

# A FORMAÇÃO DOS POVOS DA AMÉRICA LATINA POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: OFICINA PEDAGÓGICA BASEADA NAS OBRAS DO ARTISTA MAXWELL ALEXANDRE

*A DECOLONIAL PERSPECTIVE ABOUT THE LATIN AMERICA PEOPLE'S FORMATION: A PEDAGOGICAL WORKSHOP BASED ON THE PAINTS OF THE ARTIST MAXWELL ALEXANDRE*

## GEIZA OLIVEIRA DE CARVALHO

*Mestra em Práticas da Educação Básica (Colégio Pedro II)*

*Professora da SEEDUC-RJ e da SME-Rio*

geizacarvalho4@gmail.com

## CAROLINA LIMA VILELA

*Doutora em Educação (UFRJ)*

*Professora do Colégio Pedro II*

carolina.vilela.1@cp2.edu.br

**RESUMO:** ESTE TRABALHO É UM RECORTE DE UMA PESQUISA DE Mestrado cujo objetivo é avaliar a potencialidade da utilização das obras do artista Maxwell Alexandre como um recurso pedagógico marcado pela perspectiva decolonial. Os/as estudantes tiveram acesso às principais obras de Maxwell Alexandre (MW) a partir da aplicação da oficina pedagógica, na qual puderam conhecer sua história de vida, suas referências, suas práticas e rubricas como artista. Nesta proposta, desenvolvida em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, as obras de MW se articulam com o conteúdo de Geografia do 3º bimestre do 8º ano do ensino fundamental, quando é discutida a formação dos povos da América Latina. Por meio da análise do discurso de base foucaultiana, foi possível perceber que a oficina possibilitou deslocamentos sutis, porém importantes na relação entre o racismo e a colonização da América Latina, além da presença de enunciados ligados ao empoderamento negro.

**PALAVRAS-CHAVE:** PEDAGOGIA DECOLONIAL; OFICINA PEDAGÓGICA; RACISMO; MAXWELL ALEXANDRE; GEOGRAFIA.

**ABSTRACT:** THIS PAPER IS PART OF A MASTER RESEARCH THAT AIMS TO EVALUATE THE POTENTIAL USE OF PAINTINGS MADE BY THE ARTIST MAXWELL ALEXANDRE (MW) AS A PEDAGOGIC RESOURCE IN CLASSROOMS ORIENTED BY THE DECOLONIAL PERSPECTIVE. FROM A PEDAGOGICAL WORKSHOP THE STUDENTS ACCESSED SOME OF THE ARTIST'S MAIN PAINTINGS IN WHICH THEY LEARNED THE ARTIST'S LIFE HISTORY, HIS REFERENCES, AND MAIN MOTIFS. FOR THIS SPECIFIC ACTIVITY, THE MW WORKS OF ART WERE CONNECTED TO THE 8TH GRADE GEOGRAPHY CURRICULUM OF THE BRAZILIAN ELEMENTARY SCHOOL, SPECIFICALLY THE LECTURES RELATED TO THE FORMATION OF THE PEOPLE OF LATIN AMERICA. BASED ON THE FOUCAULDIAN DISCOURSE ANALYSIS THE WORKSHOP PROVIDED SOME SUBTLE BUT RELEVANT CHANGES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN RACISM AND THE LATIN AMERICA COLONIZATION. IT ALSO HIGHLIGHTED SOME THEMES RELATED TO THE BLACK EMPOWERMENT AMONG THE STUDENTS.

**KEYWORDS:** DECOLONIAL PEDAGOGY; PEDAGOGICAL WORKSHOP; RACISM; MAXWELL ALEXANDRE, GEOGRAPHY.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa utilizar elementos de artes plásticas como um recurso pedagógico no ensino de Geografia, lançando mão das obras do artista Maxwell Alexandre (MW). Sua elaboração é fruto de uma pesquisa de mestrado mais ampla cujo objetivo é produzir um manual de oficina pedagógica para que professores possam realizar atividades, nas mais diferentes disciplinas, séries e segmentos de ensino, utilizando as obras do referido artista. Aqui, entendemos que as perspectivas decoloniais devem orientar os currículos escolares, e que as obras de MW apresentam grande potencialidade para desenvolver atividades que promovam deslocamentos epistemológicos demandados por tais enfoques.

Especificamente neste artigo, desenvolvemos uma proposta de atividade, pertinente ao conteúdo de Geografia do 8º ano, que trata da formação dos povos da América Latina. Pretende-se promover o debate sobre a (de)colonialidade no contexto da formação dos povos do continente. Este tópico integra as orientações curriculares da SME-RJ, disponível na página virtual da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, na qual estão estabelecidos como objetos de conhecimento: “GEOGRAFIA DOS PAÍSES LATINOAMERICANOS E CARIBE: Aspectos históricos, culturais, fisiográficos e socioeconômicos dos países Latino-americanos”, os quais se relacionam com as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

- Relacionar o ordenamento político-econômico do mundo contemporâneo com os processos de colonização e descolonização.
- Identificar a diversidade de culturas e povos que antecederam à chegada do colonizador na América Latina e na África.
- Reconhecer as heranças culturais dos povos originais nas culturas do continente americano e africano.

