empoderamento. Além disso, evidencia-se, sobretudo, um possível deslocamento na autopercepção desses sujeitos, em oposição ao discurso hegemônico do qual eles - e toda a sociedade - é produto. Embora sutis, essas mudanças indicam que uma educação de proposta decolonial se estabelece justamente com o fazer contínuo e com uma postura pedagógica que vai além do conteúdo e está mais calcada no como ensinar, do que necessariamente em o quê ensinar. Trata-se de uma postura que se expressa nas entrelinhas, fazendo currículo a partir do cotidiano escolar, num processo constante, que busca trazer novos saberes, mas também um desvelamento das colonialidades cotidianas, incentivando a reflexão e a resistência contra essas estruturas.

6. PRODUTO EDUCACIONAL: “Pardo é papel: guia para utilização das obras de Maxwell Alexandre em contextos pedagógicos”

A pesquisa até aqui apresentada com sua fundamentação teórica e etapas da prática aplicada em uma oficina pedagógica e com base em reflexões teóricas e na constatação de limitações e potencialidades da oficina aplicada, tem como resultado o produto educacional *Pardo é papel: guia para utilização das obras de Maxwell Alexandre em contextos pedagógicos*.

O produto educacional resultante dessa pesquisa consiste em um artefato que reúne informações pertinentes para que outros professores se apropriem das principais características da obra de MW, suas rubricas, motivações e história pessoal que o levaram a ser o artista com tamanha relevância e projeção.

No produto, há o “Glossário Maxwell Alexandre”, item com indicações de pontos de atenção nas obras do artista, bem como explicações sobre as rubricas presentes e recorrentes em suas obras, possibilitando a quem consultar o material reconhecer as marcas do artista, identificá-las e compreender suas referências. Com isso, o professor que acessar este material poderá aplicar integralmente as sugestões presentes no guia, bem como construir sua própria oficina pedagógica com obras do artista. Destaca-se que é possível fazer adaptações de etapas, selecionar imagens e agregar novas obras que o artista venha a produzir, pois a intenção é levar o professor a perceber de que maneiras as obras de Maxwell Alexandre podem ser utilizadas dentro de suas realidades de trabalho.

Como o material foi confeccionado por uma professora de Geografia, algumas atividades e sugestões de temas tendem a se relacionar mais com essa disciplina. Contudo, a obra de MW é vasta e permite uma infinidade de abordagens, podendo ser relacionada a diferentes disciplinas, com atividades interdisciplinares ou projetos pedagógicos que envolvam toda a comunidade escolar.

O produto educacional traz também a definição de *colorismo*, conceito associado à questão da miscigenação do Brasil e de *mito da democracia racial*, de modo que o docente que decidir levar as obras de MW para sala de aula esteja preparado para a possibilidade de surgimento dos temas e possa abordá-los e correlacioná-los. Há também a sugestão de um olhar interseccional tanto ao apresentar as obras, quanto nos possíveis debates que surjam a partir das atividades realizadas com as telas do artista.

O produto não é um material fechado, até porque Maxwell Alexandre está em franca produtividade, com obras sempre muito provocativas, trazendo questões atuais e cotidianas. Defende-se que mesmo que as obras de Maxwell tragam muitas rubricas

relacionadas a territorialidades do Rio de Janeiro, seu material não está restrito a essa realidade e pode ser um convite a pensar como seriam essas obras em outros panoramas Brasil afora. Apesar de toda a intensa presença de Rio de Janeiro nas obras de Maxwell, as atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir de suas telas ultrapassam limites territoriais, podendo, por essa razão, serem utilizadas nos mais diferentes contextos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando sobre o objetivo dessa pesquisa - desenvolver uma oficina como um instrumento pedagógico dentro da perspectiva decolonial e que possibilitasse o trato de conteúdos emergentes do cotidiano escolar - a proposta se mostrou como um possível caminho no exercício de uma prática pedagógica decolonial, uma vez que conteúdos emergiram e puderam ser ponderados e debatidos com os estudantes, não de forma professoral, mas como um momento para a reflexão sobre atitudes e práticas naturalizadas. Em vista disso, pode-se considerar que os conflitos e conteúdos emergentes que se destacaram durante o exercício da oficina foram utilizados como vantagem pedagógica.

Deve-se lembrar que a proposta se ateve a utilizar um artista cujas obras estão calcadas na decolonialidade. Com essas obras, foi possível partir do cotidiano escolar e suas demandas para ouvir o chão da escola e seus conteúdos emergentes, num exercício de prática pedagógica que desvela as colonialidades presentes no dia a dia, questiona suas procedências e pensa novas possibilidades.

Reforça-se que à medida que somos frutos das colonialidades, fazem parte do pensamento cotidiano lógicas e pensamentos coloniais. Com isso, pretende-se destacar que não necessariamente todo e qualquer tema que emerja em sala de aula será emancipador. Este foi o caso do conteúdo emergente analisado nesta pesquisa - quando jovens em diferentes momentos fizeram emergir a sigla da facção criminosa que domina territorialidades na cidade, tira liberdades e oprime as existências, principalmente, de quem mora em favelas.

Ainda assim, constatado que o conteúdo emergente não é libertador, emancipador ou um saber-outro, este deve ser explorado, buscando reflexões, no caso desta pesquisa, sobre as motivações para o enaltecimento de tal sigla e tudo o que essa representa. Ou seja, não se deve descartar os conteúdos emergentes mesmo que estejam dentro da ordem hegemônica, pois aí está o papel do professor: conduzir através de perguntas e diálogos francos, sem dogmatismos ou olhares acusatórios.

No que concerne à análise do discurso escolar, destaca-se que foi focada no que está na superfície, o que permitiu compreender como as articulações dos estudantes indicavam posicionamentos diferentes em relação à violência e à presença do tráfico. A partir desse instrumento de análise, verificou-se que uma parte dos alunos considera que a reprodução dos símbolos do tráfico ocorre por influência, uma vez que está dentro do

campo do que é autorizado e reservado às classes populares, em outras palavras, a violência, a exclusão e a opressão. Sendo assim, a reprodução, neste caso, ocorre por associação a uma suposta identidade territorial.

Por outro lado, verificaram-se falas que se posicionaram criticamente a essa ordem que reserva a violência e a exclusão a quem vive nas áreas periféricas, indicando não só incômodo, mas também reforçando a presença deste enunciado na constituição discursiva de suas existências. O diálogo consistiu, portanto, em questionar se o tráfico faria parte da identidade de quem reproduz essa sigla e como essa presença violenta afeta as vivências na cidade.

Dentro da lógica que estamos imersos nas colonialidades do *ser*, *poder* e *saber*, é factível que alguns conteúdos emergentes não se apresentem como temas emancipadores, revolucionários ou que quebrem paradigmas. Ainda assim, é possível partir desses temas para repensar a realidade, e, então, exercitar a possibilidade de uma nova epistemologia. A construção de um olhar crítico para a realidade, buscando compreender suas raízes, mudar posturas e, quem sabe, apontar para possíveis soluções futuras ao pôr em prática o exercício de desnaturalização das colonialidades cotidianas.

A decolonialidade não é um ponto de chegada, mas um caminho, uma proposta de percepção e de leitura do mundo. É o surgimento de um olhar atento para identificar as colonialidades presentes no cotidiano, verificar suas origens e trazer novas e ancestrais possibilidades de leitura de mundo. Na decolonialidade, imprescindível é o processo, é a reflexão do como fazer e o que fazer com as realidades que se apresentam.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, Editora Jandaíra, 2022.

ALEXANDRE, Maxwell. Entrevista: Ocupação finalista 2020: Maxwell Alexandre. <https://www.premiopipa.com/2020/10/ocupacao-finalistas-2020-maxwell-alexandre>. Entrevistador: Luiz Camillo Osorio. Pipa, a janela para a arte contemporânea brasileira. Outubro, 2020.

ALEXANDRE, Maxwell. Maxwell Alexandre: Pardo é papel / Maxwell Alexandre [et. al]; Organização: Instituto Inclusartiz. Rio de Janeiro: Instituto Inclusartiz: Instituto Odeon, 2020, 128 p.

