

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Artes

Fabíola dos Santos Lima

**DAS RUAS PARA A ESCOLA:
a negritude e a poética do grafite**

**Campo Grande/MS
2025**

Fabíola dos Santos Lima

**DAS RUAS PARA A ESCOLA:
a negritude e a poética do grafite**

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de dissertação como requisito para **obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes/Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientação: Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza.

Campo Grande/MS
2025

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do
Sistema de Bibliotecas da UFMS

Lima, Fabíola dos Santos.

DAS RUAS PARA A ESCOLA [manuscrito] : a negritude e a
poética do grafite / Fabíola dos Santos Lima. - 2025.
148 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-
Graduação em Artes, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande
(MS), 2025.

Orientador: Paulo César Antonini de Souza.

1. Ensino de Arte. 2. Fenomenologia. 3. Racismo
estrutural. 4. Intervenção pedagógica. 5. Lambe-lambe. I.
Antonini de Souza, Paulo César, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Fabíola dos Santos Lima

DAS RUAS PARA A ESCOLA: a negritude e a poética do grafite

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Arte**, na linha de pesquisa Abordagens teórico - metodológicas das práticas docentes.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - ProfArtes/UFMS - Rede Nacional

Profa. Dra. Elsiene Coelho da Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - ProfArtes/UFU - Rede Nacional

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos
Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - ProEF/UFSCar - São Carlos/SP

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 08 de Agosto de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, aos meus amados pais e irmãs, em especial à minha mãe, que, com paciência e amor, me auxiliou na organização das ideias iniciais deste projeto, dedicando seu tempo para me ouvir e aconselhar sempre que precisei.

À minha amiga Renata Angelozzi, minha primeira incentivadora a ingressar no programa, e também às queridas Kassiane Ribeiro Sena e Kelly Loureiro, que me acompanharam em diferentes momentos desta caminhada, compartilhando vivências, alegrias e angústias do mundo acadêmico.

Ao meu irmão de alma e amigo, Eliseu de Araújo Pereira, que embarcou comigo nessa loucura e permaneceu ao meu lado em todas as etapas do percurso como mestranda.

Sou imensamente grata ao meu orientador, Paulo César Antonini de Souza, por estender sua mão com carinho, acreditar em meu potencial e me orientar com leveza, humor e sensibilidade. Suas palavras, além de orientação, criaram entre nós um vínculo sincero de amizade.

Também expresso minha gratidão aos colegas do grupo de pesquisa Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte (NINFA), pelas trocas de experiências e conhecimentos, e também pelo apoio teórico e metodológico na construção de conceitos fundamentais para minha pesquisa.

Agradeço às valiosas contribuições da professora Elsieni Coelho da Silva e do professor Fábio Ricardo Mizuno Lemos, membros da banca de qualificação e defesa, cujas sugestões e encaminhamentos enriqueceram esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS e à Escola Municipal Nagen Jorge Saad, minha gratidão por acolherem a proposta e oferecerem todo o suporte necessário. Agradeço especialmente à diretora Renata Angelozzi e à vice-diretora Priscila Firmino, pelo apoio e parceria.

Ao artista Leonardo Mareco, meu sincero agradecimento por contribuir com sua arte e, generosamente, aceitar o convite para participar desta jornada, demonstrando sensibilidade e comprometimento com a pesquisa.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo apoio financeiro que foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Por fim, deixo meu agradecimento a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, caminharam comigo ao longo desta trajetória repleta de desafios, descobertas e aprendizados.

Muito obrigada.

RESUMO

Objetivando desvelar características e condições que auxiliem a compreensão do fenômeno da criação artística na arte urbana e suas possibilidades como manifesto de enfrentamento ao racismo estrutural, esta dissertação, apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (ProfArtes), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes), na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se estrutura como meio para contribuir com práticas pedagógicas por meio do ensino de arte. A investigação centra-se no trabalho do artista urbano Leonardo Mareco, utilizando uma abordagem qualitativa fenomenológica, com coleta de dados realizada por meio de uma intervenção pedagógica com estudantes do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campo Grande/MS. Ao final da pesquisa, após a análise dos dados coletados por meio das notas de campo, emergiram três categorias nomeadas: A) Um pequeno caos, B) Pela cor preta e C) Pelas ruas da cidade. Conclui-se que a pesquisa permanece em movimento, sustentada pela busca por conteúdos significativos para a aprendizagem. A ausência explícita de reflexões sobre a negritude nas aulas, mesmo com a presença de artistas negros, não denota indiferença, mas revela a naturalização do racismo no cotidiano dos estudantes, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas contínuas que favoreçam a escuta, a elaboração crítica e a tomada de consciência. Defende-se, assim, que a escola transcenda o currículo formal, assumindo-se como espaço de mediação, de trocas de saberes e de formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social e o respeito às diferenças. A intervenção foi reavaliada, resultando na criação de um material para ser utilizado como recurso educacional por outros docentes, contribuindo para um ambiente de ensino-aprendizagem mais justo e equitativo, que reconhece e valoriza a cultura negra, utilizando a arte como instrumento de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Fenomenologia; Racismo Estrutural; Intervenção Pedagógica; Lambe-lambe.

ABSTRACT

Aiming to unveil characteristics and conditions that support the understanding of the phenomenon of artistic creation in urban art and its possibilities as a manifesto against structural racism, this dissertation, presented to the National Professional Master's Degree in Arts (ProfArtes), linked to the Graduate Program in Arts (PPGArtes) at the Faculty of Arts, Languages, and Communication (FAALC) of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), is structured as a means to contribute to pedagogical practices through art education. The research focuses on the work of urban artist Leonardo Mareco, using a qualitative phenomenological approach, with data collected through a pedagogical intervention with 4th-grade students from a public elementary school in Campo Grande/MS, Brazil. At the end of the research, after analyzing the field notes, three categories emerged: A) A small chaos, B) By the Black color, and C) Through the city streets. The research remains in motion, guided by the pursuit of meaningful learning content. The explicit absence of reflections on Black identity in classes, even in the presence of Black artists, does not imply indifference, but rather reveals the naturalization of racism in the students' daily lives, highlighting the urgency of continuous pedagogical practices that promote listening, critical thinking, and awareness. It is argued that the school should go beyond the formal curriculum, becoming a space for mediation, knowledge exchange, and the formation of critical, conscious individuals committed to social justice and respect for differences. The intervention was reassessed, resulting in the creation of educational material to be used as a teaching resource by other educators, contributing to a fairer and more equitable learning environment that recognizes and values Black culture, using art as a tool for resistance and social transformation.

Keywords: Art Education; Phenomenology; Structural Racism; Pedagogical Intervention; Wheatpaste.

RESUMEN

Con el objetivo de revelar características y condiciones que favorezcan la comprensión del fenómeno de la creación artística en el arte urbano y sus posibilidades como manifiesto contra el racismo estructural, esta disertación, presentada al curso de Maestría Profesional en Artes en Red Nacional (ProfArtes), vinculada al Programa de Posgrado en Artes (PPGArtes) de la Facultad de Artes, Letras y Comunicación (FAALC) de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se estructura como un medio para contribuir con las prácticas pedagógicas a través de la enseñanza del arte. La investigación se centra en el trabajo del artista urbano Leonardo Mareco, utilizando un enfoque cualitativo fenomenológico, con recolección de datos realizada a través de una intervención pedagógica con estudiantes del 4º año de la escuela primaria pública de Campo Grande/MS. Al final de la investigación, tras el análisis de las notas de campo, surgieron tres categorías: A) Un pequeño caos, B) Por el color negro y C) Por las calles de la ciudad. La investigación sigue en movimiento, guiada por la búsqueda de contenidos significativos para el aprendizaje. La ausencia explícita de reflexiones sobre la negritud en las clases, incluso con la presencia de artistas negros, no denota indiferencia, sino que revela la naturalización del racismo en la vida cotidiana del estudiantado, lo que evidencia la urgencia de prácticas pedagógicas continuas que favorezcan la escucha, la elaboración crítica y la toma de conciencia. Se defiende que la escuela trascienda el currículo formal, asumiéndose como un espacio de mediación, intercambio de saberes y formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la justicia social y el respeto a las diferencias. La intervención fue reevaluada, dando lugar a la creación de un material educativo para ser utilizado como recurso pedagógico por otros docentes, contribuyendo a un ambiente de enseñanza-aprendizaje más justo y equitativo, que reconozca y valore la cultura negra, utilizando el arte como instrumento de resistencia y transformación social.

Palabras clave: Enseñanza de Arte; Fenomenología; Racismo Estructural; Intervención Pedagógica; Lambe-lambe.

Lista de Figuras

Figura 1: Tiago Sant'Ana (Brasil, 1990). Alegoria à Retomada (Ivã com setro Sankofa), 2023. Acrílica s/tela, 90 x 120 cm.....	25
Figura 2: No Martins (Brasil, 1987). Principal peça do jogo, 2018. Acrílica s/tela, 170 x 140 cm.....	26
Figura 3: Jean-Michel Basquiat (NY, 1960-1988). Cabeza, 1982. Pintura, 120 x 169 cm.....	46
Figura 4: Alberto Pereira (RJ, 1989); Akin, 2017. Lambe-lambe, s.m.....	49
Figura 5: Panmela Castro (RJ, 1981); Irmãs Siamesas, 2018. Grafite, s.m.....	50
Figura 6: Marilena Grolli (MT, 1977); Sem título, s.d.. Grafite, s.m.....	54
Figura 7: Victor Macaulin (MS, 1996); Sem título, s.d.. Grafite, s.m.....	55
Figura 8: Leonardo Mareco (SP, 1997); Sem título, 2024. Lambe-lambe, s.m.....	59
Figura 9: Leonardo Mareco (SP, 1997); Sem título, 2023. Lambe-lambe, s.m.....	61
Figura 10: Leonardo Mareco (SP, 1997); Sem título, 2025. Lambe-lambe, s.m.....	63
Figura 11: Registros da criação do painel de lona. Encontro 4 – Intervenção Pedagógica, 2024.....	82
Figura 12: Registros da finalização do painel de lona. Encontro 6 – Intervenção Pedagógica, 2024.....	83
Figura 13: Registros da palestra com Leonardo Mareco. Encontro 5 – Intervenção Pedagógica, 2024.....	86
Figura 14: Registros da atividade de criação do autorretrato. Encontro 1 – Intervenção Pedagógica, 2024.....	89
Figura 15: Registros da criação inspirada na obra de Mareco. Encontro 3 – Intervenção Pedagógica, 2024.....	93
Figura 16: Registros da palestra com Mareco. Encontro 5 – Intervenção Pedagógica, 2024....	97

Lista de Quadros

Quadro 1: Artigos e dissertações encontradas entre 2023 e 2025.....	30
Quadro 2: Conteúdo programático da Intervenção Pedagógica - Oficina.....	68
Quadro 3 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado.....	74

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
1 ENTRE A COR E O SILÊNCIO: desafios do ensino de arte frente às questões raciais.....	22
1.1 Presença que resiste: a professora negra e a educação antirracista.....	29
2 O GRAFITE COMO UMA EXPRESSÃO DA IDENTIDADE.....	44
2.1 Significâncias do grafite em Campo Grande.....	51
2.2 Leonardo Mareco: traços da infância e resistência.....	57
3. TRILHAS DA ESCUTA E DO OLHAR: metodologia da investigação.....	65
3.1 Aquele menino da obra: proposta de intervenção.....	67
3.2 Análise dos dados.....	74
A) Um pequeno caos.....	75
B) Pela cor preta.....	87
C) Pelas ruas da cidade.....	95
CONSIDERAÇÕES.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO 1 - PARECER CEP.....	110
APÊNDICE 1 - TCLE.....	112
APÊNDICE 2 - TALE.....	115
APÊNDICE 3 - NOTAS DE CAMPO.....	117
Notas de Campo 1 - Aula de Arte 4ºB.....	117
Notas de Campo 2- Aula de Arte 4ºB.....	123
Notas de Campo 3- Aula de Arte 4ºB.....	129
Notas de Campo 4- Aula de Arte 4ºB.....	135
Notas de Campo 5 - Aula de Arte 4ºB.....	140
Notas de Campo 6- Aula de Arte 4ºB.....	147

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada como requisito para a obtenção de créditos de Qualificação junto ao curso de Mestrado Profissional em Artes em rede nacional (ProfArtes), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), reúne elementos que, por meio de sua estrutura e organização, visam proporcionar uma base formal para a prática pedagógica nas artes visuais. Tal construção inclui uma abordagem que compreende a Arte Urbana e o Grafite¹, sua historicidade e disseminação, dialogando com manifestações presentes na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, buscando **desvelar características e condições que auxiliem a compreensão do fenômeno da criação artística na arte urbana e suas possibilidades como manifesto de enfrentamento ao racismo estrutural**.

Nesse sentido, para a compreensão dos objetivos desta investigação, é fundamental manter a objetividade ao tratar do conceito de racismo estrutural. Na perspectiva de Silvio Luiz de Almeida (2019), o racismo estrutural consiste na naturalização de ações e discursos que promovem a segregação racial - processo que afeta diretamente a população negra no Brasil e em outros países.

Destaca-se que a expressão “naturalizar” implica a intencionalidade de fazer parecer que práticas e crenças historicamente construídas nas relações humanas são inerentes à natureza do ser humano. Ao serem tomadas como normais, tornam-se aparentemente inevitáveis. Isso significa que atitudes e comportamentos racistas — como a discriminação e a segregação — são aceitos e perpetuados no cotidiano social sem serem problematizados ou reconhecidos como construções históricas e sociais, o que dificulta a conscientização crítica e a transformação dessas práticas.

Observa-se que a prática naturalizada do racismo estrutural privilegia determinados grupos étnicos em detrimento de outros. Como compreende Sílvia Almeida: “ [...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um

¹A grafia escolhida para tratar desta técnica artística de pintura nesta pesquisa é "grafite". No entanto, serão respeitadas formas distintas de escrita em citações diretas de outras autoras e autores.

elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (Almeida, 2019, p. 20).

A diversidade étnico-racial e questões relacionadas a processos de ensino-aprendizagem são pautas atuais e relevantes que necessitam de debates e pesquisas, e é nesse contexto que a atual investigação busca contribuir para o campo dos estudos em arte relacionados à negritude. O conceito de **negritude** se refere ao reconhecimento e valorização da identidade e cultura negra, promovendo a conscientização sobre o valor e a riqueza cultural advindos da diáspora africana.

Este conceito se manifesta através de expressões artístico-culturais coletivas, como a poesia, o rap, o slam e outras formas de arte performática, que possibilita aos indivíduos negros criarem novas narrativas sobre si mesmos, seus corpos e sua ligação com a própria negritude e com a comunidade negra. Através dessas expressões, elementos da negritude são transmitidos e compartilhados, com potencialidades para ritualizar valores e memórias ancestrais, como sugerem Carolina da Silva Pereira e Lia Vainer Schucman (2023).

Essas práticas atuam como ferramentas de resistência e reconhecimento racial, proporcionando um espaço para que sujeitos negros experienciem sua identidade de forma desalienante e afirmativa, enfrentando a violência racista e construindo uma **consciência racial**. Vale destacar que mesmo com a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, ainda há muito a ser realizado, motivo pelo qual são bem-vindas investigações na perspectiva de artistas negros pela percepção de docentes e também crianças negras.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB (Brasil, 1996), ainda existem lacunas em seu cumprimento nas escolas, muitas vezes tendo o conteúdo limitado à comemoração de efemérides. Destarte essa realidade, outras mulheres negras, na docência ou em formação, demonstram interesse na superação desses limites como é o caso de Monique Dreisewerd (2023) ou de

Jaqueline da Silva de Assis e Paulo César Antonini de Souza (Assis; Souza, 2023).