A pesquisa foi realizada em uma escola, localizada no bairro de Vila Isabel, zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Vila Isabel é um bairro

boêmio da cidade, considerado um bairro de classe média, que apresenta um IDH de 0,901 (VILA ISABEL, 2023). O bairro tem no Morro dos Macacos um bolsão de pobreza, que evidencia um forte contraste social.

A escola onde a pesquisa foi realizada atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, que moram tanto no Morro dos Macacos, quanto na parte “baixa” do bairro. A amostragem desta pesquisa é uma turma de 8º ano do turno da tarde e em seu perfil sociodemográfico coletado pela professora-pesquisadora, é marcado por estudantes moradores do Morro dos Macacos (65%). Apenas um quarto dos/as estudantes se declara branco, os/as demais estudantes se declararam negros, dentre este grupo, 61% autodeclarados pardos e 39% autodeclarados pretos.

A atividade foi realizada após a aplicação de uma oficina referente a uma das etapas da pesquisa de mestrado que durou seis tempos de aulas divididos em três semanas, nas quais boa parte da obra e das concepções do artista foram apresentadas e discutidas com os/as estudantes de uma turma de 8º ano da escola. Após essa etapa, os conteúdos bimestrais de Geografia foram apresentados e desenvolvidos com a turma.

Neste contexto, com o objetivo de resgatar o trabalho da oficina e de avaliar a possibilidade de relacioná-los aos conteúdos curriculares, ao final do bimestre, foi adicionada uma questão na prova cujo comando fazia uso de obras de Maxwell. Neste artigo, são analisadas as respostas dos/das estudantes à questão, buscando perceber se, e de que forma, o trabalho da oficina possibilitou reflexões e problematizações no que se refere ao debate de cunho decolonial.

Nas seções que seguem, faremos um breve debate sobre práticas pedagógicas decoloniais que orientam a pesquisa, seguido de uma apresentação do artista Maxwell Alexandre. Os resultados, a partir das respostas dos/as estudantes, serão tratados por meio da análise do discurso, no sentido proposto por Foucault (2010), método que é explicitado na seção que antecede a apresentação dos resultados.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

A colonização foi uma tragédia para os territórios e povos colonizados. Tragédia que perdura e se perpetua por meio do colonialismo que é a imposição dos nossos modos de viver, pensar e sentir. Foi um processo histórico, um caminho sem volta e não há como negá-la, pois é um fato consumado, que traz graves sequelas mesmo séculos depois de sua implementação inicial (RUFINO, 2021; FULY, 2022). O que nos cabe é tomar ciência deste processo de forma crítica, compreendendo que para que este projeto de dominação ocorresse e fosse bem-sucedido, houve uma engenharia muito bem elaborada e sofisticada de desarranjo e desarticulação dos povos diante de seus saberes e vivências (RUFINO, 2021).

Tal tomada de consciência se faz necessária para que possamos identificar as marcas da colonialidade em nosso dia a dia e combatê-las. Como afirma Santos, “não é possível escrever a história da libertação sem libertar a história” (2022, p. 96). E ao buscar essa libertação da história, é necessário desconstruir saberes, desaprender o cânone para invocar novos/antigos saberes que estejam em pé de igualdade com os saberes institucionalizados como únicos (RUFINO, 2021). Este deve ser um grande e contínuo exercício de reflexão sobre quais estratégias podem ser desenvolvidas para defrontar essas sequelas.

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).

As práticas pedagógicas decoloniais partem da noção de que a colonialidade, por ser eurocentrada, é calcada em vasto arsenal teórico que utiliza o padrão europeu como parâmetro, modelo e referência do que é correto ou errado. A colonialidade se desdobra em diferentes camadas do viver nos territórios que foram subalternizados,

refletindo também na educação desses locais. É Catherine Walsh quem começa a refletir sobre práticas pedagógicas decoloniais e aponta que tais práticas devem ter como função “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual” (WALSH, 2009, p. 27) criadas pela colonialidade. Ela reforça que essas pedagogias não estão e nem podem estar limitadas apenas ao ambiente escolar, de educação formal e sim em todos os ambientes de aprendizagens cotidianos.

As práticas pedagógicas decoloniais ainda estão em construção e não se configuram como um método fechado, com uma fórmula ou padrão a serem seguidos, “é 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 E ABREU, 2019, p. 1224). Em outras palavras, tais práticas estão mais associadas ao processo, ao caminhar e ao modo como ensinar e trocar conhecimento, não se configurando como uma metodologia prescrita.

É a prática construída no processo pedagógico que visa desconstruir, radicalizar saberes impostos como únicos, é a prática que atenta mais para “como” que o “quê” ensinar. E está mais relacionada com a epistemologia, com a forma, com a postura, que com um método. E por serem práticas efetivadas por indivíduos fruto deste processo histórico, mesmo sendo práticas que buscam a decolonialidade, são também permeadas por posturas e práticas coloniais.

Ao refletir sobre a realidade educacional brasileira, Rufino (2021) reitera que a educação formal no Brasil foi constituída para impulsionar o projeto colonizador, que limita e domina corpos, saberes e experiências. Tendo, portanto, a finalidade de catequizar dentro dos saberes hegemônicos e tornar mentes e corpos dóceis e inaptos ao questionamento. Por outro lado, o mesmo autor compreende que o espaço escolar, apesar de ter sido constituído para tal fim, pode e deve ser subvertido, e aposta que a escola e as práticas pedagógicas podem ser o “campo de batalha em

que se dispute a descolonização” (RUFINO, 2021, p. 67).