ALEXANDRE, Maxwell. Pardo é papel/Maxwell Alexandre; organização Instituto Inclusartiz. – 1 ed. – São Paulo: Intituto Tomie Ohtake, 2021.

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade—o que a imagem dá a pensar. **Pensar a imagem. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 7-19, 2015.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A**, p. 13-38, 2001.

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA; Inês. B. D., & MANHÃES, Luiz C. **Criar currículo no cotidiano**. Cortez Editora, 2002.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação**, p. 62-74, 2003.

APPLE, Michel W. O currículo oculto e a natureza do conflito. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, p. 125-57, 1982.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

CANAL ARTE 1. MAXWELL ALEXANDRE: “PARDO É PAPEL” retrata a AUTOESTIMA PRETA/Arte 1 Minuto. Youtube, 16/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zngt1IZgNSk>. Acesso em: 20/04/2023.

CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos-EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO. **Novameria/PUC-Rio-1999. Disponível**, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

CENCI, Angelo Vitório; MORIGI, Aline Franciele. A experiência estética e a formação humana numa perspectiva monista em Dewey. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 24, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, p. 789-808, 2016.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COSTA, Marco Antonio F. da **Projeto de Pesquisa: entenda e faça** / Marco Antonio F. da Costa, Maria de Fátima Barrozo da Costa. 6. ed. - Petrópolis, RJ :Vozes, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DEL VALLE, Nasheli Jiménez. Estética, multiculturalismo e decolonialidade. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 4, n. 1, p. 60-67, 2020.

DE OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 28-47, 2012.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Editora Jandaíra, 2021.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, 2019.

DIAS, Letícia Otero. O feminismo decolonial de Maria Lugones. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, UFGD**, v. 8, p. 1-16, 2014.

DOS SANTOS, Ynaê Lopes. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. Todavia, 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 41-54.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 320 p.

- FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 01, p. 40-56, 2022.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. EdUERJ, 2018.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-223, 2001.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do Discurso. Edições Loyola. São Paulo, 1996.
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.
- FULY, Tatiana. Que história você quer contar? Caminhos para uma educação decolonial – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2022.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.
- FRIGÉRIO, Regina Célia. Em outros espaços e com outras ferramentas... Oficinas pedagógicas na escola. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 7, n. 14, p. 43-53, 2020.
- FULY, Tatiana. Que história você quer contar? Caminhos para uma educação decolonial – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: autêntica**, p. 223-246, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In Caderno de formação política do círculo palmarino, n 1. Batalha de Ideias, Brasil, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- GRILO, Nathalia. 1º Pavilhão Maxwell Alexandre Novo Poder: passabilidade. Rio de Janeiro, 2023, 2 p.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

LUIZA KARMAN. Entrevista com Maxwell Alexandre / parte 1. Youtube, 08/01/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=21cBf0W1RGQ&t=5s>. Acesso em: 20/04/2023

MARINO, Leonardo Freire. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 5, n. 10, p. 19-30, 2020.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p.1781-1807 out./dez. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Aisthesis decolonial. **Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte**, v. 4, n. 4, p. 10-25, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2020.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. Obra/ Éramos as cinzas e agora somos o fogo, de Maxwell Alexandre. Youtube, 14/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMtyVIOVUwg>. Acesso em: 20/04/2023.

MUSEU DE ARTE DO RIO. Mini-docs “Pardo é Papel”. Youtube, 13/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F3HcZhuTCcE>. Acesso em: 20/04/2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Academia. edu. Rio de Janeiro**, p. 1-4, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. 2012.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES). 2009. Capítulo 2.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez, p. 29-67, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. Belo Horizonte, MG.: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

SAPPER, Alexandre Neves; COSTA, Eder Dion de Paula: Os direitos humanos e a democracia: o acúmulo de significantes vazios como entrave para uma real efetivação. *Revista Juris*, n. 15, Rio Grande, 2010, p. 81-90.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*/Tomaz Tadeu da Silva. 3. **1 Reimp-Belo Horizonte: Autentica**, 2013.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 57-67, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação. **São Paulo: Atlas**, 1987. Cap.5: Pesquisa qualitativa (p.116-174).

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VILELA, Carolina Lima. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em geografia. **Pro-posições**, v. 26, p. 199-216, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. **Rio de Janeiro**, v. 7, p. 12-43, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n.83, 2018.

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista será feita em roda de conversa com o número reduzido de alunos e separados de forma aleatória. Algumas perguntas serão acrescentadas ao roteiro após a aplicação da oficina e confecção de apresentação das pinturas feitas pelos alunos. à medida que a pesquisadora perceber que novos temas podem ser acrescentados à roda de conversa.

- Perguntas da entrevista:
 - Vocês já conheciam algum artista/pintor?
 - Caso afirmativo: onde conheceram esses artistas? Eles têm obras que se aproximam da obra de Maxwell Alexandre?
 - As obras de Maxwell Alexandre provocaram quais sensações em vocês? O que mais chamou atenção em vocês? Expliquem:
 - Vocês consideram que aprenderam algo ao conhecer a arte deste artista?
 - Vocês consideram que nas cenas representadas por Maxwell Alexandre aparecem conteúdos que devem ser debatidos na escola? Quais?
 - Quais temas não aparecem nas pinturas que vocês colocariam ou colocaram em suas pinturas?
 - Após a oficina, quais são as suas percepções sobre os debates sobre racismo?
 - Vocês gostariam de acrescentar ou perguntar algo?

ANEXO C

DIÁRIO DE BORDO DA APLICAÇÃO DA PESQUISA

Descrição de todas as etapas de aplicação da pesquisa, desde a entrega de documentações necessárias até a aplicação de fato.

1º Momento - 02/08: Dia de retorno às aulas após recesso, por coincidência, a reunião de responsáveis foi numa quarta-feira, dia de encontro com a turma da pesquisa. Apenas 5 responsáveis estavam presentes, mas foi possível conversar com eles, explicar um pouco sobre a dinâmica da pesquisa, a intenção, a importância da participação, explicar em que consistiam as documentações e coletar as autorizações. Nesse momento, os responsáveis foram informados de que a participação não traria ganhos financeiros, conforme era indicado nos documentos entregues. Uma responsável comentou que os ganhos certamente seriam de conhecimento, aspecto concordado pelos demais. Todos os responsáveis presentes autorizaram as participações através da assinatura de TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) e Autorização de uso de imagem e som.

Em seguida, após o término da reunião, era o horário da aula de Geografia com a turma 1802 e os alunos foram informados do início da pesquisa. Os alunos cujos responsáveis não estavam presentes na reunião (a maioria), receberam o TCLE e a autorização de uso de imagem e som duplicados para levar para casa e trazer assinados na semana seguinte. Houve orientação sobre como os responsáveis deveriam preencher os documentos. Assim como na reunião, os alunos foram informados sobre os principais tópicos da pesquisa. Após a distribuição dos documentos, foi dada aula sobre um dos conteúdos do terceiro bimestre.

2º Momento – 09/08: Recolhimento dos TCLEs e Autorizações de uso de imagem e som dos alunos que levaram para casa tais documentos. Os faltosos do dia 02/08 receberam os documentos e as devidas orientações. Neste dia, foi entregue aos alunos o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e um questionário sociodemográfico. A professora orientou o preenchimento do TALE, informou sobre a pesquisa, sobre poderem sair dela a qualquer momento caso se sintam desconfortáveis e sobre a importância da participação. Todos os alunos presentes assinaram o TALE. Posteriormente, foram orientados no preenchimento do questionário, o qual muitos tiveram dúvidas em questões como: a cidade em que nasceu, cor/raça, idade dos familiares que vivem na mesma casa. Uma das questões era se os pais eram vivos ou

mortos e, em caso afirmativo, quem. Dois alunos chamaram a docente para informar que não tinham notícias do pai e, por isso, não sabiam se estava vivo ou morto, situação que não foi prevista no momento da confecção do questionário. No entanto, a professora pesquisadora dialogou com eles e disse poderiam colocar uma interrogação ao lado, o que foi feito por eles sem grandes problemas.