Com base nesse pressuposto, a utilização de imagens da arte urbana, cujo acesso é público e dinâmico, como instrumento para auxiliar a abordagem da negritude em sala de aula, é significativa, especialmente a de artistas cujo trabalho enaltece a importância do povo negro. Como nos leva a refletir Tadeu Lucas de Lavor Filho, Rochelly Rodrigues Holanda, Vilkiane Natércia Malherme Barbosa, Larissa Ferreira Nunes, Luciana Lobo Miranda e João Paulo Pereira Barros (2023), o grafite, como expressão artística presente, ocupa papel significativo na democratização das artes e na construção de uma educação não-formal, promovendo a participação social e a luta pela garantia de direitos sociais.

Essas intervenções artísticas propiciam abordar temas como racismo, igualdade de gênero e pobreza, criando espaços de resistência e transformação social, pois “[...] o graffiti tensiona a educação, sobretudo a escolar, a se abrir aos seus componentes estético-políticos. (Lavor Filho *et al.*, 2023, p. 1850).

Por ser mulher negra, professora da educação básica atuante, trago reverberações de vivências e práticas para o mundo acadêmico. Nesse sentido, parte da sua questão geradora: como incluir a temática da valorização da negritude no ensino de arte a partir da arte urbana e do grafite. Nessa perspectiva, a experiência estética² se configura a partir da percepção sensível, envolvida na observação, fruição de um **objeto estético**, nesta pesquisa por meio da arte urbana, que em sua riqueza imagética enaltece o povo negro, motivo pelo qual é urgente que possamos agir de forma atenta à reflexão de Luis Rufino:

A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos, e se debruça sobre a

² A experiência estética, segundo Pareyson (1989), pode ser compreendida como o ponto de encontro entre duas formas de reflexão filosófica: uma que parte da experiência concreta para alcançar resultados universais (via ascendente) e outra que, a partir desses resultados, retorna para interpretar e solucionar problemas da experiência (via descendente). A estética, portanto, nasce dessa relação dinâmica e contínua entre a vivência prática e a reflexão teórica, alimentando-se constantemente da realidade concreta. Assim, a experiência estética não é apenas uma apreciação passiva do belo, mas uma atividade viva de interpretação, construção de sentido e diálogo entre o sensível e o intelectual.

problemática humana e suas formas de interação com o meio. É nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, torna-se uma problemática pedagógica. (Rufino, 2019, p. 274).

O conceito de negritude visa enaltecer o sentimento de orgulho para com a **identidade negra**, promovendo a conscientização do valor e da riqueza da cultura negra, advinda por intermédio de diáspora africana no período de colonização no Brasil, em um processo pelo qual essa identidade foi formulada historicamente com base na inferiorização impressa pela escravização. Nesse contexto, a negritude que se faz visível pela arte urbana ou de rua, se destaca por ampliar o repertório visual, estimular a sensibilidade estética, oferecer outras possibilidades de relações entre a arte, a educação, a importância de ser negro e a vivência pessoal de cada discente, como afirma Luiz Rufino (2019) “A rua nos ensina é escola” (Rufino, 2019, p.109).

Desse modo, com a intenção de reverter a inferiorização causada pelo processo escravocrata e combater o racismo estrutural, este estudo utiliza o corpo negro como tema em representações artísticas, promovendo a “formatividade”, conceito do qual essa apropriação pode contribuir, na associação de que para essa pesquisa trata-se de uma relação social e individual entre o sujeito e o objeto, com o mundo, por uma percepção estética. É significativo destacar que na percepção estética, estão envolvidos significados socialmente compartilhados e sentidos que remetem à singularidade de cada indivíduo.

Segundo Luigi Pareyson (2001), ao nos voltarmos para a compreensão da arte, devemos ultrapassar os limites de uma aproximação estética apenas de contemplação ou expressão, e considerar a produção, a “formatividade”, que de acordo com Paulo César Antonini de Souza: “[...] implica na compreensão do todo que envolve a ação humana para a criação de um trabalho artístico, desde a concepção de uma forma a ser materializada até os processos técnicos/reflexivos que envolvem sua produção” (Souza, 2022b, p. 202).

Pelas manifestações da arte urbana, busca-se alcançar a representatividade através de desenhos, grafites ou lambe-lambes nas ruas, que ao serem observados são sentidos e percebidos em vivências cotidianas.

A imagem nessas criações, pode ser analisada como parte da sociedade, em representações ao alcance de quase toda a população, evocando por sua temática questões que muitas vezes marginalizadas, são relegadas ao apagamento, lembrando que:

A educação é tão diversa e ampla quanto as experiências sociais produzidas ao longo do tempo. Esses outros modos, marcados por uma identidade subalterna, revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes. Esses modos subalternos produzidos como resposta ao terror se responsabilizam com a vida por estarem implicados nas lutas contra as injustiças cognitivas sociais. (Rufino, 1987, p.76).

O papel do professor, então, é mediar a forma como essas imagens podem vir contribuir na formação do ser humano, mostrando a positividade e a real importância de ser negro em nosso país. Nesse aspecto, segundo Paulo Freire (1996), o ato de ensinar não se restringe a um mero transferir de conhecimentos, mas sim à criação de possibilidades, para que os discentes, acrescento, em meio à diversidade de corpos, façam suas próprias produções, gerando a própria construção de si, sem desconsiderar o âmbito onde se desenvolvem as ações culturais (Freire, 2015).

Esse exercício pode vir a possibilitar o desenvolvimento de um raciocínio mais significativo em relação ao ensino, à aprendizagem, à formação crítica e à criação artística. A força do povo negro retratada em pinturas nas ruas pode ser percebida por quem caminha pela cidade, deparando-se com essas representações artísticas.

Ao contemplar e refletir sobre seus conceitos, conforme a subjetividade de cada indivíduo, essas representações podem se tornar uma forma de identificação e inspiração para a criação. Como nos lembra Fayga Ostrower: “Convém considerar o seguinte: para se tornarem ‘acazos’, os fenômenos teriam que ser percebidos por nós. Vale frisar este ponto, pois, na verdade, o próprio tecido da vida não é senão uma infinita teia de acazos” (Ostrower, 1995, p. 2), que encontra sentidos na observação, fruição e criação artística, nessa investigação, permeada por criações artísticas de grafiteiros na rua, advindos da periferia, e que retratam a negritude nas suas diversas formas, pois:

A rua é nada mais do que o que se passa por ela, sujeitos comuns e suas práticas. A rua é tão diversa quanto os tipos que a praticam, inscrevendo seus saberes nos cotidianos. A rua é de quem nasce, se cria e morre nela, digamos também que é daqueles que a fazem de lugar de passagem, rito de invenção do mundo. A rua é das mulheres e homens comuns, suas histórias e sapiências, modos de vida significados nas frestas e na escassez. (Rufino, 1987, p.108).

Quando apresentamos um artista, um objeto artístico, uma obra ou uma imagem que se aproxima da realidade discente, torna-se possível criar uma epistemologia agregadora que faça sentido na aprendizagem do aluno, tornando o aprendizado valioso em sua vida. É necessário estabelecer relações a partir de propostas que dialoguem com o cotidiano e propiciem ao grupo de estudantes conhecer a si mesmos e interagir, compartilhando suas aspirações e histórias.

Em 2024, durante o Mestrado Profissional em Artes, iniciei um artigo em conjunto com meu orientador, no qual apresentamos reflexões que agregaram elementos importantes para esta investigação (Lima; Souza, 2024). A proposta do artigo, que se expandiu em direção à intervenção pedagógica que foi desenvolvida com estudantes para a coleta de dados, visa refletir sobre o grafite e a técnica do lambe-lambe do artista sul-mato-grossense Leonardo Mareco, desvelando elementos simbólicos que valorizam a imagem de crianças negras nos trabalhos deste artista.

Refletir sobre essas questões afetou tanto minhas práticas pedagógicas quanto minhas relações como mulher negra e pesquisadora em formação, levando-me a ressignificar e compreender as camadas sensíveis da experiência cotidiana. A pesquisa então se organizou por meio de questionamentos sobre como construir práticas pedagógicas que valorizem a cultura negra e afrodescendente, aproximando as alunas e os alunos da arte urbana por uma abordagem fenomenológica, envolvendo diálogos, apreciação e análise de obras selecionadas e a criação de trabalhos autorais pelo grupo discente a partir de uma intervenção pedagógica.

A construção dessa problematização foi alimentada pelo meu contato com grafites observados tanto nas ruas de São Paulo, que visito ocasionalmente, quanto nas de Campo Grande, onde resido. Esses grafites revelaram seu potencial como recurso didático em minhas práticas pedagógicas, ressignificando minhas compreensões, corroboradas por

Armando Silva (2014). Para Silva, essas interações simbólicas no contexto da arte contemporânea, ao atingir a esfera pública, geram debate crítico enquanto promovem o ativismo social:

[...] ser realizada no espaço urbano, pode ser parte da estratégia de conquista do público e não necessariamente significa fazer alguma obra, pois se trata mais de relacionar o que existe, de gerar novos contextos, de integrar a arte dentro da cultura, e não vê-la como algo diferente, não como uma obra que única concluída, e sim como forma de marcar o processo de uma rota crítica. (Silva, 2014, p. 119).

Outro fator que motivou esta pesquisa emergiu da escuta atenta às falas e aos relatos dos discentes ao longo dos meus dezessete anos como arte-educadora na rede pública de ensino. A partir de suas experiências, por serem majoritariamente moradores de regiões periféricas, esses estudantes têm pouco ou nenhum contato com a chamada arte institucionalizada, frequentemente restrita a museus e centros culturais.

Em contrapartida, apontam como referência de vivência estética e experiência artística aquilo que encontram nas ruas especialmente a arte urbana e o grafite, trazendo isso para a sala de aula. Essa escuta, entendida aqui sob a perspectiva fenomenológica, revela os sentidos que emergem das experiências cotidianas dos estudantes, destacando o grafite como linguagem próxima, acessível e significativa em seus contextos de vida.

Nesses novos, ou outros contextos, destaco a abordagem fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty (1999), associando as experiências por meio do grafite no fluxo perceptivo individual e coletivo, pois o que é percebido por um pode ser percebido por outro, o que é especialmente relevante quando os elementos da diversidade estão presentes em espaços públicos acessíveis, tornando-se um recurso didático valioso para o ensino de arte nas escolas. Essa abordagem pode ser alcançada se tivermos em conta que:

[...] é a própria questão que é preciso colocar em questão: pois o que é dado não é um fragmento de tempo e depois um outro, um fluxo individual e depois um outro, é a retomada de cada subjetividade por si mesma e das subjetividades umas pelas outras na generalidade de uma natureza, a coesão de uma vida intersubjetiva e de um mundo. O presente efetua a mediação do Para Si e do Para Outrem, da individualidade e da generalidade. (Merleau-Ponty, 1999, p.606).

No contexto do pensamento do autor (Merleau-Ponty, 1999), reconheço nas experiências artísticas ferramentas poderosas na formação discente. Como professora de arte na rede pública, acredito na importância de continuar a aprender de forma constante, postura sinalizada por Paulo Freire (1996).

Vejo essa possibilidade na aproximação com os discentes e o entorno da escola, para potencializar a troca de saberes. Nesse exercício epistemológico, busco elementos que contribuam para propostas pedagógicas efetivas, que enalteçam a existência dos discentes, lembrando-me e a eles que homens e mulheres são seres históricos que, por meio de sua realidade, tornam-se conscientes e políticos sobre questões como desigualdades sociais e racismo.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra. Especificamente humana e educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. (Freire, 1996, p.41-42).

Na busca de manter uma coerência com a abordagem fenomenológica e freireana, minha intenção é que esta pesquisa sirva de referência para outros professores que a leiam, quebrando paradigmas impostos pelo padrão educacional eurocêntrico, questão também abordada pela autora Djamila Ribeiro (2019) ao valorizar o pensamento decolonial que inclua a produção negra, promovendo um ensino que valorize a arte das ruas e o grafite, e reconheça a importância do povo negro na arte e na cultura. Talvez essa proposta venha a motivar também as crianças da periferia a olharem para si mesmos e encontrarem caminhos diversos que os afastem da vulnerabilidade e da exclusão social.

Para aproximar os leitores do processo investigativo desta pesquisa, apresento no **primeiro capítulo, *Entre a Cor e o Silêncio: desafios do ensino de arte frente às questões raciais***, a importância de repensar o papel da arte na escola como espaço de resistência, visibilidade e valorização das

múltiplas identidades que compõem a cultura brasileira. Propõe-se uma prática educativa antirracista, que dialogue com a realidade dos estudantes e reconheça a arte como instrumento de afirmação, pertencimento e transformação social. No item **1.1 Presença que resiste: a professora negra e a educação antirracista**, apresento um levantamento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade étnico-racial, com foco na identidade negra na docência e no ensino de arte, sendo realizado um levantamento no Google Acadêmico, cujos trabalhos selecionados foram analisados compondo o corpus desta parte investigação.

No **capítulo 2**, intitulado **Grafite: uma expressão da identidade**, foi estruturado um diálogo entre trabalhos de Jean Basquiat, Alberto Pereira e Panmela Castro, cuja aproximação é realizada pela descrição de suas obras no contexto de questões sociais como racismo e desigualdades. Para aportes dessa abordagem, o capítulo se desdobra em **2.1 Significâncias do grafite em Campo Grande**, destacando Marilena Grolli e Victor Macaulin, artistas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na perspectiva de refletir sobre a expressividade de suas obras, o contexto estético das produções na paisagem urbana, e seu significado possível nas relações de ensino-aprendizagem e **2.2 Leonardo Mareco traços da infância e resistência** cujo foco é a vida e obra do artista.

A aproximação e estudo desses tópicos é significativa para a trajetória metodológica, que compõe o **terceiro capítulo: Trilhas da Escuta e do Olhar**: metodologia da investigação, onde se apresenta a investigação que pautou a intervenção pedagógica. Esta foi organizada com base em referenciais da *pesquisa qualitativa em educação*, como sinalizam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), em uma *abordagem fenomenológica*, estruturada filosoficamente a partir de Maurice Merleau-Ponty (1999) e metodologicamente pela *Modalidade Complexa*, como apresentada por Joel Martins e Maria Ap. Viviani Bicudo (2005), sendo ainda complementada por Paulo César Antonini de Souza (2022), cuja contribuição também se destaca na descrição das imagens.

Para a composição deste terceiro capítulo, apresenta-se, no item **3.1 Aquele menino da obra**, a descrição dos procedimentos didáticos da intervenção pedagógica, registrados metodologicamente por meio de notas de campo (Bogdan; Biklen, 1994), que estruturaram a coleta de dados emergentes

dos seis encontros realizados em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Campo Grande/MS e cuja íntegra se encontra disponível para leitura no **Apêndice 3**. No item **3.2 Análise dos dados**, é apresentada a Matriz Nomotética e a interpretação das notas de campo, cuja análise resultou em três categorias temáticas: **A) Um pequeno caos; B) Pela cor preta; C) Pelas ruas da cidade**, que reúnem experiências significativas do grupo de 35 estudantes do quarto ano do ensino fundamental, participantes da pesquisa.

Em seguida, são apresentadas as **Considerações**, que reúnem reflexões e questionamentos sobre o processo de investigação desenvolvido no âmbito desta pesquisa de mestrado profissional em Artes. Essas reflexões dialogam com o material elaborado como recurso educacional, intitulado ***Aquele menino da obra: arte urbana no ensino de arte em Campo Grande/MS***, título concebido a partir da leitura e análise das Notas de Campo, em referência a um momento significativo da Intervenção Pedagógica.

O uso do ChatGPT, ferramenta desenvolvida pela OpenAI, integrou o processo de elaboração desta Dissertação, com a finalidade de apoiar a revisão textual por meio de correções ortográficas e ajustes de concordância, respeitando a autoria e o conteúdo original da escrita.