Desdobrando a reflexão sobre práticas pedagógicas decoloniais, Gomes (2018) aborda 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 a autora é urgente a descolonização dos currículos escolares. Ela, porém, 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. E 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. (idem, p. 235)*

Oliveira (2004) corrobora as ideias de Gomes 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.

Consideramos o que Kilomba adverte ao dizer que “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.” (2019,

p. 28) Assim, entendemos que não há como falar sobre descolonização de saberes, pensamentos, corpos, sem falar em independência e autonomia (KILOMBA, 2019). E não há como pensar em autonomia e independência no Sul global, sem abordar o racismo. Ele precisa ser evidenciado, exposto, desnudo, de modo que se possa combatê-lo. Kilomba (2019) associa o colonialismo ao racismo cotidiano, e desenvolve que

*A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser. Para traduzir esses cinco momentos em linguagem colonialista militarista: a pessoa é descoberta, invadida, atacada, subjugada e ocupada. Ser “olhada” torna-se análogo a ser “descoberta” etc. Assim, em questão de segundos, uma manobra colonial é realizada sobre o sujeito negro, que simbolicamente se torna colonizado. De fato, gosto da metáfora do racismo cotidiano como um ato de colonização, porque o colonialismo jaz exatamente na extensão da soberania de uma nação sobre um território além de suas fronteiras - e é essa também a experiência do racismo cotidiano. (p. 224-225)*

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.

As práticas pedagógicas decoloniais devem se manifestar como as práticas da resistência ao que está posto, ao que nos foi apresentado como realidade dada e acabada. Devem, ainda, fomentar e dar subsídios aos grupos que historicamente

foram subalternizados possam questionar a lógica da colonialidade que oprime, subjuga, desqualifica qualquer pensamento e modo de viver “outro”.

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. É a partir dessas percepções, que se propõe a utilização das obras de Maxwell Alexandre, uma vez que é um subalternizado expressando e representando sua realidade, sem interlocutores.

### MAXWELL ALEXANDRE: UM ARTISTA DECOLONIAL

A obra de Maxwell Alexandre foi o recurso utilizado nesta pesquisa para promover uma prática e uma abordagem pedagógica decolonial. O jovem artista nasceu na Rocinha, Rio de Janeiro e traz em suas telas não a mera representatividade de pessoas que historicamente foram subalternizadas, mas é o subalternizado indicando sua visão de mundo, falando de si, por si, sem intermediários, sem estereótipos. É autor, não é objeto, é quem descreve a própria história, não permitindo que essa seja descrita (KILOMBA, 2019). MW, como assina, se coloca no cenário internacional da Arte como um produtor de conhecimento, um intelectual que pensa a partir do Sul global.

O artista inicia sua trajetória artística fazendo autorretratos em papel pardo, que era o material que ele tinha acesso, fruto do descarte do curso de Moda de sua Universidade. Os autorretratos em papel pardo ganharam conotação política quando o artista se deu conta que a classificação “pardo” foi usada como forma de esconder a negritude e embranquecer pessoas negras. Maxwell atua através da pintura, numa linha próxima à proposta por Fanon (2020) enquanto psiquiatra que lida com traumas provocados 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 -e, diante das estruturas sociais. (idem, p. 114)*

É criada então, a série “Pardo é papel”, na qual Maxwell se afirma enquanto artista preto e passa a representar 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. Os corpos representados em suas telas são corpos negros, das mais variadas tonalidades. Suas personagens representam cenas nas quais alguns estereótipos são assumidos e revertidos, como o cabelo descolorido, comumente associado a quem vive à margem da sociedade, mas que em sua obra, assumem conotação de poder (CANAL ARTE 1, 2021; GRILO, 2023; LUIZA KARMAN, 2019; MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, 2021; MUSEU DE ARTE DO RIO, 2020).

Desse modo, MW, em suas obras busca subverter o racismo através da estética e da representação de corpos negros em situações favoráveis, uma vez que, “no racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘*fora do lugar*’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (KILOMBA, 2019, p. 56). Maxwell Alexandre coloca esses corpos em pertencimento ao luxo, ao consumo, ao embate, à vida cotidiana de forma positiva.

Em sua fase inicial de produção artística, Maxwell Alexandre associava suas gigantescas pinturas com músicas de rap, como se desenhasse suas interpretações das letras de rap. Essa escolha não é aleatória, parte da compreensão de que a música chega a lugares onde as pinturas não conseguem penetrar. É da consciência que esses músicos são intelectuais brasileiros periféricos, produtores de conhecimento e análises das realidades das periferias. 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 recorre ao lúdico ao colocar em suas pinturas elementos de referência à sua infância, como personagens de desenhos, brinquedos, fundos de piscina de plástico e alimentos como Toddy e Danoninho, o que provoca imediata associação à infância e identificação de quem observa as pinturas (*idem*). A presença dos produtos alimentícios e das piscinas de plástico (símbolos de ostentação nas periferias), além de abrigarem a questão lúdica, indicam seus desejos de consumo na infância, suas vontades de acesso e suas carências.

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” (*idem*, p. 9).

Assumindo que imagens não possuem neutralidade, que são, na realidade, carregadas de visões políticas e que têm o potencial de emocionar, provocar reflexões e incomodar, é possível fazer uso de imagens como recursos de questionamento do poder hegemônico. Desse modo, as obras de Maxwell Alexandre foram apresentadas e debatidas com uma turma de 8º ano, como uma prática pedagógica decolonial.