Este dia foi bastante agitado, pois à medida que era dada atenção específica a um aluno ou grupo de alunos, outros falavam alto, implicavam com os outros, andavam pela sala. Nada fora do imaginado para quem conhece a dinâmica de uma sala de aula. Ao fim da aplicação e recolhimento dos documentos preenchidos pelos alunos, ao olhar para o quadro, vejo escrita a sigla de uma facção criminosa. Foi um momento de profunda irritação de minha parte e aproveitei a circunstância para dar um sermão. Parti da própria obra de MW - que eles já haviam tido contato ao visitar o pavilhão - e afirmei que eles veriam muitas críticas do artista à violenta postura da polícia tanto em comunidades, quanto com pessoas negras. Essa situação me possibilitou frisar que essa crítica a uma atitude inadequada e violenta de uma instituição pública não coloca automaticamente ao lado do chamado poder paralelo, que viver num local conflagrado pela violência do tráfico é uma forma de escravidão e que eles não deveriam, em hipótese alguma, utilizar a minha aula, o meu espaço de trabalho para fazer apologia a quaisquer tipos de violência ou poder opressor. Dois alunos ficaram discutindo, um acusando o outro. Um dizia que estava escrita uma sigla diferente e que o outro mudou a letra.

3º Momento – 16/08: Início da aplicação da oficina. A escola forneceu uma sala de aula no andar acima da sala da turma 1802, que a tarde fica vazia e teria um aparelho de data show funcionando. Para evitar contratempos, na semana anterior, levei meu notebook para testar o aparelho, que não funcionou. Trocamos as pilhas do controle remoto e, mesmo assim, seguiu sem ligar. Ainda foram testados outros aparelhos da escola, mas sem sucesso. Por este motivo, peguei um aparelho de Datashow emprestado na família. No dia da oficina, cheguei no final do turno da manhã para deixar essa sala arrumada, já com todos os aparelhos instalados e ligados. Houve a clássica falta de adaptadores de tomadas e precisei ir à rua comprar dois adaptadores no horário do almoço.

Mesmo tentando evitar problemas de última hora, surgiu essa questão dos adaptadores, que felizmente pôde ser resolvida. Consegui deixar a sala pronta para uso, a tranquei, dei aula no primeiro tempo para uma turma de terceiro ano do ensino fundamental I, em uma disciplina de Eletiva e, no segundo tempo, me dirigi à turma 1802. Na organização do horário da escola, os alunos são liberados para almoçar às 14 horas.

Assim, entrei na turma às 13:50 horas, expliquei que a pesquisa começaria neste dia em outra sala de aula, fiz a chamada, liberei a turma para o almoço e eles foram orientados a, após o almoço, se dirigirem para a sala que estava já arrumada para a oficina.

A oficina começou por volta de 14h:20min. Foi apresentado o título da oficina “Pardo é papel” e perguntei se alguém sabia o porquê deste nome. Sem respostas, perguntei o que era pardo. Um aluno respondeu que era uma cor, outro respondeu que era marrom. Apontei para um papel pardo na parede da turma e disse que também era um tipo de papel. Um aluno disse que seria a forma de chamar pessoas “pretas claras”. A partir daí, dialoguei sobre este termo que se refere justamente à mestiçagem no Brasil, tanto de brancos com pretos, pretos com indígenas ou indígenas com brancos, mas que também foi utilizado como uma forma de disfarçar as origens africanas e indígenas das pessoas.

Em seguida, foi apresentado um vídeo de MW se apresentando e informando quais foram os materiais que começou a usar para fazer suas obras (henê, graxa, carvão, tijolo, papel pardo) e suas referências, inspirações, sua relação com a arte e a forma de vê-la como uma religião, como sua forma de transcender, de entrar em contato com o divino, apesar de ser de berço evangélico. O som não estava na potência adequada para o tamanho da sala e da turma. Ademais, o andar do ensino fundamental I estava bastante barulhento e agitado, o que dificultou a boa compreensão do áudio. Por isso, após o vídeo, trouxe os principais pontos comentados para reforçar com a turma.

Os alunos foram chamados atenção a observar referências e características que se repetem nas obras de MW e que acabam virando marcas do artista, por exemplo, o logo “A Noiva”, e de batismos realizados por MW pela Igreja do Reino da Arte que aparecem em várias telas, uma associação a sua visão de arte como religião.

Também foram apresentadas imagens do evento *descoloramento global*, no qual MW descolore cabelos de voluntários. Essa prática serve como afirmação de uma estética comum nas favelas, o que explica suas telas apresentarem as personagens sempre com os cabelos descoloridos, uma espécie de autorreferência, uma vez que MW descolore os cabelos desde a adolescência. Além disso, é uma forma de reverter a associação de cabelos descoloridos a facções de tráfico, à marginalidade. Colocando essas personagens de cabelos descoloridos de maneira central, empoderadas em suas atividades cotidianas.

Ainda com relação às personagens das obras de Maxwell Alexandre, os alunos deveriam observar que as personagens são praticamente todas negras, mas sempre em diferentes tons de pele e que são explorados o orgulho do cabelo e dos traços que antes

eram “escondidos” ou “disfarçados”, - aspecto comentado por MW no primeiro vídeo exibido. Esses aspectos foram ressaltados pois a intenção era que os alunos ficassem familiarizados com essas cenas e imagens que são tão comuns na arte de MW.

Depois de ressaltar peculiaridades da obra de Maxwell Alexandre, foi apresentado um vídeo institucional do MASP, no qual MW apresenta sua obra “Éramos as cinzas e agora somos o fogo”, confeccionada a partir de um rap de BK. Nesse vídeo, Maxwell aponta a importância deste músico como referência intelectual preta e periférica. Novamente, devido ao baixo volume, reforcei as falas após a exibição do vídeo. Os alunos demonstraram entusiasmo com a referência a BK, Djonga e Baco Exu do Blues no vídeo.

No primeiro dia de oficina foram apresentadas quatro telas de Maxwell: “Éramos as cinzas e agora somos o fogo”, “Só quando tu tem as folhas, geral gosta de salada”, “Para salvar o país, Cristo é um ex-militar” e “Para salvar o país, Cristo é um ex-militar II”.

“Éramos as cinzas e agora somos o fogo”

A imagem foi apresentada junto a um trecho da letra da canção da qual foi retirado o título da tela. Segue abaixo:

Quadros B.K. (Nectar)

A falta do básico
 Nos fez querer ter mais que o necessário
 Salário baixo e sonhos de um milionário
 Meu desejo virou meu adversário
 Castelos imaginários, personagens e cenários
 Navegar sem naufragar por esses mares
 Na executiva o sorriso da comissária
 Viver pouco como um rei ou muito como um zé?
 Essa eu ainda não sei responder
 O porco com a lei e eu seguindo na fé
 De que ele nunca vai me prender
 Nunca vou me submeter
 Nunca vão me deter
 Éramos as cinzas e agora somos o fogo
 E não há nada que eu não possa fazer

Eles fingem não escutar
 Mas agora eles vão ver
 Fizemos o inferno subir
 Fizemos o céu descer

O trecho acima foi lido enquanto a tela estava projetada. Foi solicitado que os alunos comentassem o que chamava mais atenção deles. Uma aluna comentou que eram

os tons de amarelo presentes, em seguida, apontou a presença de duas mulheres vestidas de branco segurando facões, uma representação de religiosidade. Essa aluna é praticante de umbanda e disse que essa cena chamou atenção, porque, geralmente, sua religião não é bem-vista na sociedade e sofre preconceitos.

Outro aluno notou que o fundo da tela era o fundo de uma piscina de plástico. Conversamos que a piscina de plástico é um objeto de desejo e, muitas vezes, até um símbolo de ostentação. Inclusive, alertei que estaria presente em boa parte das obras observadas daí para a frente.