1 ENTRE A COR E O SILÊNCIO: desafios do ensino de arte frente às questões raciais

No ambiente escolar, a diversidade racial manifesta-se nas expressões culturais, nos corpos e nas vivências dos alunos e das alunas, mas, percebe-se muitas vezes, que essa diversidade - e a negritude - é ocultada por práticas pedagógicas e currículos que ainda priorizam referências eurocentrismo, o que me fez trazer a cor no título desse capítulo, para destacar a negritude, a identidade e a criação. Do mesmo modo, a opção por abordar o silêncio, sinaliza a omissão e a invisibilização, situadas nos desafios do ensino de arte frente às questões raciais. Refletir sobre essa problemática é fundamental para que práticas pedagógicas críticas e inclusivas sejam capazes de romper o silêncio e fazer ecoar as vozes, as cores e as histórias que compõem o mosaico étnico-racial dentro das escolas brasileiras.

Considerando que a formação populacional do Brasil se deu a partir da presença de povos indígenas, europeus e africanos, é compreensível que muitas brasileiras e muitos brasileiros tenham dificuldade em identificar a qual grupo racial pertencem, observando isso do meu lugar, de mulher negra filha de pai descendente de indígena e branco e mãe negra. A dificuldade de identificação deve-se, em grande parte, ao processo colonial vivido pelo país, marcado pela dominação e exploração imposta pelos colonizadores europeus, o que resultou no apagamento das contribuições históricas e culturais tanto dos povos indígenas quanto dos africanos. Minha escolha encontra sentido na compreensão de Luiz Rufino (2019), a respeito do legado das desigualdades e injustiças produzidas pelo colonialismo europeu:

Ao destacar os aspectos concernentes à linguagem e aos saberes, enfatizo a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico. Essa face nos mantém dependentes do paradigma de saber eurocêntrico, nos impedindo de pensar o mundo a partir do modo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.” (Rufino, 2019, p. 37).

Ao desconsiderar os saberes provenientes dessas culturas, a escola contribui para a exclusão e legitima práticas hegemônicas, perpetuando o racismo estrutural. Porém estão se intensificando nos últimos anos, os debates

em torno da diversidade e do enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira.

Reformas curriculares foram implementadas, muitas delas impulsionadas por ações dos movimentos sociais, especialmente os movimentos negros. Como citado na introdução desta pesquisa, uma das conquistas mais significativas foi a promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História da África, dos africanos e da luta dos negros no Brasil.

A lei provoca inicialmente intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros, uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira. (Candau; Oliveira, 2010, p.30).

Essa legislação possibilitou abrir caminhos para uma educação antirracista, promovendo o reconhecimento das diferentes etnias que compõem a cultura brasileira e desconstruindo o **mito da democracia racial**³. Isso possibilita a valorização da identidade dos estudantes das escolas públicas, como percebe-se em sua maioria, crianças e jovens de pele parda e preta.

Contudo, apesar dos avanços, a efetivação da lei ainda enfrenta muitos desafios. É necessário construir práticas pedagógicas que não apenas reproduzam superficialmente outras culturas, como acontece, por exemplo, nas abordagens estereotipadas durante o "Dia da Consciência Negra", mas que estimulem o protagonismo estudantil na investigação crítica da realidade. O objetivo é que os estudantes compreendam a complexidade dos elementos culturais que estruturam a sociedade e tenham clareza sobre os mecanismos do racismo, como afirma Djamila Ribeiro (2019):

³ Marilena Chauí (2000) reflete a ideia central do **mito da democracia racial** no Brasil, pontuando que nessa perspectiva, o povo brasileiro seria fruto da *harmonia entre diferentes raças, indígenas, negros e brancos, convivendo em igualdade e sem conflitos raciais*. Essa abordagem reforça a crença de que a mestiçagem cultural e étnica teria apagado as barreiras de preconceito, como sugere a autora ao referenciar a associação da miscigenação à criação do samba, à habilidade no futebol e até à representação religiosa da padroeira negra.

É verdade que o Brasil é diferente, mas nada é mais equivocado do que concluir que, por isso, não somos um país racista. É preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles. (Ribeiro, 2019, p. 18).

A história da arte brasileira, por exemplo, foi construída a partir de um referencial que privilegia a minoria branca, podendo ser caracterizada como uma história da arte “branco-brasileira”, fundada nas matrizes européias e alicerçada na ideologia da **branquitude**, que historicamente aspirava a um ideal de brancura a autora Denise Carreira (2013) explica sobre essa relação racial, sendo:

[...] compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como o modelo universal de humanidade, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de cegueira social, fazendo com que parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das que enfrentam discriminação étnico-racial. A branquitude faz com que muitos entendam como ‘natural’ a desigualdade entre pessoas de diferentes pertencimentos raciais (Carreira, 2013, p. 75).

Por muito tempo, isso se refletiu em currículos escolares que ignoravam a cultura africana e afro-brasileira. Isso influencia de forma significativa a constituição do racismo epistêmico, que de acordo com Vera Candau e Luiz Fernandes Oliveira (2010) situam conhecimentos não-ocidentais como inferiores:

[...] No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva “outra” proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” requer operar uma mudança do paradigma como condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. (Candau; Oliveira, 2010, p. 38).

Atualmente, muitos artistas negros (Figura 1 e Figura 2), têm se dedicado a romper com essa lógica, reelaborando as narrativas da história da arte e do país a partir de suas próprias produções. Romper com as

epistemologias impostas pela branquitude é também reconhecer a potência dessas produções como ferramentas metodológicas capazes de questionar narrativas hegemônicas e visibilizar histórias silenciadas, especialmente as dos povos negros e indígenas, que tiveram suas trajetórias excluídas das grandes narrativas históricas.

Figura 1: Tiago Sant'Ana (Brasil, 1990). Alegoria à Retomada (Ivã com setro Sankofa), 2023. Acrílica s/tela, 90 x 120 cm.



Fonte: Sant'ana, 2025.

Na Figura 1, Tiago Sant'Ana representa um homem negro com um cetro na mão, bastão de comando próprio da autoridade real e utilizado para mostrar a soberania da realeza, cuja interpretação conduz a uma ruptura de pinturas clássicas, onde retratavam-se só pessoas brancas nessa configuração. Trazer artistas negros para o ambiente escolar, que revistiam temáticas cristalizadas pela cultura eurocentrada como faz Tiago Sant'Ana, viabiliza aos discentes se

reconhecerem em realidades semelhantes às suas, criando vínculos com os saberes e as expressões culturais.

Nesse mesmo contexto, o artista No Martins em diversas das suas pinturas utiliza como metáfora o jogo de xadrez para abordar as disputas de poder e os conflitos raciais na sociedade, associado as peças desse jogo a papéis nas hierarquias sociais pelas peças pretas e brancas. Na Figura 2, sua pintura representa uma mulher negra com uma espécie de chapéu ou penteado que podemos interpretar a partir do formato da peça Rainha, do jogo de xadrez. No canto superior direito do plano de fundo da pintura, encontra-se a palavra “matriarca” cujo significado é da mãe, mulher que lidera ou que é base de um grupo ou família, nos convidando a questionar, ou no mínimo olhar para os lugares historicamente atribuídos às mulheres negras, fugindo do estereótipo e representação de subalternização.

Figura 2: No Martins (Brasil, 1987). Principal peça do jogo, 2018. Acrílica s/tela, 170 x 140 cm.



Fonte: MASP, 2025.

Como afirma Paulo César Antonini de Souza (2022), a experiência estética ocorre quando se transforma a existência, e para que haja transformação, é preciso antes compreendê-la. A percepção dos fenômenos está diretamente ligada à experiência estética com a arte, permitindo o reconhecimento de si e do mundo. O fenômeno aproxima o sujeito de sua própria identidade, e a percepção é o meio pelo qual esse fenômeno é acessado. Ambos se entrelaçam de forma a tornar a experiência significativa, como exemplifica Paulo Freire (1996):

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (Freire, 1996, p. 16).

A curadoria educativa de Martins, Picosque e Guerra (2010), pelo uso da arte contemporânea permite que possamos abrir caminhos envolvendo questões como justiça social, pedagogias antirracistas e abordagens críticas. Com propostas de inclusão e com artistas engajados em reflexões sobre nossas heranças culturais, torna-se possível resistir ao apagamento das raízes negras. Suas obras podem ser incorporadas ao ensino de arte como instrumentos de validação das culturas historicamente marginalizadas.

Nesse contexto, propor uma pedagogia pautada em narrativas afro-brasileiras e diaspóricas exige não apenas a superação dos padrões epistemológicos hegemônicos, mas também a afirmação de novos espaços de enunciação nos movimentos sociais. Djamila Ribeiro (2019) destaca a importância do protagonismo negro nas artes como elemento central para a construção de uma educação antirracista:

No campo das artes, temos experiências notáveis realizadas pela população negra no Brasil, mas, infelizmente, ainda pouco conhecidas. O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento em 1944, buscou valorizar a cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte, formulando uma estética própria para além da reprodução da experiência de outros países e visando ao protagonismo do povo negro. Assim, tinha como bandeira “priorizar a valorização da personalidade e cultura

específicas ao negro como caminho de combate ao racismo”. (Ribeiro, 2019, p. 28–29).

Ao utilizar essas referências, proporcionamos aos estudantes das escolas públicas, especialmente aqueles que vivem nas periferias, o acesso a conteúdos significativos para sua aprendizagem e formação identitária. Esse acesso vai além do simples reconhecimento de informações curriculares, ele possibilita que os discentes se conectem com suas origens, compreendam a complexidade de suas raízes culturais e se reconheçam como sujeitos históricos. Dessa forma, eles passam a entender não apenas quem são, mas também onde estão inseridos socialmente e quais mudanças podem promover em seu entorno.

Esse processo favorece o fortalecimento da autoestima, a valorização de sua identidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do mundo que os cerca. Como destaca Antonio Muniz de Rezende (1990), o ser humano não é uma entidade isolada, mas um ser de consciência, um sujeito em constante interação com os outros e com o mundo, capaz de transformá-lo e de transformar a si mesmo:

Igualmente, o indivíduo não é uma mônada, e a existência é, na verdade, uma experiência da intersubjetividade. Isto deve ser entendido não tanto em relação a uma possível objetivação de nós mesmos pelo olhar do outro, mas, mais profundamente, em relação à consciência que temos de nós mesmos e do mundo. Sendo individual, nossa consciência é também social. A experiência primitiva da existência é também a de uma coexistência, à qual corresponde uma consciência. (Rezende, 1990, p. 39).

O racismo epistêmico, que desvaloriza os saberes não ocidentais, ainda persiste, embora já não seja possível ignorar a pluralidade de histórias e epistemes situadas fora dos marcos conceituais eurocêtricos. Refletir sobre o ensino antirracista a partir da experiência estética vivida torna-se essencial para compreender a arte como linguagem formadora da subjetividade e da criticidade. Nesse contexto, a arte assume um papel central na construção de sujeitos autônomos, criativos e conscientes de seu lugar no mundo.

Dessa forma, cabe ao educador criar condições para que os estudantes se reconheçam como seres sociais e históricos, pensantes, criadores e

capazes de realizar seus sonhos. A escola precisa oferecer um ambiente que favoreça a escuta e a expressão, possibilitando que os discentes reflitam sobre suas realidades e se posicionem diante delas, portanto, abordar temas como identidade cultural, experiências históricas e sociais, sentimentos, emoções e inseguranças. Ao promover essa abordagem, a educação assume um caráter verdadeiramente democrático, comprometido com a equidade e com a construção de uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.

1.1 Presença que resiste: a professora negra e a educação antirracista

Na introdução desta dissertação, foi apresentado o fator gerador e a motivação que impulsionaram o fazer desta pesquisa, considerando, sobretudo a reflexão sobre um ensino antirracista a partir da experiência de mulher negra, atuante como professora há um longo período na educação básica, partindo de anseios por práticas pedagógicas que se relacionem com a temática da diversidade étnico-racial e contemplem o público presente nas salas de aula.

Partindo desse pressuposto, buscou-se neste subcapítulo, com caráter investigativo e com o intuito de enriquecer a pesquisa, explorar o que já foi produzido cientificamente sobre a influência da identidade negra na docência e no ensino de arte. Um dos desafios iniciais foi definir um recorte temporal que contemplasse a complexidade do tema e se alinhasse ao período de realização desta dissertação.

A pesquisa foi conduzida por meio de um levantamento na plataforma Google Acadêmico, considerando produções entre os anos de 2023 e início de abril de 2025, período correspondente ao tempo de permanência no Mestrado Profissional em Artes, para a busca, foram utilizados os termos “professora negra” “ensino de arte”, resultando em 7 trabalhos localizados. Destes, 5 foram selecionados por sua pertinência ao tema, 2 artigos e 3 dissertações que compuseram o corpus de análise desta etapa da investigação, os trabalhos foram organizados através de uma tabela (Quadro 1) com colunas onde apresentam-se: na primeira o título, na segunda o autor, na terceira o local, na quarta o tipo de pesquisa e na quinta o ano.

Quadro 1: Artigos e dissertações encontradas entre 2023 e 2025

Título	Autor	Local	Tipo de pesquisa	Ano
Entre a cozinha e a sala de aula: caminhos possíveis para um ensino da arte na escola pública	Silva, Gilvânia Santos	Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Dissertação	2023
Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de arte	Andrade, Yasmin Coelho de	Universidade de Brasília - Instituto de Artes	Dissertação	2023
Mulheres negras no ensino de arte e a superação do racismo	Assis, Jaqueline da Silva de; Souza, Paulo César Antonini de	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Artigo	2023
Identidade negra docente e currículo modelado: estudo de caso em uma Escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal	Costa, Leilane Toledo	Universidade de Brasília	Dissertação	2024
Cultura visual antirracista: alteridade e diferença nas políticas curriculares, artísticas e pedagógicas	Baliscei, João; Costa, Emanuelle Dalécio da	Universidade Estadual de Maringá	Artigo	2024

Gilvânia Santos Silva (2023), em sua dissertação, estabelece uma relação entre vivências na cozinha, na sala de aula e na gestão escolar, construindo uma abordagem autobiográfica em que tais experiências se tornam espaços de afeto e produção de aprendizagens antirracistas. A autora atribui à cozinha o status de lugar afetivo, ressaltando a riqueza de experiências e memórias significativas que emergem nesse ambiente:

E é nesse reviver, que convido todas as pessoas a se (re) encontrarem nas cozinhas de suas casas e se conectarem com as palavras e os aprendizados que se estabelecem neste espaço. Proporcionar uma reflexão para a efetivação da educação antirracista a partir dessa interlocução entre memória, história, afetividade e a cozinha de casa. (Silva, 2023, p.18)

Ao se posicionar como sujeito da própria investigação, salienta suas inquietações, especialmente quanto à ausência de representatividade negra no currículo de Arte e a consequência dessa lacuna na construção de sua

identidade. Ela afirma: “Sempre refletindo sobre o meu processo no ensino fundamental e ensino médio e sobre como a ausência das referências artísticas negras me fizeram falta para me entender [...]” (Silva, 2023, p. 20).

Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, Gilvânia Santos Silva (2023) identificou a recorrência de determinadas palavras em sua escrita e, como resposta a isso, estruturou sua dissertação a partir de três verbos que sintetizam os momentos-chave de sua trajetória: deslocar, aterrar e pertencer. Esses termos foram utilizados como princípios organizadores e denominaram os capítulos do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado “Deslocar”, a autora revisita episódios marcantes de sua infância e juventude, destacando o processo de migração de sua família do Nordeste para o Sudeste do país. Ela relata: “De Rio Formoso - zona da mata e litoral sul de Pernambuco - para Osasco, grande São Paulo” (Silva, 2023, p. 29), desvelando as diferenças culturais e climáticas enfrentadas nesse deslocamento.