## METODOLOGIA

Nesta seção, explicitamos as escolhas metodológicas de cada etapa da pesquisa. Inicialmente, descrevemos a concepção e a aplicação da oficina realizada com estudantes. Em seguida esclarecemos as categorias utilizadas para análise dos resultados.

### Construção e operacionalização da Oficina

A oficina foi realizada com uma turma de 8º ano da Escola Municipal Equador, localizada no bairro de Vila Isabel, no Rio de Janeiro. A professora-pesquisadora é professora de Geografia desta turma e aplicou a oficina nos seus tempos de aula. Sendo apenas 2 tempos semanais de Geografia, a oficina foi executada em três etapas durante esses tempos de aula.

No primeiro dia de oficina, foram apresentados dois vídeos<sup>1</sup> de Maxwell Alexandre se apresentando e a docente foi apontando outras curiosidades e características da trajetória do artista. Os/as estudantes tinham liberdade para fazer perguntas sobre a vida e a obra de Maxwell. Ao final de cada dia de oficina, a professora-pesquisadora solicitava que os/as estudantes indicassem em palavras quais elementos mais chamavam atenção nas obras do dia. Essas palavras eram anotadas na própria apresentação em PPT e projetadas no quadro. Os/as estudantes também deveriam escrever ao final de cada etapa de oficina, qual ou quais obras foram as preferidas do dia e explicar os motivos.

As obras apresentadas foram organizadas de forma cronológica, de acordo com o processo de criação do artista, sendo observáveis suas fases e mudanças. A intenção foi exibir as principais obras e fases de produção de MW. O Quadro 1 apresenta a dinâmica de desenvolvimento da oficina e os principais apontamentos feitos pelos estudantes.

Etapas	Obras trabalhadas	Referências e temáticas destacadas pelos estudantes
1º DIA (16/08/2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Éramos as cinzas, agora somos o fogo</li> <li>- Só quando tu tá com as folhas, geral gosta de salada;</li> <li>- E para salvar o país, Cristo é um ex-militar (1 e 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência policial/embate com a polícia</li> <li>- Religiosidade</li> <li>- Referência a rappers</li> <li>- Ostentação</li> <li>- Tom de pele das personagens</li> <li>- Pessoas com uniforme do município</li> </ul>
2º DIA (23/08/2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabeça de papel</li> <li>- Merenda</li> <li>- Pisando no céu</li> <li>- Cantos de esquina</li> <li>- Crianças atrás das telas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refeitório de uma escola municipal</li> <li>- Mesa da santa ceia</li> <li>- As Barbies negras</li> <li>- Homenagem aos famosos</li> <li>- A cidade do Rio de Janeiro</li> <li>- As crianças fantasiadas de indígenas</li> </ul>
3º DIA (30/08/2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Só Megazord de Power Ranger preto</li> <li>- Éramos as cinzas e agora somos o fogo (diss)</li> <li>- Coisa mais linda</li> <li>- Novo Poder</li> <li>- Novo Poder: Passabilidade</li> <li>- Entrega: One planet, one health</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Museu Nacional pegando fogo</li> <li>- Provocações: sobre a vida, sobre o trabalho de entregador e sobre racismo</li> <li>- Power ranger negros</li> <li>- Homenagem à Marielle e à Agatha Felix</li> <li>- Formandos negros</li> <li>- Crianças com mochila do ifood</li> <li>- Saci junto com os Power Rangers</li> </ul>

**Quadro 01** | *Descrição das etapas da aplicação da oficina.*

Fonte: As autoras (2023).

Ao final da apresentação dessas obras, por solicitação dos/das estudantes, foi feita uma espécie de “revisão” na qual as obras dos dias anteriores foram rapidamente reapresentadas, como forma de contemplar estudantes que eventualmente tivessem perdido alguma das etapas anteriores.

São ainda parte da pesquisa de mestrado um questionário sociodemográfico feito antes do início da aplicação da oficina, uma roda de conversa e uma atividade prática de produção de desenhos em parceria com a professora de Artes da escola.

Como já mencionado, este artigo traz como um recorte e resultado preliminar da pesquisa de mestrado, respostas que os/as estudantes da turma da amostragem deram ao associar a obra de Maxwell Alexandre ao conteúdo de Geografia do 3º bimestre, “Formação dos povos da América Latina”. É válido acrescentar que após os três dias de apresentação das obras do artista, a professora-pesquisadora deu prosseguimento ao conteúdo de Geografia do bimestre, portanto, abordando tal temática.

Nessas aulas foram enfatizadas as principais matrizes formadoras das populações da América Latina. Foi exposto e debatido os destinos

dos povos ameríndios e em quais condições os povos africanos chegaram aqui, além de apontar a atribuição a essas pessoas, o caráter de recursos dentro da lógica capitalista mercantil. Os/as estudantes foram estimulados também a refletir sobre a forte miscigenação em algumas áreas da América, em especial, o Brasil, a partir da observação dos próprios integrantes da turma.

A decolonialidade aparece não como tema, mas como prática pedagógica e como fazer-pensar. Desse modo, na prova final no 3º bimestre, além das questões sobre os temas e conteúdos do bimestre, foi agregada a seguinte questão abaixo, que buscava relacionar a obra de Maxwell Alexandre ao conteúdo formal de Geografia, prescrito em currículo oficial e presente nos livros didáticos.