Ainda nesse momento, apresentei Arthur Bispo do Rosário, comentei quem foi, e os motivos de ser uma referência e presença constante nas obras de MW, de modo que eles pudessem, posteriormente, identificar essa figura em outras obras. Em seguida, foram apresentados recortes da mesma tela, como se cada parte estivesse ampliada, de modo que os alunos pudessem ver detalhes da pintura.

Ao fazer isso, houve imediata percepção da representação de alunos do município uniformizados, em uma das cenas, virando um carro da polícia. Conversamos sobre essa cena. Os alunos apontaram que provavelmente algo violento havia acontecido e as crianças estavam insatisfeitas com o tratamento e a abordagem da polícia, porque isso é comum nas favelas. Numa provocação, perguntei se numa escola particular a leitura dos alunos seria a mesma. Imediatamente, os alunos disseram que não, pois a percepção e a vivência são diferentes.

À medida que as telas eram passadas, algumas provocavam risos, outras comentários que eram valorizados por mim que perguntava o que os alunos queriam dizer com aquilo, ou questionando qual a intenção do artista ao pintar tal situação. Nessa tela, em zoom do canto direito inferior, há uma pessoa se apresentando a uma plateia e é possível ver escrito “Igreja do Reino da Arte. Os alunos perceberam isso, me chamaram atenção e perguntei o que estava representado como culto naquela cena, a qual foi respondido que era um baile. Houve ainda a percepção de pessoas vestindo becas, todas pretas. Foi dito que seria uma forma de vencer, vencer pelos estudos.

Esgotados os comentários sobre a tela, partimos para a segunda obra: “Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada”. Do mesmo jeito que a primeira, a tela foi exibida ao lado de trecho na música inspiração, que foi lida para os alunos.

“Só quando tu tem as folhas, geral gosta de salada

SEM OS VERME PARA SECAR- PIRÂMIDE PERDIDA

São vidas descartáveis
 Eu já sei bem o que uns quer de mim (então deixa livre)
 É, e sendo assim só vou levar o pior
 Vitória é exceção e a regra que de onde eu vim
 Só sobrevive o melhor
 Em cada dor, choro, página, agonia virou lágrima
 Só quem me viu chorar foi minha família

Feita a leitura deste trecho, questionei o que significaria “Só quando tu tem as folhas, geral gosta de salada”. Imediatamente, um aluno disse que tinha a ver com ter dinheiro e chamar atenção de pessoas. Outro aluno gritou que eram os “interesseiros”. Pedi ainda que olhassem a tela e dissessem o que viam. O primeiro aluno nota que o fundo é de piscina, porém verde e dourado, ao qual confirmei que teria a ver com a questão da ostentação.

Essa tela chamou bastante atenção dos alunos. À medida que fui passando partes ampliadas, eles riam e comentavam sobre os pacotes de dinheiro, as correntes douradas, os telefones de marca Iphone, carros de marca, jatinho, a presença de bolsas de compra cuja grife era “A noiva”, comportamento que demonstrou um olhar já apurado para a obra.

Na cena ostentação com bolsa de “A Noiva”, os alunos perceberam que as pessoas estavam vestidas com roupas com símbolos de uniformes de alunos de escolas municipais. Instiguei a pensar as razões, perguntei como as crianças que usam esse uniforme são vistas, como resposta, ouvi: “pobres”, “bagunceiras”. Perguntei se ali pareciam assim. Disseram que não. E acrescentei que era justamente essa a intenção do artista: colocar quem veste este uniforme como vencedores, consumidores, pessoas que estão na moda... Comparei com as imagens vistas por eles no Pavilhão MW, no qual viram muitas personagens vestindo roupas de entregadores de aplicativo e que a intenção seria a mesma. Uma aluna concordou, apontando que muitas pessoas que moram em favela têm como ofício a entrega de comida por aplicativo.

No *zoom* em que aparecem duas moças fazendo selfie com Iphone e segurando um Toddynho, eles perguntaram a razão da presença desta marca. Apontei que eles veriam bastante referências ao Toddy e à Danone e que a justificativa de MW para essa presença está relacionada ao fato de que são marcas de desejo de consumo para crianças, em alguns casos, o consumo delas seria uma ostentação. Comentei sobre uma entrevista

dele na qual afirma que consumia esses produtos, mas poucas vezes por mês, e quando ia a casa da patroa de sua mãe, a geladeira era lotada destes produtos e ele não conseguia entender por que uma casa tinha esses produtos à vontade e a dele não.

Outra cena que chamou atenção e foi bastante comentada foi de uma mãe chutando a porta do carro da polícia enquanto segurava o carrinho com um bebê com uniforme do município do Rio.

“Para salvar o país, Cristo é um ex-militar” e “para salvar o país, Cristo é um ex-militar II”.

Esgotados os comentários, partimos para a terceira e quarta obras, que serão aqui tratadas em conjunto, uma vez que uma é a primeira versão e a outra é a segunda versão da mesma temática: “E para salvar o país, Cristo é um ex-militar” e “E para salvar o país, Cristo é um ex-militar II”.

A primeira tela foi acompanhada do seguinte trecho de música:

OLHO DE TIGRE – DJONGA

Um boy branco, me pediu um high five
 Confundi com um Heil, Hitler
 Quem tem minha cor é ladrão
 Quem tem a cor de Eric Clapton é cleptomaníaco
 Na hora do julgamento, Deus é preto e brasileiro
 E pra salvar o país, cristão, ex-militar

A segunda tela foi acompanhada de outro trecho da mesma música:

OLHO DE TIGRE – DJONGA

Sustentar família exige que tu faça planos
 Dizem que sou frio, duro como uma pedra
 Rasgam fácil, parecem feitos de pano
 Tô olhando da janela, sociedade escrota

Essas obras têm uma temática mais pesada, mais direta na crítica à violência policial em áreas conflagradas pelo tráfico de drogas. Foi uma oportunidade para os alunos trazerem falas sobre atitudes diferenciadas do poder público de acordo com o bairro, a classe social e a cor da pele das pessoas.

As telas geraram muitos comentários e perguntas, em especial, sobre colares em formatos de armas usados pelas crianças na tela, o que possibilitou uma oportunidade para debatermos sobre como essa violência afeta infâncias e como jovens muitas vezes

são seduzidos pelo tráfico. As armas de plástico usadas pelas crianças uniformizadas também permitiram ampliar essa perspectiva.

Uma aluna chamou atenção para uma parte da tela com fundo mais avermelhado e associou ao sangue. Foram ainda percebidos: o símbolo da prefeitura, golfinhos, no fundo da tela; um militar com a faixa presidencial (os alunos não fizeram associação direta à questão política recente do país, porém, comentei sobre o ex-presidente ser um ex-militar); referências a Toy Story, Pikachu, o balde de Danone sendo usado para torturar, um Toddy estourado no chão, a cena de uma senhora segurando/tapando o rosto da filha uniformizada para não ver alguma cena de violência, ou proteger de gás de efeito moral.

Na segunda tela, houve a constatação de que tinham pessoas brancas representadas, uma, inclusive com uniforme da seleção brasileira fazendo selfie com a polícia. Ao fundo, uma pessoa deitada parece estar sendo velada. Comentei com eles que talvez não se lembrem, devido à idade, mas na Copa de 2014 muitas pessoas tiraram fotos com Caveirão e carros da polícia. Eles demonstraram estranhamento, perguntei se eles tirariam foto com o Caveirão e responderam que não.

Outra cena que gerou imaginação foi a de pessoas em volta de um carro da polícia estarem atacando ou ajudando a empurrar o carro, e os alunos concluíram que seria uma ajuda.

Um aluno demonstrou muita empolgação ao reconhecer o rapper BK em algumas cenas e referências a este músico. Ficou ansioso para que aparecesse o rapper Djonga nas telas, uma vez que na exposição do Pavilhão, havia uma pintura de Djonga e foi a preferida dele.

Houve a identificação de uma “ovelha” presente no meio da tela, e uma aluna reconheceu que seria um cordeiro, representando o corpo de Cristo, uma vez que o título da obra se refere a Cristo e salvamento.