Já adulta, residindo em São Paulo e atuando como professora, Silva vivenciou o retorno de seus pais à terra natal e, com isso, deparou-se com a ausência da convivência cotidiana e das conversas na cozinha, espaço que ela denomina como “lugar de afeto”. Para preencher essa lacuna, solicitou à mãe que registrasse em um caderno suas memórias e experiências durante visitas ao Quilombo Engenho de Siqueira, resgatando lembranças da infância da autora.

A partir dessas narrativas, Silva (2023) enfatiza o valor das histórias familiares trazidas pelos estudantes como potenciais saberes escolares: “[...] a partir das histórias ouvidas e também vividas é possível pensar uma pedagogia antirracista, acolhedora e libertadora” (Silva, 2023, p. 45). Inspirando-se em Paulo Freire (1996), ela destaca a escuta como elemento essencial para uma educação democrática: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p.71).

No segundo capítulo, denominado “Aterrar”, a autora propõe caminhos pedagógicos para o ensino de Arte com enfoque antirracista, baseando-se em suas experiências com turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Uma das ações centrais relatadas é a criação da *Revista Empoderar*, na qual

os estudantes foram protagonistas de ensaios fotográficos. A revista foi concebida a partir de uma demanda da escola voltada para o enfrentamento das Relações Étnico-Raciais e outros marcadores sociais: “Os ensaios foram pensados com base em uma demanda que a escola tinha para discutir e resolver em torno das Relações Étnico-Raciais e outros marcadores sociais” (Silva, 2023, p. 56).

Ao destacar, na capa da revista, a imagem de uma estudante negra e gorda, o projeto provocou importantes reflexões sobre autoaceitação, racismo e gordofobia. O depoimento emocionado da mãe da aluna, ao ver a filha em destaque, fortaleceu ainda mais as práticas pedagógicas da autora, reafirmando o potencial da Arte como ferramenta de empoderamento da mulher negra e de ruptura com os padrões eurocêntricos presentes no ensino:

É lindo demais ver a Larissa assim inteira numa capa de revista. Sem edições ou recortes, ela com toda sua potência. Nós meninas e mulheres negras precisamos nos acostumar a nos ver em capas de revista, e através da nossa ser referência para outras meninas e mulheres. (Silva, 2023, p.60).

As reflexões da professora e autora apresentam analogias com as ideias de bell hooks (2013), cuja obra tem como foco central a experiência negra, a luta por libertação das populações negras e as discussões no âmbito do feminismo negro. Assim como a pesquisadora analisada, hooks, enquanto mulher negra, dedicou sua trajetória intelectual e militante ao aprofundamento dos debates sobre questões raciais, de gênero e classe, valorizando a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento e resistência:

Como professora, teórica e ativista feminista, sou profundamente comprometida com a luta pela libertação negra e quero desempenhar papel de destaque na reformulação da política teórica desse movimento para a questão do gênero seja levada em conta e a luta feminista pelo fim do sexismo seja considerada um elemento necessário do nosso programa revolucionário. (bell hooks, 2013, p.152).

A autora também ressalta, ao longo do capítulo, a importância da formação docente para a superação de um ensino centrado em perspectivas eurocêntricas. Como marco fundamental dessa transformação, destaca o

sancionamento da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que impulsionou a reestruturação dos currículos escolares para incluir a história e a cultura africana e afro-brasileira. Destaca-se, ainda, a relevância da presença de professores negros no ambiente escolar, que assumam uma postura antirracista consciente e comprometida.

Entende-se, assim, que tal posicionamento pode influenciar também os docentes não negros, incentivando-os a exercer práticas pedagógicas voltadas à equidade racial e ao respeito às diversidades. Ressalta-se, portanto, que o estudo, a pesquisa e a formação contínua fornecem subsídios teóricos e respaldo para essas mudanças, contribuindo para o enfrentamento do racismo institucional.

No terceiro capítulo, intitulado “Pertencer”, a autora direciona sua reflexão à presença de pessoas negras no corpo docente e à forma como suas relações se constroem no espaço escolar. Compartilhando aspectos de sua trajetória como professora e também como coordenadora pedagógica, relata como sua atuação inspirou, especialmente, estudantes negros, promovendo identificação, fortalecimento de vínculos e o desejo de se destacarem em diferentes dimensões da vida escolar e pessoal:

Em uma conversa, Pedro Luiz disse que estava fazendo uma pintura inspirada em mim, que parecia comigo. Falei pra ele me mostrar quando terminasse, eu pensei que fosse algo com tamanho menor. E em uma noite, ele surge na escola com uma tela. Por coincidência no mesmo dia desse registro, eu usava o turbante que ele reproduz na imagem. (Silva, 2023, p.102).

A autora finaliza sua pesquisa entrelaçando sua trajetória pessoal, suas vivências como professora e as experiências de vida de seus estudantes, concebendo a sala de aula como uma grande cozinha, um espaço simbólico de encontros, partilhas e construção de saberes. Nesse ambiente carregado de afetividade, ela ressalta o potencial transformador do compartilhamento de histórias, memórias e vivências, realçando como, a partir desse lugar de afeto, epistemes antirracistas são construídas de maneira orgânica e significativa:

Quando finalmente eu me entendo pertencente à escola, andando pelos corredores com meu cabelo solto ou meu turbante, entendo a grandeza que são os encontros diários com cada turma. [...] Na sala

de aula nessa grande cozinha, a gente compartilhava sonhos, histórias e medos. A gente compartilhava o desânimo, o sono e a alegria. Faço uma relação da sala de aula com a cozinha, pois nela existe uma organização que me chama atenção para as cozinhas de terreiro de candomblé e a cozinha da minha casa. (Silva, 2023, p.104).

Yasmin Coelho de Andrade (2023) discute em sua dissertação questões que delineiam caminhos para a construção de uma pedagogia decolonial pautada no respeito à diversidade. A autora relata três situações vivenciadas em sala de aula, no contexto do ensino de arte, que não se concretizaram conforme o planejado devido à presença de discriminação e preconceito contra tradições afro-brasileiras. Tais episódios foram analisados ao longo da pesquisa como não experiências, justamente por não se efetivarem como práticas pedagógicas significativas.

A investigação tem início a partir de relatos da trajetória docente da autora, cujas dificuldades enfrentadas na implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) motivaram a realização do estudo. Ao descrever três episódios vividos no exercício da docência, Andrade (2023) destaca que essas vivências foram, na realidade, não experiências, pois não alcançaram os objetivos pedagógicos inicialmente propostos, resultando em situações frustrantes:

A primeira se deu no âmbito do Ensino técnico, no qual ministrou aulas de danças Regionais Brasileiras, no Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro, em Rio das Ostras. As outras duas se deram no âmbito do Ensino Básico, em diferentes turmas do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Vinhateiro, onde ministrou aulas de Arte. (Andrade, 2023, p.18).

O primeiro relato de experiência descrito por Andrade (2023) ocorre durante aulas de danças populares brasileiras no Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro. Na ocasião, a prática do jongo revelou a dificuldade das bailarinas em compreender corporalmente o ritmo, especialmente os movimentos de quadril, o gingado, o improvisado e a presença dos pés descalços, elementos característicos do universo da dança afro-brasileira.

Essas dificuldades foram observadas ao longo das aulas e atribuídas à grade curricular do curso, estruturada quase integralmente com base na dança clássica. Tal abordagem prioriza movimentos de retenção do tronco, formas

longilíneas, suavidade e leveza, características antagônicas à expressividade e dinâmica corporal propostas pelas danças de matriz africana.

O segundo relato de não experiência foi vivenciado na Escola Municipal de Vinhateiro. Nesse contexto, os desafios surgiram durante a implementação de conteúdos voltados ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. A autora relata que, embora não fossem todos os estudantes, havia em quase todas as turmas, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, grupos que demonstravam resistência ao tema, o que gerava tumultos e discussões acaloradas, culminando em reuniões e até na censura de algumas atividades.

A resistência à realização de práticas pedagógicas relacionadas à cultura afro-brasileira revelou preconceitos enraizados em dogmas religiosos, demonstrando a intolerância frente às religiões de matriz africana. Essa reação encontra fundamentos históricos na escravização e na colonização, que contribuíram para a naturalização desse tipo de discriminação, ainda presente na contemporaneidade. Luiz Rufino (2019) destaca a violência gerada pelo processo colonial e o quanto ela continua a influenciar as epistemologias atuais, de modo que, ao tentar dar visibilidade à cultura afro-brasileira, tais iniciativas são frequentemente tratadas como transgressoras ou meramente resilientes:

Esse contínuo que podemos ler nos termos de Colonialidade é compreendido como o legado das desigualdades e injustiças produzidas pelo colonialismo europeu. Ao destacar os aspectos concernentes à linguagem e aos saberes, enfatizo a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico. Essa face nos mantém dependentes do paradigma de saber eurocêntrico, nos impedindo de pensar o mundo a partir do modo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias. (Rufino, 2019, p.37).

O terceiro relato de não experiência refere-se à proposta de um projeto denominado "Jongo-Funk", desenvolvido no ambiente escolar. Desde sua apresentação formal e por escrito, com a exposição detalhada da proposta à equipe gestora, a iniciativa enfrentou resistência e sofreu represálias, revelando preconceitos inclusive por parte da própria direção, motivados principalmente pela falta de conhecimento sobre essa manifestação cultural.

A proposta foi estigmatizada a tal ponto que alguns responsáveis chegaram a registrar denúncias junto à direção, alegando que a dança do

jongo havia causado medo nas crianças. Tal reação manifesta como práticas culturais afro-brasileiras ainda são frequentemente associadas a ideias negativas, sendo vistas como malignas, impuras ou inadequadas para o contexto escolar:

O diretor pedagógico me contou que os responsáveis estavam associando aquela dança à macumba e que, ele mesmo, no intuito de acalmá-los, disse ao pais “que não se assustasse, pois todo mundo sabe que tudo que vem da África - tudo que é expressão africana - é macumba. Mas que, na escola, a professora iria abordar exclusivamente os aspectos da dança, a arte e a cultura”. (Andrade, 2023, p.69).

Na segunda parte do trabalho, Yasmin Coelho (2023) amplia a discussão para o pensamento crítico decolonial e suas implicações no ensino de arte. A autora utiliza esse referencial como base para a construção de um ensino antirracista: “Trata-se de uma corrente de pensamento, construída essencialmente por intelectuais latino-americanos, com o objetivo de libertar a produção de conhecimento da hegemonia eurocêntrica.” (Andrade, 2023, p. 90). O objetivo dessa etapa da pesquisa é compreender a construção histórica e o lugar ocupado pela cultura negra na hierarquia social, reconhecendo-a não apenas como uma cultura marginalizada e omitida, mas como uma expressão que resistiu, e ainda resiste, aos processos de apagamento.

Na terceira parte do trabalho, a autora enfatiza os saberes construídos como instrumentos de luta antirracista, compreendendo-os a partir das análises das não experiências marcadas pelo racismo. Como primeiro passo nesse processo, destaca-se o reconhecimento do saber negro como legítimo e fundamental para a transformação das práticas educativas:

Primeiro, considero relevante refletir que não é possível pensar em uma educação decolonial e antirracista, nem tampouco falar em justiça social e epistêmica sem reconhecer o protagonismo negro como produtor de saberes e de transformações políticas e sociais significativas para o povo brasileiro. (Andrade, 2023, p.119).

Portanto, a conclusão a que a autora chega é a de insistir e resistir, promovendo a visibilidade de outras narrativas na construção de uma escola plural. Isso implica valorizar os saberes populares, os conhecimentos dos próprios estudantes e as experiências da vida cotidiana do povo negro, sem

deixar de destacar a importância da coletividade e do pensamento comunitário. Nesse sentido, Nei Lopes e Luiz Antônio Simas (2020) afirmam: “[...] cada um, pertencendo a uma comunidade que, para eles, é central, e mesmo mais importante que o indivíduo”, apontando esse princípio como um dos fundamentos marcantes da filosofia africana. Assim, enquanto o racismo persistir, a luta antirracista deve continuar, pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial do país e na valorização das histórias e memórias que dela emergem.

O artigo de Jaqueline da Silva de Assis e Paulo César Antonini de Souza (2023) tem como temática central a formação docente, com ênfase na percepção das mulheres negras sobre as relações entre raça e preconceito em sua trajetória formativa e nas artes visuais. A partir de uma pesquisa qualitativa, foram analisados artigos que abordam o protagonismo da mulher negra nesse contexto.

A primeira parte do estudo trata do percurso da mulher negra nos campos da arte e da educação. Os autores destacam a recorrente exclusão da mulher como sujeito protagonista nas artes, sendo que, quando representada, sua imagem frequentemente era objetificada. A atuação dos movimentos negros e do feminismo no Brasil teve papel fundamental na inserção das mulheres nesses espaços e na intensificação dos questionamentos sobre o lugar da mulher negra na sociedade brasileira. Segundo Djamila Ribeiro (2019), para que soluções sejam propostas diante dessa realidade, é necessário tirá-la da invisibilidade, sendo uma das formas de fazê-lo a promoção de discussões sobre o tema:

Há outros bons exemplos de iniciativas que ampliam a visibilidade negra nas artes. A série *Cadernos Negros*, criada em 1978, foi responsável por publicar contos e poemas de escritores e escritoras negros, tornando-se um marco para a produção literária negra. Muitos dos primeiros textos de Conceição Evaristo foram publicados lá, por exemplo. O projeto *Amazônia Negra*, da fotógrafa Marcela Bonfim, busca reconhecer e valorizar as culturas negras em Rondônia. (Ribeiro, 2019, p.29-30).

Os autores relatam a inserção das mulheres nas instituições de ensino em arte: “Os registros indicam que esse processo teve início em 1881, quando o Liceu de Artes e Ofícios, fundado no Rio de Janeiro em 1858, tornou-se a

primeira instituição pública a admitir alunas.” (Assis; Souza, 2023, p. 185). Em seguida, em 1892, a Escola Nacional de Belas Artes passou a admitir mulheres em seus cursos.

Segundo os autores com o fortalecimento do movimento feminista, as artistas começaram a expressar em suas obras suas experiências pessoais, impulsionando uma nova postura social. A partir disso, passaram a disputar espaços em museus, organizar exposições individuais e oferecer aulas particulares.

A luta da mulher negra e as questões de gênero ganharam força na década de 1970, coincidentemente com o avanço dos movimentos negros. No campo educacional, a presença de docentes negros teve de transpor barreiras históricas, entre elas a subjugação por meio da construção de um estereótipo que associa pessoas negras à incapacidade intelectual. bell hooks (2013) analisa essa realidade que diferencia até mesmo a luta feminista, ressaltando que as mulheres negras enfrentam obstáculos mais profundos e sensíveis. Essa situação, segundo a autora, é uma herança da escravização e destaca o racismo estrutural:

A abolição da escravatura teve pouco impacto positivo sobre as relações entre mulheres brancas e negras. Sem a estrutura escravocrata que institucionalizou de modo fundamental as diferenças entre brancas e negras, as brancas passaram a querer ainda mais que os tabus sociais promovessem sua superioridade racial e proibissem as relações legalizadas entre as raças. (hooks, 2013, p.132).

Diversos enfrentamentos são vivenciados por professores no ambiente escolar. Uma das autoras da pesquisa se apresenta como exemplo, ao relatar sua experiência como professora negra, questionando a ausência de referências semelhantes durante sua trajetória estudantil. Ela ressalta a importância dessas referências para a legitimação das identidades negras na sociedade.