Abaixo a questão, que foi acompanhada de 3 obras de MW, já conhecidas pelos/pelas estudantes. São elas: Sem Título, da Série Entrega, de 2022, onde há uma criança parda vestindo o uniforme de escola municipal do Rio de Janeiro e nas costas uma mochila de aplicativo de entrega de comida; Sem Título, 2019, referência a série televisiva “Coisa mais linda,” na qual a capa da série é refeita, com

três personagens negras e apenas uma branca, ao contrário da série e “Éramos as cinzas, agora somos o fogo”, da Série pardo é papel, de 2018, com múltiplas referências e rubricas de MW.

Questão - De que forma as obras de Maxwell Alexandre podem indicar sobre como a América Latina se formou, como foi a colonização de exploração feita no continente e suas consequências:



**Figura 1** | Maxwell Alexandre, *Sem Título*, Série Entrega, 2022.

**Figura 2** | Maxwell Alexandre, *Sem Título*, 2019.

Fonte: Cortesia Megazord.



**Figura 3** | Maxwell Alexandre, *Éramos as cinzas, agora somos o fogo*, Série Pardo é papel, 2018.

Fonte: Cortesia Megazord.



## Análise do discurso

A análise do discurso aqui realizada parte da noção de que “a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (MACEDO, 2014, p. 38). Em outras palavras, a linguagem não representa o mundo ou a realidade, mas os constrói. Afinal, os “discursos são práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, p.58), que determinam hierarquias, pois são controlados por dispositivos que permitem/autorizam o que pode o que não pode ser dito, sendo atravessados por relações de poder (*idem*).

As possibilidades de abordar as práticas discursivas em uma pesquisa são diversas. Esclarecemos que aqui nos inspiramos em Foucault (1996, 2010), especialmente em sua fase arqueológica, para descrevermos os enunciados presentes nas respostas dos estudantes. Para tanto, dialogamos especialmente com Sommer (2007) e Vilela (2013, 2015), cujos trabalhos também se utilizam de tais referências para pensar objetos ligados a temas da Educação, e com Sueli Carneiro (2023) que o faz para debater o racismo.

Assim, nos baseamos na noção foucaultiana de discurso (FOUCAULT, 2010), para quem este é um acontecimento. Por isso, na análise discursiva não devemos nos ater a quem disse, como disse, porque disse qualquer coisa, uma vez que tudo o que é dito está socialmente autorizado dentro de um espaço-tempo, bem como o não-dito é o que está interdito, que se situa fora da ordem do discurso (VILELA, 2015).

Portanto,

*Questionar a condição de existência dos enunciados é o papel do pesquisador que pretende empreender uma análise arqueológica dos discursos. Para isso, é preciso reconhecer a presença de enunciados e estabelecer relações com outros. Trata-se, pois, de buscar elementos descontínuos, dispersos, que serão “costurados” justamente a partir de uma busca por situar tal objeto historicamente e discursivamente; de compreender o que torna possível tal coisa ser dita. (idem, p. 204)*

Com base em Foucault, compreende-se enunciado como as formulações das coisas possíveis de serem ditas (VILELA, 2015). Para Sommer (2007), por exemplo, “o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso” (*idem*, p. 59), assim, o autor busca nesta análise do discurso escolar, compreender a produção na escola a partir dos ditos, e assim perceber que enunciados estão autorizados. Vilela (2015) complementa afirmando que “é preciso enxergar as interdições como produções discursivas e, assim, como efeitos de poder” (*idem*, p. 211).

Desta forma, a análise das respostas dadas pelos(as) estudantes será feita por meio da descrição de enunciados, buscando estabelecer relações entre eles, em diálogo com nossos interlocutores teóricos. Pretendemos, assim, perceber de que forma o contato com as obras de MW possibilitou (ou não) a construção de ideias que se articulam com os sentidos da decolonialidade.

Além dos autores Sommer (2007) e Vilela (2015) que são as referências de análise do discurso escolar, contribuirá também para a análise dos resultados a escritora Sueli Carneiro (2023), que expande o conceito de dispositivo desenvolvido por Foucault para as questões de racialidade. À medida em que Foucault compreende que o dispositivo é sempre um dispositivo de poder e é formado por ditos e não-ditos, Carneiro recorre a essa noção para debater o racismo no Brasil, desenvolvendo a percepção de que o racismo é um dispositivo para exercer relações de poder desde o período colonial, daí, nomeia e debate sobre o dispositivo de racialidade e os componentes que o constituem.

A autora articula a noção de dispositivo aos conceitos de contrato racial de Charles Mills e de epistemicídio desenvolvido por Boaventura Santos. Combinados, estes mecanismos, contrato social e epistemicídio, estruturam o que Sueli Carneiro denominou dispositivo de racialidade, uma forma de dominação, de poder em função da pigmentação da pele dos indivíduos.