Após essas exposições, abri uma tela para anotar o que mais havia chamado atenção nas obras apresentadas no dia. Nessa mesma aula, os alunos receberam uma ficha com os nomes das obras apresentadas no dia para escolher pelo menos uma como preferida e realizar anotações sobre. Segue abaixo as obras trabalhadas nesse dia e o resultado da chuva de palavras.

Quadro 2: Chuva de palavras do primeiro dia da oficina

Etapa	Obras trabalhadas	Chuva de palavras
1º DIA (16/08/ 2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Éramos as cinzas e agora somos o fogo - Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada; - E para salvar o país, Cristo é um ex-militar (1 e 2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes deitados no chão com a mão na cabeça/ arma na cabeça dos estudantes - Arte como religião a noiva, batismo -A mãe tapando o rosto da filha - Show do BK - Empurrar o carro da polícia -Pintura e música -Selfie com a polícia - Toddy de ouro -Ostentação -Tom de pele das personagens - Cabelos loiros -Fundo de piscina -Carros de luxo -Roupa da prefeitura -Moça chutando o carro da polícia

Fonte: a autora

A seguir, estão as escritas feitas pelos alunos sobre suas obras preferidas do primeiro dia.

Quadro 3: Obras preferidas do primeiro dia de oficina e comentários acerca das obras

“Éramos as cinzas e agora somos o fogo”	<ol style="list-style-type: none"> 1- “Esse, pois acho interessante os negros saindo de um quase nada para uma formalidade” 2- “A que mais gostei foi a “Éramos as cinzas e agora somos o fogo”, que fala sobre o negro que sempre foi menosprezado, alcançando objetivos que antes não podiam.” 3- “Eu gostei dos jovens se formando” 4- “Eu escolho a pintura ‘Éramos as cinzas e agora somos o fogo’, pois representa muito o dia a dia, mostrando a realidade de muitas pessoas”. 5- “Eu achei bem interessante a mistura de tons de pele e também a inclusão de religiões diferentes”
--	---

	<p>6- Foi a minha preferida porque, na minha opinião retrata o empoderamento das pessoas negras e humildes.</p>
<p>“Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada”</p>	<p>1- Eu gostei muito dessa obra porque mostra o quanto as pessoas são interesseiras e oportunistas, só dão valor a quem tem dinheiro”</p> <p>2- “Ficamos no sufoco, vivemos numa área pobre, só quem via nós chora(r) era nossa família. Agora que nós vencemos vários baba o nosso ovo, então, no caso, a favela venceu”</p> <p>3- “Porque só estão presentes quando tem dinheiro”</p> <p>4- “Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada, quando as pessoas vão atrás dele só por causa do dinheiro, aí eles são interesseiros”</p> <p>5- “Quando negros pinta o cabelo loiro, os policiais pensam que é traficante quando eles andam na rua”.</p> <p>6- “Os tons de pele negras diferentes e a cor amarela, só quando estou com dinheiro, todo mundo quer ficar perto”</p> <p>7- “Os olhos grandes quer ser seu amigo mas quando você tá na pior os que falam que são seus amigos não querem ajudar”.</p> <p>8- A menina gravando tomando Toddyinho pra ostentação com celular”</p> <p>9- “Eu gostei dessa porque mostra como são algumas pessoas que só ligam para outras por conta do dinheiro e se essa outra pessoa não tiver dinheiro, nem liga para ela”.</p> <p>10- “Me chamou atenção pois mostrou a realidade de pessoas invejosas que só se</p>

	<p>aproximam quando o assunto é dinheiro. Na arte tem muitas coisas boas e riquezas”.</p> <p>11- “Porque existem pessoas que se aproveitam de pessoas que têm mais riquezas, e essa arte representou muito bem”.</p> <p>12- “Eu gostei mais dessa obra porque ela mostra que pessoas negras também podem ser bem-sucedidas e ostentar. E também gostei da brincadeira/piada que ele fez usando o Toddynho”</p>
<p>“E para salvar o país, Cristo é um ex-militar I e II”</p>	<p>1- “A imprensa, armas de brinquedo e o golfinho da prefeitura, negros sendo abordados pela polícia e pessoas brancas tirando foto com a polícia”</p> <p>2- “Eu gostei mais dessa obra de arte porque geralmente acontece nas favelas”.</p> <p>3- “Eu gostei dessa obra de arte porque ela luta contra o racismo”</p> <p>4- “Gostei dessa porque mostra como somos tratados na comunidade, como somos maltratados Mostra o perigo na Copa do mundo aqui no Brasil”.</p> <p>5- Bem criativo e um pouco preconceituosa pelas crianças negras correrem do militar de papel, com arma mirando nas crianças.</p> <p>6- “Quando negros pintam o cabelo de loiro os policiais pensam que é traficante quando eles andam na rua”</p> <p>7- “O da UPP, achei muito (ilegível) os policiais enforcando os negros”</p>

Fonte: a autora

4º Momento: dia 23/08: Segundo dia de aplicação da pesquisa no qual continuei apresentando as obras do artista. Novamente, cheguei na escola antes do início do turno da tarde para deixar a sala disponibilizada pela escola já arrumada com o datashow instalado. Neste dia, a sala em questão estava sendo usada por um programa de saúde da UERJ que foi deslocado para outro andar de modo que eu pudesse manter a rotina dos alunos. Às 13:50h entrei na turma 1802, recolhi alguns documentos de alunos que haviam esquecido e forneci o TALE e o TCLE para alunos que haviam faltado nas semanas anteriores. Fiz a chamada, liberei a turma para o almoço e combinei que se dirigissem para a sala do terceiro andar, onde fizemos a oficina anteriormente.

Avisei à turma que fui chamada atenção pois a sala é usada apenas no turno da manhã, por alunos de segundo ano do fundamental I. No dia seguinte à primeira oficina, foi encontrada uma pichação na parede em alusão à mesma facção criminosa que picharam no dia do preenchimento de documentos. Enquanto eu conversava com a turma sobre isso, um aluno rabiscava a mesa e precisei intervir mais uma vez, apontando o quanto é desgastante ter que explicar questões elementares. Esse aluno, mesmo participando de toda a oficina e até interagindo nas apresentações, não preencheu a atividade do dia.

Antes de começar a apresentação das telas do dia, reli com eles as anotações coletivas que fizeram na semana anterior. Posteriormente, entreguei a ficha com os nomes das telas do segundo dia de oficina e expliquei que a dinâmica se repetiria.

Foram seis telas no segundo dia de oficina: “Não foi pedindo licença que chegamos até aqui”, Cabeça de papel, Merenda, Pisando no céu, Cantos de esquinas e Crianças atrás de telas.

“Não foi pedindo licença que chegamos até aqui”

Li o nome da tela já com ela exibida no quadro. Perguntei qual poderia ser o significado do nome. Um aluno respondeu que seria “conquistar as coisas através da luta”.

“Abre caminho” - Baco Exu do Blues

Desrespeite a fé dos pretos, saiba porque eu
Sou Exu
Meus irmãos são mundos vi vários rodar
Rezo pra que a morte me esqueça
Penso em minha mãe sempre que tentam me
Matar
Por isso a coroa nunca sai da minha cabeça

Oldisgraça está em todos os cantos
Somos reis e rainhas

Alguns alunos apontaram que conhecem Baco Exu do Blues e que gostam muito das músicas dele. Fui atentando para o que aparecia na tela relacionado à música. A canção se refere à religiosidade de matriz africana e a tela reproduz uma Santa Ceia com apóstolos negros vestindo *djellaba* uma vestimenta utilizada no Norte da África e no Oriente Médio (ALEXANDRE, 2020). Perguntei aos alunos qual aparência eles imaginam quando pensam em Jesus e nos apóstolos. As respostas foram: branco, olhos azuis, magro, cabelos longos, castanhos... e conversei com eles que devido à região onde vivia, dificilmente Jesus e os apóstolos teriam essas características físicas, que essa noção de representação de Jesus e dos apóstolos é uma construção europeia que projetou essas figuras históricas com características europeias.