As dificuldades enfrentadas na implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) nos currículos escolares também são abordadas pelos autores, destacando, principalmente, a carência de formação e capacitação dos docentes. Como exemplo, citam a inclusão da temática racial nos cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), enfatizando a

necessidade de uma abordagem mais efetiva e comprometida com a formação antirracista.

No âmbito da formação docente, é relevante destacar que no currículo dos cursos de licenciatura, existe uma disciplina dedicada às relações étnico-raciais. Especificamente na UFMS, essa disciplina foi implementada desde 2011 [...]. (Assis; Souza, 2023, p.188).

A segunda parte do artigo, voltada à análise da pesquisa com mulheres negras no curso de Artes Visuais, está organizada em três categorias temáticas. A primeira, intitulada “Reflexões sobre a mulher negra”, discute as condições históricas impostas a essas mulheres na sociedade, marcadas pela exclusão, exploração, submissão e controle social desde o período escravocrata. Tais condições impulsionaram lutas por reconhecimento, resultando em avanços significativos contra o preconceito e em prol da equidade de gênero.

A segunda categoria, “A mulher negra artista”, examina as condições de inserção e atuação da mulher negra no campo artístico, destacando a arte contemporânea como um momento de ruptura e maior visibilidade para artistas negras:

As artistas negras, ao apresentarem suas produções - em boa parte ou na sua totalidade, como todos os artistas - materializam em suas obras sua história pessoal, a história de seu povo, permitindo que se conheça uma história, dessa vez contada pelo olhar de quem é negra ou negro. E quando a artista chega a esse lugar, suas obras incomodam, percebendo-se a necessária resistência para sermos sujeitos políticos produzindo contra a branquitude. (Assis; Souza, 2023, p.191).

A terceira categoria, “A mulher negra professora”, trata da relação entre a docência e a identidade racial da mulher negra. “Ser uma professora negra implica compreender a jornada de lutas e resistências enfrentadas ao longo da formação acadêmica e que ainda serão enfrentadas durante a atuação profissional” (Assis; Souza, 2023, p. 191).

Ao analisarem as pesquisas, os autores perceberam o desconforto que o protagonismo da mulher negra docente pode causar ao ser reconhecido, valorizado e legitimado, justamente por desafiar a lógica social que ainda associa pessoas negras à inferioridade. Nesse contexto, destaca-se o potencial

transformador da referência negra na educação, uma vez que ela contribui para o enfrentamento do racismo estrutural e para a afirmação das identidades de um grupo historicamente marginalizado como produtor de saberes.

Ao entrar em contato com esses Trabalhos de Conclusão de Curso, pude observar que as histórias das mulheres negras, que ingressam em uma universidade, são relatos de lutas, mas também de conquistas. A mulher negra com formação superior que irá exercer a profissão de professora tem ao seu alcance a possibilidade de multiplicar conhecimentos que transformem nosso ensino num sistema mais igualitário, que dê oportunidades iguais a todos. (Assis; Souza, 2023, p.192).

Leilane Toledo Costa (2024) teve como objetivo realizar uma pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso em uma escola dos anos finais do ensino fundamental, localizada na cidade de Samambaia – DF. O público-alvo da investigação foi composto por docentes que se autodeclararam negros/as, buscando compreender de que forma a identidade negra influencia o currículo escolar, bem como as percepções desses profissionais em relação à educação das relações étnico-raciais.

A autora inicia sua pesquisa reconhecendo sua identidade negra, defendendo que tal reconhecimento constitui uma das formas mais eficazes de enfrentamento ao racismo, sendo o conhecimento um importante facilitador nesse processo, do mesmo modo como argumenta Paulo Freire (2015). Ela afirma: “Esta afirmação é uma constatação da vivência desta pesquisadora como mulher, mulher preta, mulher preta de pele clara, docente, periférica e mãe.” (Costa, 2024, p. 9).

Costa (2024) discorre sobre a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), realizando um recorte histórico abrangendo os vinte anos de vigência da norma e sua obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial. Como ponto de partida, a autora recorre à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando como termos de busca os descritores: “educação para as relações étnico-raciais” e “negras”, identificando 36 trabalhos; “currículo” e “docência negra”, encontrando 9 trabalhos; e, por fim, “identidades negras docentes”, com o qual localizou 1 trabalho. Ao todo, foram encontradas 46 produções acadêmicas.

Na análise dos trabalhos, a pesquisadora observou a predominância de autoras mulheres, o que também refletiu a prevalência da abordagem qualitativa. Costa (2024) concluiu de forma afirmativa sua investigação, destacando que a questão racial do/a docente negro/a exerce influência significativa na construção do currículo escolar. Destacou ainda o esforço desses profissionais em desenvolver metodologias que contemplem efetivamente a identidade negra. A autora finaliza ressaltando que o estudo ampliou sua compreensão política acerca da temática e reforça a necessidade de mais pesquisas que aprofundem essa discussão:

Posto isso, além de responder afirmativamente nossa problemática de pesquisa, este trabalho consubstanciou a formação política e racial desta pesquisadora, pois, por meio das leituras, das aulas e da pesquisa de campo, a sua identidade negra foi reforçada e evocada, posicionando-a politicamente na vida, de modo que, ao voltar às atividades docentes ou profissionais, o paradigma racial jamais será o mesmo. (Costa, 2024, p.109).

João Baliscei e Emanuelle Dalécio da Costa (2024) buscaram, em sua pesquisa, compreender o currículo como um espaço de disputa, que influencia diretamente na construção das identidades e na produção de diferenças relacionadas às questões étnico-raciais. Os autores introduzem o estudo a partir do relato de um episódio de racismo e machismo vivenciado por uma professora do ensino médio no Distrito Federal, refletindo sobre como essas problemáticas, envolvendo raça e etnia, afetam as relações interpessoais e sociais.

O artigo é estruturado em duas seções. A primeira, intitulada “*Currículo, alteridade e diferença: saber, poder e resistência*”, discute questões políticas que atravessam o currículo escolar, questionando se ele legitima determinadas identidades e se contribui para a construção de significados, especialmente no campo das representações imagéticas, o que remete à área das artes. Nessa perspectiva, os autores apontam a necessidade de ampliação do currículo, contemplando a diversidade cultural de forma mais efetiva:

No Brasil, a composição do currículo escolar daquilo que atualmente é denominado como componente curricular Arte, ao longo da história tem privilegiado determinados conteúdos em detrimento de outros. Tradicionalmente, nesse artefato da cultura visual que é o currículo, contemplam-se movimentos artísticos advindos de países europeus,

praticados por artistas homens, brancos e cisgênero. Além disso, conforme os currículos, pouco se sabe e se ensina sobre a produção artística que é característica de outros continentes, como Ásia, África e mesmo América Latina [...]. (Baliscei; Costa, 2024, p.143)

Os autores observaram, ao longo do desenvolvimento desta seção, que os espaços escolares tendem a reproduzir conceitos já naturalizados na sociedade, os quais estão associados a estereótipos e preconceitos direcionados a diferentes corpos, faixas etárias, classes sociais, raças, etnias, nacionalidades, profissões, orientações sexuais e identidades de gênero.

Na segunda seção, intitulada “*Estudos étnico-raciais: os cabelos crespos de mulheres negras*”, investigou-se a violência simbólica e estrutural resultante do machismo e do racismo, retomando o caso da professora apresentado na introdução do artigo:

No caso ao qual nos reportamos desde a introdução deste artigo, o artefato cultural “bombril” foi utilizado com finalidades racistas, operando na tentativa de ridicularizar cabelos crespos. Entendemos que o ocorrido, assim como o produto utilizado num contexto de violência, pode ser tratado como artefatos culturais, já que recorre às visualidades para (re)produzir significados historicamente construídos. (Baliscei; Costa, 2024, p.148)

A seção promove uma reflexão sobre a percepção da imagem da mulher negra na sociedade, abordando como elas se veem e como são representadas pelas mídias. Os autores trazem como exemplo a performance da artista Priscila Rezende, na qual utiliza seus cabelos crespos para esfregar panelas e outros utensílios domésticos em um ato simbólico de “ariá-los”, relacionando essa ação às experiências de racismo enfrentadas por meninas negras desde a infância, especialmente no ambiente escolar.

Outro exemplo analisado diz respeito à cultura musical: “A marchinha de carnaval hit do axé da década de 1980, *Nêga do Cabelo Duro* (1985), fez parte do repertório de ofensas e discriminações direcionadas a mulheres negras e seus cabelo na época [...]” (Baliscei; Costa, 2024, p. 154–155). A canção, ainda hoje, reverbera como forma de chacota e humilhação, reforçando a desvalorização do fenótipo da mulher negra, muitas vezes excluído de um padrão hegemônico de beleza.

A conclusão proposta pelos autores expressa o desejo de uma ampliação curricular que dialogue com a realidade e as necessidades

contemporâneas, promovendo um ensino que atue como instrumento de inclusão e de enfrentamento à ideologia racista.

A análise dos cinco trabalhos permitiu estabelecer uma relação de proximidade com os elementos que motivaram a presente pesquisa, sobretudo pela intenção das autoras em se posicionarem e se apresentarem de forma autobiográfica enquanto mulheres negras. A partir dessa perspectiva, suas posturas investigativas também dialogam com pressupostos da fenomenologia, ao reconhecerem o corpo, a memória e a história pessoal como dimensões constitutivas do processo de produção do conhecimento.

Essa abordagem compreende o corpo como lugar de aprendizagem, em que as experiências vividas se entrelaçam ao saber formal adquirido na escola. Nessa mesma linha, Paulo César Antonini de Souza (2022) afirma: “Objetivamente, nota-se que essa compreensão envolve uma relação cultural com a perspectiva do fenômeno, ou seja, o mesmo é percebido nas relações da experiência humana.” (Souza, 2022, p.204). Nesse contexto, torna-se imprescindível valorizar a diversidade como elemento constitutivo da identidade, contemplando as diferentes corporalidades existentes no ambiente escolar.

2 O GRAFITE COMO UMA EXPRESSÃO DA IDENTIDADE

Os primeiros vestígios de arte na história remontam à pré-história, especificamente às pinturas rupestres, e essas manifestações artísticas nas paredes das cavernas, como aponta Horst Waldemar Janson (1996), muitas vezes consideradas como precursoras de grafite, oferecem registros da importância da arte na vida cotidiana dos primeiros seres humanos⁴. Essas pinturas não apenas ilustram a vida e as atividades dessas comunidades, mas também são essenciais para a compreensão ontológica de suas experiências e interações com o mundo. Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Guerra (2010), contribuem com essa analogia ao dizer que:

Na caverna, enveredando por seus corredores, os primeiros artistas fizeram grafite usando como suporte as formas das estruturas rochosas. Dissolvendo pigmentos na boca e soprando-os e em jatos como se fossem *spray*, eles pintaram e traço a traço desenharam a expressão dos movimentos mamutes, bisões e outros animais. (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 30).

Destarte tais associações, que a temporalidade nos impede de comprovar, voltamo-nos para perspectivas que permitem verificações. Especialmente com a chegada da arte contemporânea, o âmbito da arte é repensado e ressignificado, enveredando para áreas públicas e urbanas, rompendo com os locais convencionais de arte. No decorrer da história humana, esses espaços têm sido cenário de manifestações culturais e artísticas por meio da arte urbana, arte pública, arte de rua e grafite, cujas imagens e grafismos alteram a paisagem das cidades e envolvem a sociedade.

Então, aquela arte pública que ressemantizou o nome tende a reelaborar seu conceito e funciona melhor, como certas práticas artísticas em lugares concretos com história local; envolve os vizinhos ou visitantes do lugar, gera uma demanda pública, dirige-se a todos e se preocupa mais em dar uma nova interpretação política a um fato, usando claras estratégias estéticas para envolver as demais pessoas. (Silva, 2014, p.118).

⁴ Thiago Pereira e Simone Lessa (2014), nos lembram que o debate se a arte rupestre é arte no sentido contemporâneo ou grafismo cotidiano ainda existe, e, embora não seja arte como entendemos hoje, reflete habilidades estéticas e artísticas humanas de originalidade ímpar.

Armando Silva (2014) destaca que, em meados da década de 1970, na cidade de Nova York, alguns jovens começaram a se manifestar e expressar suas ideias deixando marcas nas paredes das cidades. Inicialmente, utilizavam frases e letras, que depois evoluíram para desenhos com técnicas de pintura carregadas de significados políticos e sociais. Esses jovens, muitas vezes provenientes da periferia, conhecidos como "guetos", usavam o grafite para refletir sua indignação diante das realidades vividas.

Entre 1973 e 1974, os trens de metrô de Nova York foram abundantemente riscados e manchados com figuras inarticuladas, exaltando a forma e a "loucura das imagens" (Silva, 2014,). Em meio a essas representações consideradas como atos de rebeldia, surgiu um primeiro nome que com o grafite teve visibilidade, promovendo esse tipo de manifestação artística elevando a classificação de arte.

Foi na década de 1980, com a obra do artista Jean-Michel Basquiat que ganhou popularidade como o primeiro grafiteiro, suas pinturas ainda são influência para muitos artistas. Basquiat desenvolveu suas aptidões artísticas desde a infância, influenciado por sua mãe, aos 17 anos junto com um amigo começou a escrever grafites em prédios da cidade de Manhattan, usando o pseudônimo "SAMO" cujo significado dizia "mesma velha merda", o que gerou curiosidade nas pessoas pelas mensagens que transmitiam, ressaltando o pensamento de Silva (2014) ao dizer que o grafite tem essa vertente criativa, com ironia ou humor, utilizando estratégias que causem identificação e curiosidade do espectador nas mensagens.

No início de 1980 o projeto "SAMO" chega ao fim e Basquiat participa de uma exposição com outros artistas sendo notado por vários críticos de arte, o que o estimula a pintar telas (Figura 3), e realizar exposições individuais. Seu estilo transita e também passa a ser considerado neo-impressionista atravessado por temas políticos sociais envoltos por contestações raciais, trazendo uma técnica com pinceladas agressivas e vigorosas, enquadradas no estilo impressionista.

Merleau-Ponty (1999) nos lembra que todas as vivências constituem símbolos que reconhecemos e que nos levam a refletir sobre nossa identidade e existência. Basquiat, sendo negro e oriundo de uma realidade periférica, expressa essas experiências em sua obra, pois: "[...] a experiência de um certo

ambiente cultural e das condutas que a ele correspondem [...] concebo por analogia a espécie de homem que ali viveu." (Merleau-Ponty, 1999, p. 466).

Nessa imagem (Figura 3), percebe-se um interesse de Basquiat pela figura humana, representando-a como figura central, utilizando a cor preta, as partes laterais da cabeça possuem linhas pretas em sentidos horizontais e diagonais assemelhando-se a cabelos, no rosto os olhos e nariz são criados com linhas brancas e vermelhas, a boca dividida ao meio possui o lado esquerdo com as cores amarela e vermelha e do lado direito branca e vermelha, parece sorrir de um lado e de outro, carrega uma expressão de tristeza.

O pescoço possui além da linha vertical um círculo ambos na cor branca, um braço do lado esquerdo onde perpassa também uma linha branca e o tronco é composto com uma linha branca vertical vinda do pescoço fundindo-se a linhas curvas espiraladas no meio e abaixo da imagem, ainda é escrita a palavra "aopkhes" do lado esquerdo no peito, e do lado direito linhas retas na horizontal, cortadas por uma linha na vertical todas na cor branca.

Figura 3: Jean-Michel Basquiat (NY, 1960-1988). Cabeza, 1982. Pintura, 120 x 169 cm.



Fonte: Marcelo, 2019.

Na Figura 3, o fundo da pintura possui um degradê de cores amarelo e laranja, cujas laterais tanto do lado esquerdo quanto do lado direito são compostos por uma linha grossa vertical branca e por cima da mesma foi criada uma linha quebrada de cima abaixo na cor vermelha. Com 1,69m de altura, a obra tem a estatura de um homem, transmitindo a sensação de se tratar de um indivíduo real.