Partindo da noção que um dispositivo é sempre um dispositivo de poder, Carneiro 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)*

Os resultados obtidos a partir das respostas dos/das estudantes à questão proposta na avaliação foram categorizados de forma a organizar os tipos de respostas. Foram vinte e oito respostas, dentre elas, cinco foram entregues em branco (a maior parte na avaliação de estudantes faltosos, que frequentaram poucas aulas), oito foram satisfatórias no sentido da proposta apresentada. Oito questões apontaram o tema racismo, muito presente nas obras e MW e fruto do processo de colonização, porém, não correlacionaram as temáticas. As demais respostas não atenderam à proposta da atividade. A análise dos resultados se concentrou nas oito respostas que atenderam ao propósito da atividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos estudantes à questão da prova foram analisadas, de forma a compreender os possíveis impactos da oficina baseada na obra de MW no sentido de trabalhar questionar os sentidos da colonialidade na formação sociocultural da América Latina. As respostas são apresentadas, a seguir, na íntegra, e seus autores foram identificados com a letra A seguida de um número (A1, A2 etc.), de forma a respeitar o anonimato dos/das estudantes.

**A1:** As obras de certa forma mostram como a América Latina foi explorada e como seus povos foram diminuídos e deixados de lado. Nas obras os negros têm destaque sendo mostrados com símbolos de riqueza e poder, mostrando como é o dia a dia e momentos que normalmente não ganham visibilidade.

**A2:** Ele enaltece pessoas negras porque no passado elas eram muito prejudicadas (não que hoje em dia não sejam, infelizmente) e faz piadas usando os europeus/pessoas brancas e coisas que eram muito caras e que viraram ostentação para os pobres.

**A3:** Os europeus queriam obrigar a seguirem seus costumes, fazendo com que largassem suas religiões, valores e idiomas. Maxwell retrata sobre o racismo, dando atenção aos negros em sua arte com sutileza, mensagens ocultas e referências a sua infância.

**A4:** Veio muitos países colonizar os países americanos, aí nisso, virou uma bagunça. Era para ser um idioma para toda a América, virou uma bagunça de vários idiomas europeus.

**A5:** Com as referências em suas obras, como o cabelo pintado de branco. As roupas e as formas de retratar a realidade. A colonização foi feita de uma forma muito preconceituosa que deixou marcas até nos tempos de hoje com os negros.

**A6:** As obras e Maxwell são muito reveladoras e o perfil das pessoas que ele pinta são equivalentes a época da escravidão e também com um toque de hoje em dia, então, ele fala nas pinturas como o que aconteceu na época da “colonização” ainda acontece, porém bem menos grave como antes e ele fala muito sobre ostentação.

**A7:** As obras de Maxwell Alexandre retratam muitos acontecimentos causados pelo racismo por causa da colonização de exploração, fazendo com que a colonização de exploração tenha impactos até hoje, causando muitas discriminação e desigualdade.

**A8:** Eles pegavam objetos preciosos, que valem algum dinheiro e levavam para seu país. E fazia negros trabalharem para eles.

Podemos perceber que enunciados vão associar a colonização de exploração da América Latina e a formação da população do subcontinente, ao racismo. As respostas fazem associações entre as relações de poder que constituíram a América Latina e o racismo como uma das bases de sustentação da colonização que se perpetua e é perceptível em seus cotidianos. Porém, a utilização direta da palavra “escravidão” aparece com pouca frequência.

Podemos estabelecer um diálogo com Kilomba (2019), quando afirma que o racismo, como qualquer relação de poder, é construído a partir do discurso:

*O racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano - África - selva – selvagem - primitivo - inferior - animal – macaco (KILOMBA, 2019, p. 130).*

Os apontamentos feitos pelos/pelas estudantes se alinham com a percepção de que a colonização criou o dispositivo de racialidade, conforme preconiza Carneiro (2023). Para ela, é esse dispositivo que “disciplinará e normalizará as relações raciais nas sociedades pós-coloniais e as relações de soberania com as nações racialmente inferiorizadas.” (*idem*, p. 65). Desse modo, mesmo com o fim do período colonial, a discriminação racial, permanece e cria vantagens para brancos e desvantagens para negros, uma vez que “o dispositivo consegue marcar claramente onde é e onde não é o lugar do negro” (*idem*, p. 317).

Chama também atenção a referência às personagens pintadas por MW como “negras”. É razoável associar o uso desta terminologia aos debates que são potencializados pelo uso da internet, mas também constituem enunciados que se manifestam por meio de políticas afirmativas como a lei 10639/2003, as leis de cotas e todas as ações dos movimentos negros nas últimas décadas, que vêm reverberando e cada vez mais fazem parte do cotidiano dos/das estudantes.

Tanto a percepção e denúncia do racismo, como o uso da palavra “negro” são repetidos nessas respostas. Podemos percebê-las como enunciados que são, atualmente, autorizados. Em outras palavras, são os permitidos de serem ditos, de serem enunciados, presumivelmente por conta do contexto histórico e social ao que estes/estas estudantes estão inseridos, em que o debate sobre racismo vem ganhando força se apresentando como questão relevante em nossa sociedade. Na esteira desse “caldo discursivo” também se encontram enunciados relacionados aos termos poder, empoderamento e enaltecimento.

Ainda que de forma sutil, algumas respostas se referiram à violência europeia como causadora das desigualdades e racismo apontados pelos/pelas estudantes. Apesar desta violência ser um pressuposto do processo de colonização em si, é preciso destacar a importância de que esta percepção esteja presente em alguns enunciados.