Os alunos ficaram impressionados com o que era servido na Santa Ceia de MW, alguns pensaram ser jacarés, outros conseguiram identificar que era o Dino da Danone. Aproveitei para reforçar com eles sobre essa representação do desejo de consumo infantil através do Danone e do Toddyinho sempre presentes nas obras do artista. Outro aluno identificou que o fundo dessa tela tem as marcas de piscina rosa de Danone e marrom de Toddy. Também foi mencionado o fato de ter canudos de Toddy ligando as cenas representadas. Esgotados os comentários, passamos para a tela seguinte.

Cabeça de papel

Nessa obra temos crianças com uniforme do município enfeitadas como se fosse dia 19 de abril, “Dia do Índio” e num plano mais distante, duas crianças com quepe de soldado estão abraçadas com um militar do Exército. Perguntei qual seria a referência do nome dessa tela e apenas uma aluna lembrou de “Marcha soldado, cabeça de papel...” Os demais alunos concordaram lembrando do resto da música.

Com essa obra foi possível conversar sobre essas datas comemorativas nas quais as crianças saem fantasiadas da escola de índio ou de soldado. Alguns disseram que já saíram assim da escola quando mais novos. Uma aluna disse que talvez fosse racismo vestir as crianças de indígenas, outros se chocaram com essa fala. Daí foi possível reforçar temas já abordados nas aulas de Geografia, como, por exemplo, que na América vivem diferentes povos indígenas e ao se vestir e pintar sem compreender a qual grupo aquelas pinturas pertencem ou qual o significado, seria desrespeitoso, pois seria tratar diferentes povos “como uma coisa só”. Aproveitei e falei sobre a vestimenta de couro e franja que

nada tem a ver com os indígenas de terras tropicais e os alunos apontaram que realmente é comum quando falam de indígenas esta ser a representação que fazem.

Ainda conversei sobre o papel de Hollywood de massificar esse estereótipo do que seria o indígena e comentei sobre o ato de colocar a mão na boca e fazer “uhuhuhuhu”, que foi uma criação para filmes. Um aluno ficou intrigado e perguntou se irritaria indígenas se fizesse isso ao visitar a Aldeia Maracanã, que fica próxima à escola. Disse que provavelmente não, pois sabem que muitas escolas e as mídias ensinam assim, mas explicariam que não é adequado e não corresponde à realidade.

Um grupo de alunas apontou que entenderam que as estrelas e as cores presentes nas crianças fantasiadas seriam uma referência à bandeira dos EUA.

Um outro aluno percebeu que MW não põe olhos ou bocas nos rostos, que são borrões. Apontei que estava correto e que mesmo assim, conseguimos identificar várias pessoas representadas nas obras de MW.

Merenda

Essa obra também provocou estranhamento. Muitos alunos identificaram que o espaço representado seria um banheiro de escola. Quando um outro aluno reconheceu que era o refeitório onde as crianças fazem as refeições, a partir daí reconheceram a mesa do refeitório e perceberam que as crianças comeriam os Dinos de Danone.

Ao fundo de “Merenda” tem um Dino atrás de grades. Um aluno perguntou se seria o porteiro. Os outros compreenderam que era um Dino que seria abatido para a refeição. Alguns se chocaram. Perguntei se comiam carne e se sabiam que são carnes de animais. Eles riram concordando.

Pisando no céu

Essa obra retrata uma menina negra observando o que poderia ser uma vitrine ou *outdoor* cheio de Barbies negras nas mais diferentes tonalidades. A conversa foi no sentido de a Barbie ter sido um objeto de desejo de muitas gerações. Aproveitei para conversar sobre o padrão de beleza vendido a partir da aparência da boneca: muito alta, loira, magra e que apenas depois de muitas críticas, passaram a confeccionar Barbies com outras características físicas, mas ainda assim, a Barbie loira continuou sendo a Barbie referência.

Cantos de esquina

Essa obra foi a que mais ficou exposta no dia. Isso porque ela é riquíssima em referências a famosos e cantores. Os alunos ficaram muito curiosos e faziam tentativas de descobrir ou adivinhar as personagens representadas.

Um aluno apontou a representação de Elza Soares e perguntou se seria a Alcione. Outro falou que deveria ter o Michael Jackson e eu disse que sim, que deveria procurar. Eles não identificaram pois Michael está representado criança no período dos Jackson's 5.

Expliquei sobre as quatro capas de discos em uma parte da tela: *Heresia* de Djonga (uma referência à capa de Clube da Esquina), *A mulher do fim do mundo*, de Elza Soares, Nina Simone e *Castelos e Ruínas* de BK. Quando falei de Nina Simone, a única que eles de fato não conheciam, disse que era uma cantora de voz belíssima, que eles deveriam procurar conhecer e um aluno demonstrou chateação quando disse que ela já havia morrido.

Famosos reconhecidos pelos alunos: Baco Exu do Blues, MC Carol, BK. Apontei para os alunos: Cartola, que era da Mangueira, bairro vizinho à escola, Karol Conká, Marielle Franco, Jojo Toddynho, Tati Quebra Barraco, Jimi Hendrix, Milton Nascimento, Elza Soares, Michael Jackson, Pantera Negra (muita euforia quando identificaram).

Crianças atrás de telas

Essa obra é uma arte criada como capa para o álbum de BK e contém crianças com uniformes do município brincando entre pontos famosos da cidade do Rio de Janeiro. Imediatamente, um aluno reconheceu a Fundação Progresso pois disse que já se apresentou lá. Este aluno achou muito interessante conseguir olhar a obra e entender a referência, saber o que o artista estava representando. Outro reconheceu os Arcos da Lapa. Apontei ainda a Catedral da cidade, o Teatro Municipal, uma comunidade com UPP e a Igreja da Candelária.

Um aluno identificou a presença, mais uma vez, da máscara que aparece com BK e outra atentou que a personagem central vestia uma roupa que poderia ser uma bandeira.

A imagem seguinte foi uma foto de MW ao lado de BK em frente à obra original, para que os alunos tivessem noção do tamanho real da obra. Um aluno percebeu que MW segurava uma máscara típica dos cliques de BK.

Ao ver MW, uma aluna perguntou se ele tinha irmãos. Relembrei que no vídeo do primeiro dia de oficina, ele falava que usava o henê da irmã como tinta pois era o que tinha disponível.

Ainda questionei o nome da arte - “Crianças atrás de telas” - e disse que na minha geração as crianças ficavam atrás das telas de tv e de vídeo games, enquanto a geração deles fica atrás das telas de celular. No entanto, as crianças da arte não estão brincando com celular e sim com brinquedos mais convencionais, como carros e com os pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro, pois são crianças gigantes, nome do álbum de BK.

Antes de transcrever as anotações feitas pelos alunos sobre suas obras preferidas, é válido mencionar que a dinâmica não foi fluída como a descrição pode fazer parecer. Três alunas chegaram bastante atrasadas do almoço, carregando e ainda comendo as frutas da sobremesa. A entrada delas interrompeu a apresentação da primeira tela. Ao final da oficina, uma dessas alunas, que é bastante arredia, disse que gostaria muito de poder preencher as anotações do primeiro dia, mas como havia faltado, não sabia. Um colega me sugeriu que na oficina seguinte, que será a última, se tiver tempo, que eu repasse todas as obras estudadas, assim, ela poderia ver. Perguntei a ela se estava gostando e ela disse que sim.

Por muitas vezes, enquanto um grupo participava, se esforçava para identificar referências, ou ainda queria perguntar sobre as telas, era comum conversas paralelas.

A oficina ocorreu no andar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um andar bastante barulhento e, por isso, muitas vezes o som elevado da gritaria de outras turmas interrompia a concentração dos alunos e a apresentação das obras. Tudo dentro do cotidiano escolar.

Segue abaixo, as chuvas de palavras do dia e as anotações das obras preferidas dos alunos no segundo dia de aplicação da oficina.