Presume-se que seja um autorretrato de Basquiat, suposição que se fortalece pelas linhas representadas na cabeça, assemelhando-se a cabelos com tranças penteadas para o lado, como o artista costumava usar. São também visíveis as características da pintura relacionadas às heranças culturais africanas.

Considerando a diversidade presente na sala de aula e a formação cultural do nosso país, que envolve heranças culturais da diáspora africana, Luiz Antônio Simas (2019) argumenta que é necessário inserir uma pedagogia das encruzilhadas. Esta pedagogia deve abordar os fenômenos do racismo na educação e utilizar referências pedagógicas que valorizem a cultura do povo negro. De acordo com o autor:

Parto da premissa de que há inúmeras formas de educação e de que os processos educativos não emergem exclusivamente de um único modo ou contexto. Uma educação que busca a emancipação deve estar comprometida com o *outro*. Assim, ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo diálogo nas diferenças. É uma educação pluralista e dialógica. (Simas, 2019, p. 79).

Narrativas étnico raciais também são construídas, nos trabalhos produzidos por Alberto Pereira. O artista carioca, que também é negro e utiliza seu lócus como tema, corroborando na legitimação das suas obras, trazendo singularidade na sua produção, utilizando o meio a qual está inserido.

Alberto Pereira nasceu no Rio de Janeiro e foi criado em bairros populares, áreas suburbanas entre as cidades de Niterói, Rio de Janeiro, Brasília e Angra dos Reis, onde começou a fazer intervenções urbanas no ano de 2011. O artista desenvolveu uma vertente da Arte Urbana conhecida como *lambe-lambe*, que mistura arte digital, impressa e colada em muros e outras superfícies em espaços públicos.

A arte expressa nas ruas por Alberto Pereira ressalta a ancestralidade, resistência e nobreza do povo negro, levando mensagens políticas, de empatia e autoestima à população. Rompendo as barreiras dos grandes centros culturais, o artista estabelece uma relação dialética entre subjetividade e objetividade, que pela práxis, desafia a criticidade e exercita a conscientização a respeito da opressão, como preconiza Freire (1988):

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (Freire, 1988, p.38).

Ao colar suas obras dentro de estações e nos vagões de metrô durante o trajeto entre sua casa, a faculdade e o trabalho, Pereira incorpora elementos de seu cotidiano em sua produção artística. Essa ação reverbera no pensamento de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância do docente estar atento à realidade dos seus alunos, de forma sensível e afetiva, incluindo esses significados na prática docente.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiência social que existem como indivíduos? (Freire, 1996, p.17).

Na colagem (Figura 4), Alberto Pereira coloca como principal personagem um menino negro alado, com asas nas costas, segurando um violino em seu braço esquerdo e um arco na mão direita, próximo ao peito. Vestido apenas com shorts e com as pernas dobradas, como se estivesse voando, a imagem está impressa em preto e branco.

Ao usar elementos como asas e um violino, o artista eleva a aparência de um menino negro retinto, com características de quem vive na favela, assemelhando-o aos anjos representados em pinturas clássicas barrocas.

Figura 4: Alberto Pereira (RJ, 1989); Akin, 2017. Lambe-lambe, s.m.



Fonte: Pereira, 2022.

Considerada a “rainha do grafite”, Panmela Castro é uma artista brasileira que se autodenomina miscigenada. Nascida e criada no subúrbio do Rio de Janeiro, Castro tornou-se uma referência não apenas no cenário artístico, mas também como ativista pelos direitos das mulheres.

Sua obra, que frequentemente retrata mulheres e mulheres negras, é um manifesto contra a violência de gênero e o feminicídio, temas que a artista vivenciou pessoalmente e que influenciaram profundamente seu trabalho. A escolha pelo grafite, uma forma de arte em espaço público, permite a Castro dialogar com um amplo público, utilizando as ruas como um meio de sensibilização e empoderamento.

Criado para ser inaugurado no dia 20 de novembro, "Dia Nacional da Consciência Negra", o painel “Irmãs siamesas” (Figura 5), foi pintado em 2018 e representa os rostos de duas mulheres negras. O rosto à direita está de cabeça para baixo, com um olho desenhado em forma de coração vermelho.

O rosto à esquerda também possui essas linhas pretas ao redor dos olhos, que se estendem pela testa e bochechas. Linhas pretas escorridas ou

borradas, marca característica do trabalho da artista (Figura 5), envolvem os olhos de ambos os rostos que estão interligados por linhas onduladas pretas, entremeadas por pontos vermelhos e pretos, que sugerem cabelos trançados denotando na imagem formas que remetem ao símbolo do infinito, representação da eternidade.

Figura 5: Panmela Castro (RJ, 1981); Irmãs Siamesas, 2018. Grafite, s.m.



Fonte: Sabattini, 2018.

O fundo da composição (Figura 5) é permeado por manchas nas cores vermelha, laranja, branca, roxa e verde. As manchas roxas ao redor da boca e o coração sobre o olho simbolizam a violência enfrentada pelas mulheres negras na sociedade brasileira, que Panmela Castro denuncia através do mural. Abaixo do rosto à direita, encontra-se a palavra "Dororidade" em amarelo, com grafia em letra bastão e com tinta propositalmente escorrida. O termo "Dororidade", cunhado por Castro, combina "sororidade" (prática de empatia entre mulheres) e "dor" (sofrimento das mulheres negras).

De acordo com Camilla Germano (2024), citando dados do IBGE⁵, mulheres negras sofreram mais violência (psicológica, física ou sexual) do que as brancas nos 12 meses anteriores à pesquisa, com 6,3% das negras afetadas contra 5,7% das brancas. O Atlas da Violência (IPEA, 2016), confirma

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

que mulheres negras têm maiores índices de feminicídios em comparação às mulheres brancas.

Podemos perceber que a artista compartilha através de sua criação, um pensamento reflexivo e crítico em relação a opressão e desigualdade vivida por mulheres negras em nosso país, com o intuito de que mulheres e meninas negras aprendam sobre seus direitos. A escritora bell hooks (2013) relata que o pensamento feminista difere, ocorrendo uma supremacia branca em meio a essa luta pela igualdade das mulheres.

Durante esse processo, as mulheres brancas passaram a querer promover sua superioridade racial, colocando em detrimento e subalternidade as outras mulheres, nesse caso, as negras. "Muitos desses estereótipos reforçavam a noção de que as negras eram lascivas, imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligência" (hooks, 2013, p. 132).

Permeado pela análise das obras e artistas desta seção, conclui-se que a identidade formada pelas vivências culturais torna-se parte do processo criativo e do estilo de um artista, na perspectiva de que o ser humano "[...] desdobra o seu ser social em formas culturais" pelas quais "os estilos correspondem a visões de vida", lembrando que "[...] o contexto cultural orienta os rumos da criação" (Ostrower, 2002, p. 102). Utilizar metodologicamente no ensino de arte, artistas que imprimem suas vivências ressaltando a negritude, pode contribuir para a inserção de estudantes negros e não negros em uma história coletiva, possibilitando elementos de identificação e favorecendo sentimentos de respeito e empoderamento.

2.1 Significâncias do grafite em Campo Grande

Com a finalidade de compreender o cenário da investigação que envolve esta dissertação, é relevante apresentar alguns aspectos da cidade onde resido e na qual exerço o ofício de professora de arte. A cidade de Campo Grande/MS, com cerca de 898.100 habitantes (IBGE, 2024), está situada na região central do estado de Mato Grosso do Sul, que faz fronteiras com o Paraguai e a Bolívia, contexto geográfico que contribui para a pluralidade cultural.

A arte, refletindo a diversidade de nosso entorno, permeia o espaço urbano, manifestando-se em praças, museus, monumentos, obras escultóricas e pictóricas, incluindo o grafite. Nesse contexto, Merleau-Ponty (1999) argumenta que a criação e a representação artística são marcas da ação humana e possuem uma finalidade específica, pois:

Não tenho apenas um mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana a qual ele serve. (Merleau-Ponty, 1999, p.465).

Na busca por contemplar a diversidade de corpos na escola, respeitando as diferenças na presença de crianças de etnias e raças distintas, a curadoria do material a ser usado como referência para o trabalho pedagógico pode contribuir de forma significativa para os processos de ensino-aprendizagem. Ao direcionar as aulas para a apreciação e leitura de imagens que valorizam a corporeidade negra, busca-se incentivar diálogos críticos que estimulem a turma a repensar práticas preconceituosas, como o racismo, e a refletir sobre formas de enfrentá-las de maneira assertiva.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), enfatiza a importância de ampliar a interação dos discentes com as manifestações culturais e artísticas, e conforme a Lei nº 10.639/2003, podemos ensinar tanto a arte quanto a história na perspectiva da educação étnico-racial, estimulando o respeito e a autonomia, constituídos de experiências por meio de práticas artísticas. É importante destacar que a problematização das questões étnico-raciais vai além dos muros da escola, abrangendo o mundo e o meio em que o aluno vive. Trazer artistas que compartilham dessas mesmas vivências reflete diretamente na forma como o aluno absorve o ensino e a aprendizagem, conferindo a elas um cunho significativo e relevante.

Desse modo, é significativo registrar que reconhecemos e concordamos com diversas críticas dirigidas à implementação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017). Ainda assim, optamos por explicitar as habilidades e objetivos previstos, tanto por integrarem a documentação oficial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, quanto para tornar visível

que é possível reconfigurar tal estrutura em direção a temas e propostas pedagógicas que superem os limites de um currículo engessado e que atendam interesses da professora ou do professor e do grupo discente envolvido.

A arte pode revelar muito sobre o meio em que o indivíduo vive e influenciar suas percepções críticas. No processo de criação, a obra materializa o sentimento do artista, que, para o espectador, pode gerar reflexões e significados tanto individuais quanto coletivos, tornando visível a intersubjetividade presente na experiência estética.

A técnica do grafite propicia que a arte alcance um valor de coletividade, estando presente nas ruas e abordando temas sociais, sendo percebida cotidianamente por uma ampla variedade de pessoas. Souza (2021) exemplifica essa compreensão ao afirmar que um artista pode, através da arte, materializar modos de viver em grupo, anunciando ou denunciando aspectos de sua existência. Fayga Ostrower (2001) também explica que as vivências sociais refletem na criação artística.

Esses aspectos se reportam, essencialmente, a valores coletivos. Originam-se nas inter-relações sociais em um determinado contexto histórico. Formando a base das instituições e das normas vigentes, constituem o corpo de ideias predominantes em uma dada sociedade. São as valorações da cultura em que vivo em indivíduo, os chamados “valores de uma época”. Representam um *padrão referencial básico* para o indivíduo, que qualifica a própria experiência pessoal e tudo a que o indivíduo aspire ou o que faça, quer tenha ele consciência disso ou não. (Ostrower, 2001, p.101).

Marilena da Silva Grolli, artista que trabalha com grafite e reside em Campo Grande desde os dois anos de idade, nasceu em Cáceres, no interior do Mato Grosso. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Grolli trabalha com pintura em muros desde a década de 1990 destacando-se como uma das pioneiras da técnica aqui na cidade e, ao longo do tempo, passou a pesquisar e estudar, aprimorando a técnica do grafite. Além do trabalho com pintura, ela também atua na área do ensino em arte e comandou o projeto 'Conexões Graffiti' em 2018, oferecendo oficinas de arte e cultura para jovens da periferia.

A Figura 6 representa um rosto com uma divisão central marcada pela pintura em tons de marrom do lado direito e tons de rosa do lado esquerdo com contorno na cor preta. A imagem original dessa pintura encontra-se na fachada da galeria atêlie de Marilena Grolli, espaço cultural tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

A pintura de Grolli é caracterizada pelo exagero nas formas e a profusão de cores, com os olhos representados de frente, simulando uma relação de semelhança com o uso da frontalidade, que normatizava a pintura egípcia. A pessoa representada na Figura 6 tem os olhos na cor verde, com as pálpebras coloridas em amarelo. Linhas espirais surgem na testa do rosto, no lado direito, em correspondência com outra forma semelhante logo abaixo do olho direito.

Figura 6: Marilena Grolli (MT, 1977); Sem título, s.d.. Grafite, s.m



Fonte: Grolli Galeria, 2022.

O nariz disforme e a boca sorridente com lábios verdes refletem o exagero dos traços, técnica aplicada também nas orelhas (a orelha esquerda do rosto é significativamente maior que a direita), que possuem o que se assemelha a alargadores. O conjunto de elementos que compõem o rosto tem

uma visualidade que, na licença poética conferida à descrição da imagem, é possível comparar com os estilos visuais de certas máscaras africanas.

Diversos artistas que trabalham com a técnica do grafite no município de Campo Grande têm uma relação direta com a educação. Um desses artistas, inserido no contexto da representatividade negra tanto por suas origens quanto por suas obras, é Victor Macaulin (Figura 7), que atua nas ruas de Campo Grande desde 2014 e aprimorou suas habilidades ao ingressar na graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2017.

Figura 7: Victor Macaulin (MS, 1996); Sem título, s.d.. Grafite, s.m



Fonte: Macaulin, 2019.

Sua produção revela uma preocupação com o meio ambiente, o que o torna um ativista em prol da preservação ambiental, cuja força expressiva aconteceu por de volta de 2019, quando ele passou a incorporar materiais como terra, argila, carvão e cinzas, combinando-os com tintas acrílicas e sintéticas. Essa abordagem poética da arte urbana trouxe a natureza e seus elementos como componentes essenciais de sua obra, resgatando a ancestralidade e a conexão com a terra como forma primordial de existência.

Victor Macaulin também participou de projetos em parceria com escolas públicas da capital, por exemplo quando em 2019, fez um mural (Figura 7) na

Escola Municipal Nagen Jorge Saad, onde leciono⁶. A atividade integrou um projeto voltado ao reconhecimento e à valorização das culturas Afro-Brasileira e Indígena, com a participação de professores, estudantes e membros de destaque da comunidade local do bairro Tijuca.

A pintura (Figura 7), foi elaborada em uma oficina junto com os estudantes e se tornou uma referência (Santa Cruz, 2019), especialmente nas aulas de arte, sendo frequentemente utilizada para atividades de apreciação e leitura de imagem com o objetivo de explorar conceitos de arte urbana e a linguagem do grafite. Na imagem, é possível observar a representação de um rosto humano que ocupa o centro da composição, pintado em um tom de marrom terroso, que dá forma à figura.

Os olhos, na obra (Figura 7), estão fechados, e são delineados com traços curvos e suaves na cor preta, criando uma sensação de introspecção ou descanso. No lugar da boca, logo abaixo do nariz, foram cuidadosamente pintadas várias folhas, dispostas de maneira irregular e em diferentes posições e formatos, utilizando cores vibrantes como verde, azul, laranja e vermelha. Essas folhas são sobrepostas por linhas retas diagonais, que, ao serem aplicadas sobre a imagem, conferem uma sensação de texturas que enriquecem a superfície visual da obra.

O fundo da pintura é predominantemente preto, o que ajuda a criar um contraste dramático com o rosto e ao mesmo tempo faz com que os elementos do primeiro plano se destaquem. Esse fundo negro se funde ao rosto por meio da representação do cabelo, que foi executado com linhas onduladas e sinuosas, sugerindo cachos próximos aos olhos, o que traz um movimento suave à figura. Além disso, são incorporadas manchas circulares nas cores branca, azul, vermelha e amarela, estrategicamente posicionadas de maneira a criar uma atmosfera de mistério. Essas manchas dão a impressão de um céu noturno estrelado ou até de um universo cósmico.