Para pensar sobre a sutileza da ideia de violência presente nas respostas dos estudantes, travamos o diálogo com alguns interlocutores. Césaire (2020), que inicia seu clássico debate sobre o colonialismo, apontando justamente a violência europeia para pôr em prática seu projeto colonial, deixa evidente a indissociabilidade entre o projeto colonial e práticas violentas. Indo além, o autor declara a violência do empreendimento colonial e escravagista, como o embrião que resultou no nazismo:

*ninguém coloniza inocentemente, que ninguém coloniza impunemente, que uma nação colonizadora, uma nação que justifica a colonização – portanto a força – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer, seu castigo (idem, p. 21).*

Embora constitutiva do projeto colonial, essa violência se torna velada nas práticas discursivas, possivelmente em função do que Sueli Carneiro (2023) nos explica ao descrever o dispositivo da racialidade, que demarca a humanidade como sinônimo de “brancura” (*idem*, p. 31). Assim, para a autora, mesmo identificando a violência, esta não é enunciada ou associada diretamente aos hegemonas.

Tais reflexões nos ajudam a entender a presença sutil da ideia de violência percebida nas respostas dos estudantes. Há uma referência à “bagunça” feita pelos europeus, trazendo para estes a responsabilização pelas sequelas da colonização de exploração. Em outra resposta, há referência sobre pegar objetos preciosos e levar para seus países, porém, não há nomeação/enunciação de roubo. Em outro exemplo, a resposta tange às obras de MW como uma forma de deboche aos europeus

e seus descendentes, mas não menciona as origens violentas do processo de colonização que geram este deboche/ironia/piada nas obras do artista. Finalmente, está presente a ideia de que os europeus impuseram seus hábitos aos povos da América e indica que MW retrata e denuncia sobre o racismo.

Interessante observar que na organização dos/das estudantes, mesmo tendo todo um reconhecimento e, por vezes, vivência do racismo, apontando suas origens no processo histórico de escravidão, não há necessariamente uma associação direta em atribuir aos europeus tal participação. Seria este o não-dito, o interdito, dentro do contexto de uma sociedade que vivencia o racismo e por consequência o pacto da branquitude? Kilomba (2019) discorre sobre racismo apontando-o como supremacia branca, sendo uma combinação de preconceito e poder, construído ao longo de séculos para efetivar o projeto da colonialidade.

Utilizando das metodologias e conceitos desenvolvidos por Foucault, Carneiro (2023) aponta que no dispositivo de racialidade, o não-dito, o interdito é o negro “enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito de moral, político e cognoscente” (*idem*, p. 121). Em outras palavras, é a negação da humanidade do Outro, como mecanismo de exclusão, de modo a formar “um imaginário social que naturaliza a inferioridade dos negros” (*idem*, p. 121). Essa interdição e negação da humanidade do negro não está presente nos enunciados dos/das estudantes.

Considerando que não existem discursos neutros, é possível compreender que à medida que delimitam, eles incluem e excluem. Não existe discurso fora das relações de poder, estes podem emancipar e alienar concomitantemente, assim sendo, o mesmo discurso que emancipa um grupo, pode alienar outro, pois está inserido nessa disputa de poderes, na tensão. É uma espécie de balança, na qual o discurso vai determinando o que pode e o que não pode existir, o que é aceito ou não como verdade.

Nesse contexto, o fato do negro não se apresentar como o Outro, o não-dito ou interdito nos enunciados dos/das estudantes, é um indicativo de que na disputa discursiva, brechas estão sendo abertas e espaços conquistados. Isto aponta que os/as estudantes vêm se apropriando de enunciados,

possivelmente em consequência das práticas pedagógicas e discussões sobre racismo dentro e fora do ambiente escolar, que vêm criando tensões no dispositivo de racialidade.

Outro não-dito perceptível nos enunciados apresentados é sobre a miscigenação dos povos do subcontinente, apesar de este ser um tema debatido ao longo das aulas, explicando as diferentes matrizes de formação das populações dos países latino-americanos. Tal tema também está presente nas obras de Maxwell Alexandre e foi comentado e explicitado nas oficinas, mas não se fez presente nos enunciados.

Sobre a questão da miscigenação, Sueli Carneiro, indica que o fato de o Brasil ser um país muito miscigenado vem sendo utilizado de forma política para justificar e reforçar o mito da democracia racial. O que ela define como o “discurso que molda as relações raciais” (*idem*, p. 50) no país. E que tal discurso tem como função estratégica apaziguar as tensões e conflitos frutos do dispositivo racial. Outras funções deste mito seria o de enfraquecer a identidade negra e impedir políticas afirmativas no Brasil, uma vez que seria difícil definir quem é negro justamente pela forte miscigenação.

Para ela, que tem uma visão que coaduna com as obras e concepções de Maxwell Alexandre,

*pardo é algo que ninguém consegue definir nem como raça nem como cor. Talvez o termo se preste apenas a agregar aqueles que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude carrega socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são.* (CARNEIRO, 2023, p. 53).

Retomamos o título da série “Pardo é Papel”, de Maxwell Alexandre, para atentar que embora ausente nas respostas dos estudantes, esta é uma questão na qual a obra do artista joga luz, e, ainda que não em palavras, os estudantes tiveram contato com enunciados imagéticos que procuram tratar de forma crítica a miscigenação. Os desdobramentos desse contato possivelmente acontecerão em diferentes medidas, em diferentes contextos.