Quadro 4: Chuva de palavras do segundo dia de oficina

Etapa	Obras trabalhadas	Chuva de palavras
2º DIA (23/08/ 2023)	- Cabeça de papel - Merenda - Pisando no céu - Cantos de esquinas - Crianças atrás de telas	- Refeitório com Dino sendo servido -Canudos de Toddy -Mesa da santa ceia -As Barbies -Homenagem aos famosos -Cabeça do dino sendo servida -A cidade do Rio de Janeiro -Fundo de piscina na cor de Toddy e Danone -As crianças fantasiadas de indígenas

Quadro 5: Obras preferidas do segundo dia de oficina e comentários dos alunos acerca das obras

“Não foi pedindo licença que chegamos até aqui”	1- A obra ‘Não foi pedindo licença que chegamos até aqui’, me chamou atenção pois ela fala de entidades” “Fala sobre negros terem batalhado extremamente para ter o mínimo que é considerado normal para os brancos”
Cabeça de papel	1- “Eu gostei da criatividade e dos chapéus que eles criaram e da história de tudo isso” 2- “Achei interessante, pois no meio da obra tem referência a uma cantiga infantil que se usa em homenagem ao dia 25/08, dia dos Bombeiros (sic)”
Merenda	1- “Minha preferida é a merenda, achei criativa a ideia de usar o Dino como refeição, representando o valor da comida” 2- “Refeitório com os Dinos sendo lanche das crianças, as Barbies negras e parda e o Dino esperando para ser comido pelas crianças”.
Pisando no céu	1- “Eu achei bem interessante porque as Barbies são todas negras” 2- “Todas as crianças meninas queriam uma boneca dessa mas não podia porque o preço era muito alto e caro. Aí as crianças não podiam e era vício essas bonecas”. 3- “Porque a arte explicou muito bem o sonho de toda menina criança era ter uma Barbie, e a questão de

	<p>todas as Barbies ser negras, e na vida real a maioria é branca”</p> <p>4- “Eu gostei da Barbie ter novos tons de pele”</p> <p>5- “Gostei porque representa a minha infância e a da maioria das meninas, porque nunca me identifiquei com alguma Barbie minha e gostaria de ter uma parecida comigo e que esse padrão acabasse”</p> <p>6- “Todas as Barbies eram negras e de tons diferentes de cor”</p>
<p>Cantos de esquinas</p>	<p>1- “Porque fez uma homenagem aos artistas, além do refeitório servindo o Dino e a Barbies negras”</p> <p>2- “Homenagem aos famosos”</p> <p>3- “Eu gostei dessa porque homenageia muitos artistas negros e faz você querer conhecer mais sobre a história de pessoas que talvez conheça ou não.”</p>
<p>Crianças atrás de telas</p>	<p>1- “Tinha uma criança com uma camisa de um país”</p> <p>2- “Mostra o Rio de Janeiro algumas partes (sic), as crianças brincando com os brinquedos que amostra o Rio de Janeiro”</p> <p>3- “Chamou atenção por causa das crianças brincando e na imagem elas pareciam gigantes brincando com a cidade do Rio de Janeiro”</p> <p>4- “Porque as crianças só ficam no telefone e outros objetos que tem tela. Por que é o CD do BK!”</p> <p>5- “Crianças atraídas pela nova geração através de celulares e computadores”</p> <p>6- “A cidade do Rio de Janeiro, chamou atenção delas brincando na rua, geralmente ninguém mais brinca pelas ruas porque o celular virou vício”.</p> <p>7- “Eu gostei dessa porque mostra crianças brincando pois hoje me dia não é tão comum, pois sempre estão brincando no celular e também mostra um pouco da nossa cidade.”</p> <p>8- “Escolhi esse pois achei bonita a obra, o jeito que as crianças são representadas é único”</p> <p>9- “Crianças atrás de telas foi o que me chamou mais atenção. O papel que o BK criou”</p>

	10- “Quando as crianças estão atrás de telas porque as crianças só ficam no telefone e outros objetos de telas”
--	---

5ºMomento – 30/08: Terceiro dia de aplicação da oficina. Às 13h:50min, como de rotina, entrei na sala e comuniquei que seria o último dia de oficina. Fiz a chamada, liberei os alunos para o almoço e pedi que fossem para o terceiro andar quando terminassem o almoço, pois a sala já estava com o material montado.

Neste terceiro dia, apresentei mais algumas obras, nas quais seguiram as explicações, apontamento de detalhes, características das obras e comentários e participação dos alunos, que indicavam referências ou perguntavam sobre algo que não tinham entendido. Após a apresentação, a pedidos e sugestão dos alunos, passei rapidamente as obras do primeiro e segundo dias de oficina, para os alunos que perderam por terem faltado em algum desses dias.

As obras do terceiro dia de oficina foram:

Megazord só de Power Ranger preto, “Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss)”, Coisa mais linda, Novo Poder, Novo Poder – Passabilidade e Entrega: One planet, one health.

Megazord só de Power Ranger preto

Expus a obra e perguntei o que seria um Megazord. Os alunos explicaram que é um robô criado a partir de outros. Chamei atenção para a obra que é feita em diferentes partes, não é inteiriça.

Os alunos observaram a presença de Power Rangers pretos, um detalhe com crianças pequenas, bebês, vestidas de Power Rangers. A presença do Dino em mais uma obra também foi percebida pelos alunos, assim como o Saci no canto direito da tela. Conversei sobre essa mistura de referências com um programa estadunidense e o folclore brasileiro.

“Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss)”

Essa obra é uma releitura de “Éramos as cinzas e agora somos o fogo”, recebe entre parêntesis a palavra “*diss*”, muito utilizada por rappers para se referir a “*dissrespect*”. Essa obra foi criada quando MW foi convidado a fazer uma exposição individual no MAR, Museu de Arte do Rio, e não pode reaver sua peça original.

A obra é de 2019 e tem muitas referências do contexto daquele período político-histórico. Na tela aparecem duas instituições, o MASP, onde o artista teve a primeira versão dessa tela exposta, e o Museu Nacional em chamas, aludindo ao incêndio ocorrido em 2018. Os alunos demonstraram interesse, em especial, pela representação do Museu Nacional, porque o momento do incêndio, apesar de estar completando 5 anos na semana do terceiro dia de oficina, ainda é muito forte no imaginário dos alunos.

Existe na tela uma homenagem a Marielle Franco, mais uma vez presente em uma obra de MW e à menina Ágatha Félix, que foi reconhecida por uma aluna. Expliquei quem foi Ágatha, muitos alunos lembraram do caso e houve uma certa comoção na turma. Os alunos atentaram ainda para os estudantes com becas de formandos, para uma menina lendo sentada em uma cadeira, estudantes virando um carro da polícia (conversamos que poderia estar associado à morte de Ágatha, por exemplo), BK, Bispo do Rosário e uma cena de batismo no Reino da Arte.

Coisa mais linda

A obra é uma releitura em negativo do cartaz da série “Coisa mais linda”, na qual são quatro personagens, três delas brancas e apenas uma negra. MW refaz o cartaz, mas invertendo a apresentação: três personagens pretas e apenas uma branca.

Como os alunos não conheciam a série, expliquei um pouco sobre sua temática e mostrei o cartaz original ao lado da pintura de MW. Foi um momento interessante para discutir sobre a presença de atores negros nas telas, o que, de fato vem aumentando, mas ainda está longe de corresponder à proporção da população negra no Brasil. A partir daí consegui conversar um pouco sobre o racismo com os alunos, reforcei com eles que este é o grande tema apontado e combatido pelo artista em todas as suas obras. Comentei ainda que o racismo não necessariamente vem de um ataque, de uma situação de intolerância declarada, mas também é perceptível pelas ausências de negros em diferentes espaços de poder e visibilidade.

Novo Poder

Novo Poder é uma série que traz pessoas pretas frequentando espaços de contemplação da arte. Apresentei algumas obras dessa série e conversei com os alunos que o próprio MW afirma que apesar de reconhecido internacionalmente, pouco vê a população de sua comunidade frequentando espaços de artes. A partir dessa obra, pude questionar aos alunos quais seriam as razões para isso e desenvolvi sobre as muitas vezes

em que as pessoas compreendem que não pertencem a estes espaços de capital cultural. Ou seja: era justamente isso que MW queria quebrar ao fazer essas obras.