Artistas de grafite que atuam como educadores, levando para o ambiente escolar suas vivências nas ruas e sua bagagem estética, social e política, possibilitam uma abordagem mais sensível, crítica e conectada à realidade dos estudantes, especialmente quando se trata de temas

⁶ No instagram do artista (Macaulin, 2019), é possível conferir o registro de composição do trabalho com os estudantes.

etnico-raciais e resistência. Pelo que se observa no trabalho de Marilena Grolli e Victor Macaulin, compreendo que o grafite emerge como linguagem de mediação cultural e instrumento de transformação política e social, estimulando a criação colaborativa, gerando manifestações em grupo que valorizam as narrativas periféricas e o protagonismo juvenil, como explica Silva (2014):

Fazer acontecer, no plano da representação estética, a falta de representação política e, assim tornar evidente a relação entre estética política, não do presente sim, concretamente, contra o poder em todas as suas variáveis, e pela obtenção de conquistas democráticas. Nesse contexto, surge este novo panorama inserido em cenários alternativos ou de choque, de músicas juvenis, desfiles, provocações de rua, bandos, tribos, grupos, tatuagens corporais, arquiteturas explosivas, reinstalação de novos espaços de arte e, enfim, descentralização e emancipação dos espaços de poder por novos ritos urbanos. (Silva, 2014, p.169).

Ao trazer a arte urbana e a prática do grafite para dentro das escolas, são rompidos paradigmas tradicionais da arte acadêmica de um currículo eurocêntrico, e se delineiam outros caminhos para que os estudantes se reconheçam como sujeitos criadores, críticos e atuantes no espaço em que vivem.

2.2 Leonardo Mareco: traços da infância e resistência

A curadoria que aproxima a representatividade negra de forma assertiva em sala de aula pode ser um fator importante para a desconstrução dos elementos que oferecem suporte ao racismo estrutural, valorizando a presença e a cultura negra. Ao buscar a desconstrução de estereótipos e a valorização da população negra, possibilita-se uma intervenção no processo de formação da identidade dos discentes, desafiando as narrativas dominantes sobre ser negro e construindo uma visão positiva que eleva sua história, muitas vezes marginalizada.

Uma referência emergente em Campo Grande, com representatividade no cenário artístico e no campo educacional é o jovem artista negro Leonardo Mareco. Nascido no interior do estado de São Paulo, Leonardo Mareco mora em Campo Grande desde os quatro anos de idade, e sua poética visual,

inspirada por sua vivência, promove diálogos reflexivos entre todas as pessoas que têm acesso a seu trabalho.

Ainda na adolescência, por volta dos treze ou quatorze anos, por meio do movimento Hip Hop e do universo do skate, teve seu primeiro contato com o grafite, despertando o interesse pela pintura em muros. Aos quinze anos, ao realizar um de seus primeiros trabalhos, mesmo com a autorização do proprietário do local, foi alvo de repressão policial motivada pelo racismo, o que o levou a refletir sobre a prática e até mesmo a se afastar temporariamente do grafite.

Uma de suas maiores inspirações e principal referência no campo das artes visuais foi seu primo, o também artista grafiteiro Rafael Mareco. Influenciado pelo exemplo do primo, decidiu cursar a graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi durante esse período que conheceu a técnica do lambe-lambe, o que o motivou a retomar sua produção artística nas ruas e utilizar a cidade como suporte de sua obra.

O racismo vivido na juventude serviu de motor para suas criações, conferindo um teor crítico intenso às suas produções. Esse contexto também o levou a atuar em parceria com outros artistas negros da cidade, com quem fundou o “Coletivo Enegrecer”. Unidos por suas trajetórias e expressões artísticas, o coletivo impulsionou sua visibilidade, possibilitando a aprovação em editais de eventos culturais pelo Brasil e a difusão de sua arte.

O trabalho de Leonardo Mareco, na forma de lambe-lambe, materializa o conceito de lugar de fala, ao problematizar a existência de corpos negros por meio de uma técnica elaborada em intervenções de acesso direto à sintaxe urbana. Além de adultos, a arte de Mareco dialoga com as crianças, ao colocá-las como figuras centrais de suas composições.

Nesse contexto, o pensamento de Freire (1988) é relevante, pois ele afirma que nada é mais eficaz do que colocar o próprio oprimido como protagonista, permitindo que ele crie um entendimento crítico e desenvolva uma práxis que o leve a refletir sobre sua condição e buscar a libertação da opressão:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não

para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1988, p.32).

Na Figura 8, vemos uma composição cujo centro é ocupado pela imagem em preto e branco de dois meninos negros, tendo atrás de suas cabeças, há uma grande estrela de nove pontas em um degradê de tons de laranja. O menino à direita usa uma touca que cobre o nariz e a boca, listrada horizontalmente nas cores vermelha, laranja, amarela, verde e azul. Ele veste uma camiseta nas cores preto, vermelho, amarelo e verde, remetendo à bandeira da Jamaica e ao reggae.

Em seus braços, junto ao peito, segura o livro da autora Djamila Ribeiro, intitulado "Pequeno manual antirracista", e na mão direita segura uma grande flor de girassol, com as pétalas próximas ao lado direito de sua cabeça. Ao seu lado direito, está escrito com letras que parecem ser recortes de jornal a frase "Existimos para além do 20 de novembro".

Figura 8: Leonardo Mareco (SP, 1997); Sem título, 2024. Lambe-lambe, s.m.



Fonte: Mareco, 2024.

O menino do lado esquerdo está representado com cabelo estilo "black power" e usa um pente garfo - acessório utilizado para dar volume a cabelos crespos ou cacheados, no alto do cabelo, do lado direito da cabeça. A parte do rosto onde ficam o nariz e a boca está coberta com um tecido azul estampado com flores amarelas.

Ele veste uma camiseta com uma estampa que reflete grupos étnicos de origem africana. Em sua mão direita, segura um grande fósforo aceso voltado para o lado esquerdo da imagem. Ambos os meninos estão representados descalços e usam calças que remetem a visualidade de um tecido rústico.

A partir da reflexão sobre sua própria infância e com o propósito de representar a imagem da criança de forma crítica e com voz ativa, Mareco desenvolveu uma série de obras intitulada "Fé nas crianças pretas". Nessa série, meninos e meninas negras são retratados como figuras centrais, utilizando elementos simbólicos que os colocam em posição de protagonismo, militância, resistência e valorização da arte.

Já na Figura 9, temos como personagem central a imagem do busto de um menino negro, representado em preto e branco. Sobre sua cabeça, há uma coroa figurativa na cor amarela com sombreamento em laranja. Abaixo do nariz, há um tipo de tecido amarrado em tons de preto, branco e cinza, com desenhos florais nas cores amarela e vermelha, formando uma estampa que cobre a boca.

Em seu ombro, repousa uma arara da espécie azul, ave típica da fauna pantaneira e da região sul-mato-grossense. O menino veste uma camiseta em tom de cinza com estampa de grafismo na cor preta. Em sua mão direita, ele segura um estandarte, no qual está fixada uma bandeira com a frase: "Minha arte é um ato político", escrita em letras que lembram recortes de revista e jornal, e também grafadas como se fossem feitas com spray. As palavras aparecem nas cores preta, em degradê entre amarelo e laranja, e também em roxo.

Nas laterais inferior direita e esquerda da imagem, foram ilustradas folhas da planta Espada de São Jorge. O fundo da composição é formado por uma figura circular com um degradê que vai do amarelo ao laranja, sobreposto por traços pretos que criam a impressão de um pôr do sol, a obra encontra-se

na Av. Manoel da Costa Lima próxima a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Figura 9: Leonardo Mareco (SP, 1997); Sem título, 2023. Lambe-lambe, s.m.



Fonte: Mareco, 2023.

Esse trabalho (Figura 9), por representar uma criança negra segurando uma bandeira com a frase “A arte é um ato político” carrega em si uma potente afirmação de identidade, resistência e protagonismo. Ao colocar uma criança negra no centro da cena, a obra desafia historicamente os espaços de invisibilidade a que essas infâncias foram submetidas, reafirmando seu direito de existir, expressar e ocupar todos os lugares, inclusive o da arte. A imagem da bandeira torna visível que, mais do que estética, a arte é uma ferramenta de

luta e consciência, principalmente quando nasce das margens e se inscreve nos muros da cidade.

A maioria das obras de Mareco tem como personagem central meninos, uma vez que o artista se reconhece nessas representações. No entanto, atualmente ele também inclui meninas em suas criações, trazendo a figura feminina para o centro de sua produção, como ocorre na Figura 10.

Compreendo, nessa mudança, que a arte se potencializa como ferramenta de empoderamento feminino, especialmente pela representação que o artista realiza do cabelo black power. Em minha prática educativa, observo que, ao se verem representadas em narrativas que dialogam com suas vivências, meninas e mulheres se sentem motivadas a reconhecer e afirmar seu lugar no mundo, fazendo da arte um ato político e libertador — uma luta engajada, para a qual encontro aportes em bell hooks (2013), que destaca:

O comprometimento com a política feminista e com a luta pela libertação negra significa que tenho de ser capaz de confrontar as questões de raça e gênero dentro de um contexto negro, proporcionando respostas significativas para perguntas problemáticas e meios acessíveis e apropriados para comunicar essas respostas. (hooks, 2013, p. 152).

Na Figura 10, abaixo da imagem onde percebemos os ombros da menina, cobrindo parte de seu corpo, observa-se uma base com folhas em verde e azul, localizada na parte inferior da composição e ainda em processo de finalização pelo artista. No contraste com o cabelo black power, Mareco insere uma representação de coroa na cor amarela, enquanto o nariz e a boca da menina estão cobertos por um tecido estilizado em tons de vermelho.

A imagem remete à figura de uma heroína, transmitindo a ideia de que meninas negras também podem ocupar lugares de destaque e representatividade, sendo reconhecidas como guerreiras ou super-heroínas, uma afirmação da força e da potência simbólica da mulher negra. Neste contexto, a infância negra deixa de ser representada de forma passiva nas narrativas históricas e sociais e assume o protagonismo, reivindicando seu lugar, sua memória e seu futuro com voz própria.

Figura 10: Leonardo Mareco (SP, 1997); Sem título, 2025. Lambe-lambe, s.m.



Fonte: Mareco, 2025.

As obras de Leonardo Mareco, com sua carga simbólica e crítica, convidam o espectador a refletir sobre a urgência de se adotar uma educação verdadeiramente antirracista, que não apenas reconheça, mas valorize tanto a população negra quanto sua riqueza cultural de maneira libertária. Neste sentido, como exemplifica o educador Paulo Freire (2015), a ação cultural voltada para a libertação contribui para um ensino, na qual a arte como área de conhecimento desempenhe um papel, com o poder de questionar, desafiar as estruturas opressivas e abrir caminhos para a construção de um mundo mais inclusivo e livre de preconceitos:

Em nossa prática usamos codificações ora feitas por nós, ora pelos educandos; às vezes fotografias, às vezes desenhos, já um pequeno texto, já uma pequena dramatização em torno de um fato concreto. O importante, qualquer que seja a forma que a codificação assuma - e há outras - é que ela seja tomada, na verdade, como objeto de conhecimento. (Freire, 2015, p. 83).

A arte, portanto, além de uma forma de expressão estética, é um instrumento significativo para a conscientização e, potencialmente, a transformação das desigualdades. Nesse sentido, como nos convida a repensar Souza (2022), os e as artistas podem se manifestar em diferentes níveis: o representacional, em que a imagem mantém uma relação direta com o que existe no mundo real; o simbólico, em que a imagem, embora não literal, carrega uma carga simbólica que transmite significados mais profundos, de ordem cultural ou emocional; e o abstrato, em que o objetivo é expressar sensações, emoções ou ideias por meio de formas, cores e linhas, sem a necessidade de representação figurativa, mas também contemplando tal possibilidade.

3. TRILHAS DA ESCUTA E DO OLHAR: metodologia da investigação

O desenvolvimento das ações que compõem a trajetória metodológica desta dissertação de mestrado contempla os princípios de uma pesquisa qualitativa, conforme descrito por Robert Bogdan e Sara Biklen (1994). Essa abordagem fundamenta-se em um processo que articula o olhar investigativo através de pesquisa e a escuta atenta a partir da vivência docente, como elementos essenciais.

Inicialmente, a investigação se ordenou pela aproximação da professora-pesquisadora com o artista visual Leonardo Mareco, com o objetivo de estabelecer uma ordenação epistemológica de sua relação com a arte urbana, aprofundada por meio de uma pesquisa minuciosa sobre sua trajetória biográfica. O material produzido nessa etapa foi organizado na forma de um artigo, ainda em processo de submissão para publicação em periódico (Lima; Souza, 2024), considerando a relevância dos saberes oriundos da experiência do artista, uma vez que:

Cada criação humana, originada por uma escolha poética e atravessada por experiências que emergiram do percurso vivido pela pessoa que tornou a criação visível, se ordena por fenômenos com sentidos e significações específicos, e que dialogam entre si e com os outros para além do tema, compartilhando a percepção de mundo por uma linguagem visual de signos inteligíveis. (Souza, 2022, p. 216).

Paralelamente, uma pesquisa bibliográfica, estruturada em conjunto com as atividades de estudo do grupo de pesquisa Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte (NINFA), auxiliou à compreensão de conceitos específicos que fundamentam a investigação, a identificação de artistas visuais cujos trabalhos dialoguem com o objetivo geral estruturado e a seleção de pinturas que contribuam com essa fase. A organização dos dados bibliográficos e artísticos levantados se realizou por uma abordagem filosófica orientada a partir da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999), de forma atenta à manutenção da originalidade deste trabalho, uma vez que:

O perigo criado pelas leituras realizadas durante a realização do estudo diz respeito à possibilidade de encontrar conceitos, ideias ou modelos que podem ser tão persuasivos que não o deixem ver outras formas de olhar para os seus dados. Evite espalhar os seus dados

em esquemas conceituais preformados. As leituras que faz devem estimular ideias e não impedir que pense por si próprio. É perfeitamente respeitável fazer investigação que ilustre os esquemas analíticos de outros investigadores, mas tente distanciar-se o suficiente para formular os seus próprios conceitos ou para alargar o trabalho dos outros. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 215).

Finalmente, a coleta de dados emergiu do processo pelo qual se realizou a intervenção pedagógica (ver Quadro 2), desenvolvida durante seis encontros (12 aulas), junto a uma turma de 35 estudantes do 4º ano do ensino fundamental, na escola pública onde a professora-pesquisadora leciona arte, em Campo Grande. No contexto dessa proposta, consideramos significativo destacar que todos os procedimentos metodológicos que sustentam a base desta pesquisa, por envolver coleta de dados com seres humanos, foram autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, protocolados sob o número 78098024.2.0000.0021 (ANEXO 1), incluindo aqui os Termos de Consentimento dos adultos tutores (APÊNDICE 1), e do grupo de estudantes (APÊNDICE 2).

No que se refere ao conteúdo da intervenção pedagógica, o mesmo foi ajustado considerando os documentos específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2017) e da Lei nº. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e em sintonia com Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação - REME/SEMED (Campo Grande, 2020), observando que:

O currículo de Arte da Reme articula, em sua proposta, todas as competências específicas da Arte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental I e II. Nesse percurso, cabe salientar que se tem por objetivo cumprir com efetivação do alcance das mesmas competências no currículo Arte Reme. (Campo Grande, 2020, p. 49).

A coleta de dados que envolve a intervenção pedagógica foi instrumentalizada por registro em Notas de Campo (Bogdan. Biklen, 1994). Bogdan e Biklen recomendam que a investigação qualitativa seja protegida dos viesamentos da pesquisadora ou do pesquisador, evitando comprometer os dados coletados.