Em diálogo com nossos interlocutores, podemos perceber que os enunciados presentes nas respostas do(as) estudantes se articulam em camadas complexas com aqueles que expressam os conflitos sociais constitutivos da sociedade brasileira. Com sua obra tão potente, MW provoca deslocamentos que expõem contradições e questionam as relações de poder. Desta forma, sua arte trabalha na intenção do rompimento de fronteiras que podem ser percebidas na ordem do discurso. Os enunciados aqui descritos trouxeram elementos interessantes para pensar, ainda que de forma sutil, alguns desses deslocamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade deixa marcas que ultrapassam o fim do processo histórico da colonização. São permanências nos modos de pensar, agir, sentir, pois a colonialidade se perpetua através do ser, do poder e do saber. São tecnologias que atravessam as existências dos seres subalternizados, dos (sobre)viventes de todos os métodos empregados para subjugar o continente latino-americano e seus habitantes.

Por isso, intentar uma prática decolonial, que seja uma resistência, uma possibilidade de agir a partir de pensamentos outros, que não os dos conquistadores, faz-se um desafio. Isto porque, por melhor que seja a intenção de uma prática decolonial, não há um método, uma cartilha ou material que efetive essa prática. São atitudes, posturas, fazeres que se vão apresentando como práticas pedagógicas decoloniais que disputam espaço com os saberes e as práticas hegemônicas.

Como mencionado acima, a decolonialidade não é algo que se atinja em uma aula, com um recurso ou um material. É a disputa de discursos e de poderes, é a explicitação de formas diversificadas de compreensão de uma mesma realidade, ou ainda de buscar a raiz de questões que permeiam nosso dia a dia. A apresentação de pensamentos outros, a reflexão sobre raízes de problemáticas históricas e sociais, se configuram como práticas decoloniais.

Desse modo, abordar a formação dos povos da América Latina sob uma ótica decolonial, tendo como recurso pedagógico telas do artista Maxwell Alexandre, se mostrou uma prática potente. Isso porque os/as estudantes conseguiram correlacionar a formação do racismo ao processo de colonização e à exploração da América Latina, além de constatar que o racismo é uma ferramenta de poder que permanece ativa em seus cotidianos e foram por eles identificadas nas obras de MW.

A análise do discurso escolar demonstrou que entre os ditos e os interditados, existem algumas permanências na reprodução de enunciados de acordo com as relações de poder vigentes. Por outro lado, apontou também rupturas, ao, por exemplo, não considerarem o negro em si o interditado, pelo contrário, a figura do negro foi central nos enunciados dos/das estudantes. Isso demonstra que dentro da disputa de poderes discursivos, alguns enunciados ainda permanecem. Porém, com os debates e reflexões promovidos com a apresentação das obras de Maxwell Alexandre, novos enunciados vão ganhando espaço.

## NOTAS

<sup>1</sup> Links: <<https://www.youtube.com/watch?v=FMtyVIOVUwg>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=1iPf3DAbEwk&t=2s>>.

<sup>2</sup> As obras do artista podem ser visualizadas nos catálogos abaixo: <[http://iberecamargo.org.br/wp-content/uploads/2021/09/catalogo\\_maxwell-alexandre-pardo-e-papel.pdf](http://iberecamargo.org.br/wp-content/uploads/2021/09/catalogo_maxwell-alexandre-pardo-e-papel.pdf)>; <<https://museudeartedorio.org.br/publicacoes/pardo-e-papel/>>; <<https://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Cat%C3%A1logo-digital-Pardo-%C3%A9-Papel-1.pdf>>.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Maxwell. Entrevista: Ocupação finalista 2020: Maxwell Alexandre. Entrevistador: Luiz Camillo Osorio. **Pipa, a janela para a arte contemporânea brasileira**. Out. 2020. Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/2020/10/ocupacao-finalistas-2020-maxwell-alexandre>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

- ALEXANDRE, Maxwell. **Maxwell Alexandre**: Pardo é papel. Rio de Janeiro: Instituto Inclusartiz / Instituto Odeon, 2020. 128p.
- ALEXANDRE, Maxwell. **Pardo é papel/Maxwell Alexandre**. Organização Instituto Inclusartiz. 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, 2015. p. 7-19.
- CANAL ARTE 1. **MAXWELL ALEXANDRE**: “Pardo é papel” retrata a autoestima preta / Arte 1 Minuto. *YouTube*, 16 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zngt1ZgNSk>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 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 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.
- GRILO, Nathalia. **1º Pavilhão Maxwell Alexandre**. Novo Poder: passabilidade. Rio de Janeiro, 2023. 2p.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.
- LUIZA KARMAN. **Entrevista com Maxwell Alexandre / parte 1**. *Youtube*, 08 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=21cBf0W1RGQ&t=5s>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- 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. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017.
- MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Obra/ Éramos as cinzas e agora somos o fogo**, de Maxwell Alexandre. *Youtube*, 14 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FMtyVIOVUwg>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- MUSEU DE ARTE DO RIO. **Mini-docs “Pardo é Papel”**. *Youtube*, 13 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F3HcZhuTCcE>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Academia.edu**. 2004. 4p.
- 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.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: 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. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 29-67.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Boitempo, 2022.
- SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 57-67, 2007.
- VILA ISABEL (bairro). *In*: **Wikipédia a enciclopédia livre**. Flórida: Wikipedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia>>.

[org/wiki/Vila\\_Isabel](https://org/wiki/Vila_Isabel)>. Acesso em: 13 nov. 2023.

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, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

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.