Relembrei que o artista utilizava em suas primeiras obras uma associação a letras de rap, pois compreende que o rap é uma expressão artística que tem muito mais capilaridade nas comunidades.

Novo Poder, Novo Poder – Passabilidade

Essa série foi exposta no Pavilhão Maxwell Alexandre em São Cristóvão e os alunos participantes da pesquisa a visitaram no mês de julho. Por esse motivo, a conversa foi mais no sentido de lembrar o que viram. As imagens exibidas para turma eram deles interagindo com as obras no dia do passeio, o que provocou um certo alvoroço. Ao mesmo tempo gostaram de se ver, riram, ficavam com vergonha, tudo dentro do esperado quando se trata de jovens de 13 anos de idade.

Entrega: One planet, one health.

Finalmente foram apresentadas algumas obras da série “Entrega”, uma série diferenciada por ser pintada em tela e não em papel pardo e sem escala de mural. Passei as imagens de crianças com mochilas de aplicativo de entrega e uma de totem de aluguel de bicicleta. Aproveitei para questionar aos alunos qual era o trabalho atual mais comum para quem está sem emprego de carteira assinada. Eles associaram na mesma hora ao serviço de entregador por aplicativos. Comentei que este tipo de trabalhador não possui vínculo com a empresa, que o entregador não é um funcionário, e que, por exemplo, se se machucasse em serviço, não teria direito a licença médica. Apontei ainda que este trabalhador é responsável pelo transporte que utilizará para trabalhar, assim, o uso de bikes por aluguel é um indicativo do quanto este trabalhador está precarizado e paga para exercer um trabalho.

Quadro 6: Chuva de palavras do terceiro dia de oficina

Etapa	Obras trabalhadas	Chuva de palavras
3º DIA (30/08/ 2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Só Megazord de Power Ranger preto - Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss) - Coisa mais linda - Novo Poder - Novo Poder: Passabilidade - Entrega: One planet, one health 	<ul style="list-style-type: none"> - Museu pegando fogo - A homenagem à Ágatha Félix -Provocações: sobre a vida, sobre o trabalho de entregador, e sobre racismo -Power ranger negros -Os próprios alunos na exposição

		-Homenagem à Marielle -Coisa mais linda invertida -Arthur bispo do rosário -Homenagem aos formandos -Crianças com mochila do iFood -Dino -Saci junto com os Power Rangers
--	--	---

Quadro 7: Obras preferidas no terceiro dia de oficina e comentários dos alunos acerca das obras

<p>Megazord só de Power Ranger preto</p>	<p>1- “Eu gostei do Power Ranger preto e gostei do cartaz do filme (sic) porque só tem uma mulher negra e agora têm três mulheres negras”</p> <p>2- “Várias pessoas negras felizes circulando em volta de um Megazord negro. Bem legal por ser um megazord negro e power rangers negros”</p> <p>3- “Achei legal que as fotos ficaram meio separadas, como se cada foto fosse uma parte do megazord. E o legal é que todos os power rangers são pretos, e teve algumas fotos do lanterna verde.”</p>
<p>“Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss)”</p>	<p>1- “Gostei quando o Maxwell do lado do BK, essa atração foi a que eu mais gostei”</p> <p>2- “Gostei da homenagem a Agatha Félix, pois quando aconteceu me marcou muito. Também gostei da série Coisa mais linda”</p> <p>3- “Nenhuma dessas obras me chamou atenção como nas outras aulas, mas a parte que mais me chamou atenção dessas foi a segunda obra, que mostra o museu pegando fogo”</p> <p>4- “Gostei mais dessa obra porque ele homenageia a Ágatha Félix e a Marielle”</p>

	<p>5- “A que mais gostei foi essa porque representou muitas coisas que aconteceram em 2018 e também porque ele refez essa obra por conta de um museu não querer devolver a obra dele e ele refez sem problema algum”</p>
<p>Coisa mais linda</p>	<p>1- “Fala sobre antigamente que era novela a maioria, se não todos os atores brancos e ele fez uma crítica trocando as etnias das personagens”</p> <p>2- “Ele fez ao contrário a série, ele colocou atrizes pretas e uma branca”</p> <p>3- “Representa o racismo nas novelas. Três pretas e uma branca, ele fez ao contrário da série”</p> <p>4- “Gostei que o Maxwell impôs em forma de piada a troca de mulheres brancas por pretas, é apenas uma branca. É como se a branca estivesse pedindo licença e espaço para as mulheres negras e não ao contrário, como na capa (sic) original”</p> <p>5- “Eu gostei mais da obra Coisa mais linda porque representa a primeira vez em uma série brasileira colocou uma mulher negra, mas nessa obra, o Maxwell Alexandre coloca na capa da série (sic) ao contrário, na versão negra, representando a população negra na época...”</p> <p>6- “Coisa mais linda, acho que é um ensinamento para a vida porque ele troca as três mulheres por uma preta e a preta pela branca. Parecia ser muito preconceito com isso.”</p> <p>7- “As mulheres que são da série verdadeira. O Maxwell botou no papel pardo</p>

	as mulheres negras. Que foi um deboche botando as mulheres loiras de negras”
Novo Poder	<p>1- “No museu tem uma arte que as próprias pessoas são a arte”</p> <p>2- “Novo Poder – Passabilidade – Entrega”</p> <p>3- “Pessoas pretas frequentando lugares artísticos que antes não podiam frequentar”</p>
Novo Poder – Passabilidade	<p>1- “As fotos que a gente tirou com as imagens do museu, muito maneiro, eu gostei do Novo Poder Passabilidade que a gente foi”</p> <p>2- “É um lugar que vai muita gente de várias escolas para poder ver alguma obra do Maxwell Alexandre”</p>
Entrega: One planet, one health	<p>1- “A da Entrega me chamou mais atenção porque demonstra a triste realidade do Brasil, onde crianças e adolescentes saem para fazer entregas sendo que essas pessoas deveriam estar estudando e/ou brincando, não muitas das vezes, sustentando uma família”</p> <p>2- “Gostei dessa porque mostra como o povo pobre se vira para ganhar o seu dinheiro”</p> <p>3- “As das crianças entregando ifood porque é muito emocionante ver crianças trabalhando, muitos adultos não querem”</p>

Vale ressaltar que dois alunos presentes nos 3 dias de oficina preencheram apenas sobre o primeiro dia. Mesmo interagindo, demonstrando em alguns momentos até certo interesse, preferiram não preencher. Um deles fez desenhos atrás da folha.

Ao transcrever as anotações dos alunos, após o último dia de oficina, verifiquei que um aluno deixou a sigla da facção local anotada na ficha.

Produções Pardo é Papel

Considerando que numa proposta decolonial o percurso e a forma como ele são feitos é mais importante que o produto final, as produções em desenhos feitas pelos alunos não serão objetos de análise. Contudo, faz-se importante trazê-las nessa sessão e deixar que falem por si.

A parte prática da oficina foi realizada pela professora de Artes da turma, Fernanda Côrtes Gomes. Como se tratava de uma oficina e a ideia era que os alunos participassem de algumas decisões de como fazer a atividade, ao serem consultados, decidiram que gostariam de fazer suas produções baseados na exposição “Passabilidade”. Solicitaram que fossem fotografados fazendo cenas para que essas imagens fossem projetadas com data show para que eles pudessem contornar as imagens em papel pardo em tamanho aumentado e, a partir daí, inserir suas interpretações e referências nas imagens.

Mesmo as professoras tendo planejado um número de aulas para a confecção e debate sobre as imagens e tendo uma data para a exposição, houve uma antecipação do calendário escolar devido às fortes ondas de calor que antecederam a entrada do verão em 2023. Tal mudança fez com que as datas fossem todas alteradas e algumas obras não puderam ser tão trabalhadas quanto poderiam. Ainda assim, houve oportunidade para exposição das produções que foram armazenadas e serão utilizadas como cenário na formatura da turma que estará no 9º ano em 2024.

Figuras 31, 32, 33: Confecção das imagens



Figuras 34, 35 e 36: Confeção das imagens



Figura 37: Exposição das produções artísticas



Fonte: A autora