O autor e a autora nos informam que para contribuir com essa postura, é comum o trabalho em equipe para a coleta de dados, pois as Notas de Campo

registradas podem ser submetidas a colegas, para que possam contribuir com um olhar crítico para o trabalho anotado. Bogdan e Biklen (1994) destacam que, embora seja possível identificar estados subjetivos e seus efeitos nos dados, a eliminação completa dos enviesamentos não é viável, mas sua minimização sim. Todos os investigadores são suscetíveis aos vieses inerentes ao que se denomina "efeito do observador" (Bogdan. Biklen, 1994, p. 68).

Após a coleta de dados, os procedimentos envolveram a análise dos registros e a sua categorização utilizando a Modalidade Complexa para a análise dos fenômenos observados (Martins; Bicudo, 2005; Souza, 2022b; 2022; 2021; 2014), cuja trajetória “[...] se realiza voltada para fenômenos específicos, delimitando progressivamente o objeto a partir de agrupamentos.” (Souza, 2022b, p. 211), visando assim ordenar a descrição dos elementos que emergem do fenômeno da criação artística vivenciada na experiência das alunas e dos alunos participantes da pesquisa.

3.1 Aquele menino da obra: proposta de intervenção

Este subcapítulo teve seu título criado a partir da leitura dos registros do quinto encontro da intervenção pedagógica, surgindo em meio a questionamentos feitos pelos discentes. “Tulipa fez a última pergunta: **“Aquele menino da obra** do trono que a professora mostrou era você?”. Mareco disse que não, explicando que o menino representa todas as crianças negras e a população negra, lutando contra o preconceito.” (Notas de Campo 5, B.35).

Ele apresenta o quadro descritivo da intervenção pedagógica (Quadro 2), que visa **fomentar a compreensão da arte urbana como manifestação crítica ao racismo estrutural, valorizando a diversidade étnica e cultural dos estudantes**. O (Quadro 2) inclui referenciais de conteúdo e objetivos, conforme o material institucional que orienta a prática docente (Brasil, 1996; Brasil, 2017; Brasil, 2003; Campo Grande, 2020).

Também estão descritos, ao longo do subcapítulo, os procedimentos metodológicos adotados nos seis encontros pedagógicos, os quais detalham de forma sistemática como a proposta da intervenção foi organizada, desenvolvida e conduzida em sala de aula. Dessa forma, os encontros

funcionaram como momentos-chave para a geração de dados significativos e posterior análise, ancorados na vivência concreta dos estudantes e no diálogo com os objetivos centrais da pesquisa.

Após o desenvolvimento da intervenção pedagógica e da análise dos dados coletados, a proposta foi reavaliada e, ajustada, na expectativa de oferecer um recurso educativo de apoio pedagógico que acompanhará a versão final desta dissertação para o curso de Mestrado Profissional em Artes.

Quadro 2: Conteúdo programático da Intervenção Pedagógica - Oficina

Etapa	Conhecimentos e especificidades da linguagem	Objetos de conhecimento/ Conhecimentos específicos	Habilidades Objetivos específicos da REME
Encontro 1 (aulas 1 e 2) 120 min.	Arte Visual na/da cidade	Contextos e práticas, matrizes estéticas e culturais, materialidades • Arte Urbana e Grafite • Jean-Michel Basquiat.	(CG.EF15AR31.n) Conhecer e apreciar as manifestações artísticas, presentes em contextos públicos como um território artístico (apresentações de rua de caráter teatral, musical, circense, malabaristas, palhaços, grafite, painel, lambe-lambe, sticker e estêncil, esculturas, e outros) e privados (museus, galerias, ateliês, e outros). (CG.EF15AR52.n) Conhecer, apreciar e fruir imagem de obras de arte e seus artistas, visando ao desenvolvimento, à interpretação, à leitura estética e à sensibilização do olhar. (CG.EF15AR53.n) Perceber-se a si mesmo e ao outro, identificar igualdades e diferenças mediante as interações estabelecidas, reconhecendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (CG.EF15AR55.n) Respeitar a pluralidade étnica e cultural (incluindo diferentes formas de expressões, por meio da linguagem, tradições, costumes, organização familiar, e outros).
Encontro 2 (aulas 1 e 2) 120 min.	Arte Visual na/da cidade	Contextos e práticas, elementos da linguagem, matrizes estéticas e culturais, materialidades • Alberto Pereira	(CG.EF15AR39.n) Perceber o sentido de objeto ou obra pelos elementos da linguagem, observando a fruição, os materiais e suportes utilizados, a capacidade de construção de sentido, o reconhecimento, a análise e identificação no conjunto

			da imagem e de seus produtores. (CG.EF15AR31.n) (CG.EF15AR52.n) (CG.EF15AR53.n) (CG.EF15AR55.n)
Encontro 3 (aulas 1 e 2) 120 min.	Arte Visual na/da cidade	Contextos e práticas, matrizes estéticas e culturais, materialidades Leonardo Mareco	(CG.EF15AR35.n) Conhecer a produção de artista visual da cidade (pintor, escultor, fotógrafo, e outros), o seu processo de criação (envolvimento, pesquisa, experimentações, esboços, dentre outros), como também o produto final, é importante para realizar e valorizar seu processo de criação. (CG.EF15AR31.n) (CG.EF15AR52.n) (CG.EF15AR53.n) (CG.EF15AR55.n)
Encontro 4 (aulas 1 e 2) 120 min.	Espaço visualidade e	Elementos da linguagem, materialidades e processos de criação Início da criação do Mural	(CG.EF15AR05.s) Experimentar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (CG.EF15AR39.n) (CG.EF15AR57.n) Expressar e representar ideias, emoções, sensações desenvolvendo trabalhos artísticos autorais. (CG.EF15AR58.n) Desenvolver processos de criação com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.
Encontro 5 (aulas 1 e 2) 120 min.	Espaço visualidade, Arte Visual e na/da cidade	Elementos da linguagem, contextos e práticas, materialidades Palestra Leonardo Mareco	(CG.EF15AR35.n) (CG.EF15AR39.n). (CG.EF15AR52.n)
Encontro 6 (aulas 1 e 2) 120 min.	Espaço visualidade e	Elementos da linguagem, materialidades e processos de criação - Finalização do Mural - Reflexão sobre a intervenção	(CG.EF15AR06.s.s) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. (CG.EF15AR39.n) (CG.EF15AR57.n) (CG.EF15AR58.n) (CG.EF15AR05.s)

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Encontro 1 (aulas 1 e 2) – Durante duas aulas consecutivas de 120 minutos, foram desenvolvidas atividades iniciadas com a apresentação do conceito de Arte Urbana e Grafite, destacando suas origens, características e importância cultural. Em seguida, foram exibidos slides sobre a vida e obra de Jean-Michel Basquiat, com foco na análise de suas produções, especialmente da obra *Cabeza* (1982). A partir dessa análise, foram discutidas as formas pelas quais Basquiat expressava sua identidade e experiências pessoais por meio da arte.

Na atividade prática, os estudantes realizaram uma releitura da obra *Cabeza* (1982), utilizando tinta sobre papel A4. Com base na proposta, buscaram representar suas próprias identidades, inspirando-se na reflexão de Basquiat sobre autorretrato e expressão pessoal. A metodologia adotada esteve ancorada em uma perspectiva fenomenológica, valorizando as vivências subjetivas dos alunos e das alunas, suas percepções e os sentidos atribuídos às criações durante o processo artístico.

A avaliação ocorreu de forma contínua, a partir da escuta atenta, da observação da participação nas discussões e do acompanhamento da construção dos trabalhos, considerando criatividade, empenho e a capacidade de expressão artística individual dos estudantes.

Encontro 2 (aulas 1 e 2) – Durante duas aulas consecutivas de 120 minutos, os discentes foram apresentados à vida e à obra do artista Alberto Pereira, por meio de uma apresentação em slides que abordou suas produções, bem como o contexto cultural e histórico que permeia suas obras. Em um segundo momento, as crianças foram convidados a refletir sobre a diversidade étnico-racial a partir da releitura da obra que Alberto Pereira criou para ser a capa do álbum *Viva* do grupo musical Barão Vermelho (2019). A análise coletiva da obra possibilitou a emergência de discussões significativas sobre seus elementos visuais e sua influência cultural.

Na atividade prática, os estudantes criaram composições utilizando pintura abstrata e colagem com recortes de revistas sobre cartolina A4. A proposta incentivou o uso de diferentes tipos de linhas e imagens de pessoas diversas, com o objetivo de representar e refletir sobre a diversidade étnico-racial presente no ambiente escolar.

Essa experiência metodológica, fundamentada em uma abordagem fenomenológica, favoreceu a escuta sensível e o reconhecimento das percepções individuais e coletivas dos estudantes. Ao partirem de suas vivências, os alunos e as alunas puderam atribuir novos sentidos à produção artística, promovendo o respeito à pluralidade étnica e cultural por meio do fazer e do sentir artístico

Encontro 3 (aulas 1 e 2) – Durante duas aulas consecutivas de 120 minutos, os estudantes foram introduzidos à vida e à obra do artista Leonardo Mareco, por meio de uma apresentação detalhada em slides que explorou suas produções, técnicas e poética visual. Essa etapa inicial permitiu aos estudantes um contato mais próximo com o universo simbólico do artista, despertando curiosidade e identificação com as temáticas abordadas em sua trajetória.

Em seguida, os estudantes foram convidados a reinterpretar a obra digital *Sem título* (2023), que retrata um menino negro em um trono cercado por elementos de realeza. A proposta incentivou uma reflexão profunda sobre empoderamento, representatividade e construção de identidade na arte contemporânea. A escuta sensível e o diálogo coletivo favoreceram o compartilhamento de vivências e percepções, permitindo que cada aluno se conectasse com a obra a partir de sua própria experiência.

Na atividade prática, os estudantes criaram composições autorais utilizando desenho e colagem em papel A4, explorando visualmente as ideias de poder e identidade na sociedade atual. A criação foi conduzida a partir da vivência e dos sentidos que emergiram do contato com a obra de Mareco, possibilitando expressões singulares em diálogo com o coletivo.

A abordagem metodológica esteve ancorada em uma perspectiva fenomenológica, centrada na experiência vivida dos alunos e das alunas. A produção artística, nesse contexto, foi compreendida não apenas como um resultado final, mas como um processo de escuta, descoberta e expressão subjetiva, que favoreceu a reflexão sobre si e sobre o mundo

Encontro 4 (aulas 1 e 2) – Durante duas aulas consecutivas de 120 minutos, os estudantes participaram ativamente da criação de um mural artístico, utilizando técnicas de grafite, com ênfase no uso do lambe-lambe. A proposta teve como objetivo envolver os estudantes em um processo criativo colaborativo, incentivando a apropriação do espaço escolar por meio da arte

urbana e a releitura de temas e inspirações dos artistas estudados nos encontros anteriores.

Na primeira aula, foi realizada a introdução do projeto, com discussões sobre os significados e possibilidades do mural como expressão coletiva. Em seguida, as crianças se dedicaram à preparação do espaço da sala de aula, organizando os materiais e planejando visualmente a composição. Essa etapa foi marcada pela troca de ideias, escuta mútua e decisões em grupo, valorizando a construção conjunta do trabalho.

A segunda aula foi voltada à aplicação da técnica do lambe-lambe e à execução da obra no suporte que foi uma lona. Ao longo da atividade, os estudantes refletiram sobre a mensagem artística que desejavam transmitir, considerando elementos discutidos em sala de aula como identidade, diversidade, representatividade e empoderamento. A prática artística foi vivenciada como uma experiência significativa, na qual os estudantes expressaram, por meio da linguagem visual, suas interpretações sobre os temas abordados.

Essa proposta metodológica, fundamentada em uma perspectiva fenomenológica, privilegiou o contato direto com a arte e com o outro, promovendo um espaço de escuta, pertencimento e construção de sentido coletivo. O mural, mais do que um produto final, representou a síntese de um percurso vivido, compartilhado e refletido entre os discentes.

Encontro 5 (aulas 1 e 2) – Durante duas aulas consecutivas de 120 minutos, os estudantes participaram de uma palestra conduzida pelo artista Leonardo Mareco, em que puderam conhecer sua trajetória pessoal, sua poética artística e sua presença na paisagem urbana de Campo Grande. O encontro permitiu aos estudantes uma aproximação direta com o artista, criando um espaço de escuta e diálogo sobre arte, identidade e vivências pessoais transformadas em linguagem visual.

Ao longo da apresentação, Mareco compartilhou os processos criativos que utiliza em suas obras, com ênfase nas técnicas do grafite e, especialmente, do lambe-lambe. Os discentes se mostraram atentos e envolvidos com os relatos do artista, gerando momentos de troca espontânea, perguntas curiosas e conexões afetivas com os temas abordados.

Essa experiência foi significativa do ponto de vista fenomenológico, pois permitiu aos alunos e alunas a vivência da arte como acontecimento, ampliando sua percepção estética e possibilitando a construção de sentidos a partir do contato direto com o artista, com a técnica e com o coletivo. Mais do que adquirir conhecimentos sobre arte urbana contemporânea, os estudantes foram convidados a se expressar, a sentir e a reconhecer a potência da arte como linguagem de mundo.

Encontro 6 (aulas 1 e 2) – Durante duas aulas consecutivas de 120 minutos, os alunos e as alunas participaram da finalização do mural artístico na escola, dedicando-se aos detalhes finais e aos ajustes necessários para concluir a intervenção coletiva. O momento foi marcado por um sentimento de pertencimento e realização, à medida que os estudantes observavam o resultado concreto de um processo construído ao longo dos encontros anteriores.

Na segunda parte das aulas, os estudantes foram convidados a realizar uma produção textual acompanhada de um desenho ilustrativo. Essa atividade teve como objetivo proporcionar um espaço de expressão pessoal, no qual cada estudante pôde compartilhar suas experiências, sentimentos e reflexões sobre a criação do mural. Os relatos revelaram diferentes olhares sobre o processo artístico vivido, abordando desde a convivência e cooperação entre os colegas até as mudanças em suas percepções sobre arte e identidade.

Além disso, os alunos e as alunas discutiram coletivamente a repercussão da intervenção artística no ambiente escolar, reconhecendo a presença do mural como um marco visual e simbólico que ressignificou o espaço cotidiano da escola. As falas demonstraram o envolvimento afetivo com a obra, que passou a ser vista como parte da história do grupo.

A abordagem deste encontro, fundamentada em princípios fenomenológicos, priorizou a escuta sensível dos sentidos construídos ao longo da experiência. Ao refletirem sobre o processo criativo e seu desdobramento no contexto escolar, os estudantes não apenas concluíram o projeto, mas também atribuíram a ele significados profundos, reafirmando o potencial da arte urbana como prática educativa, relacional e transformadora.

3.2 Análise dos dados

Com o intuito de organizar as etapas e análise de dados da investigação, considerando as ações da intervenção pedagógica, por meio das Notas de Campo de Campo e com a leitura e releitura dos mesmos, foram encontrados dados convergentes, desvelando três categorias que refletem experiências na busca de compreender o fenômeno situado. Assim, identificando unidades significativas organizadas em grupos temáticos, representadas em uma matriz nomotética, organizada em formato de tabela (Quadro 3), com 7 colunas paralelas, onde na primeira coluna nomeiam-se as categorias: **A) Um pequeno caos, B) Pela cor preta, C) Pelas ruas da cidade.**

Nas colunas encontram-se as Notas de Campo construídas a partir de seis encontros que representavam duas aulas consecutivas, com sequências numéricas que refletem ações e experiências relacionadas a temas que se alinham ao objetivo central da pesquisa e que por convergirem em unidades de significado, em trechos específicos cada um com uma numeração própria encontrados em cada Notas de Campo se enquadram em uma mesma categoria, sendo os números específicos colocados nas linhas de cada uma delas.

Quadro 3 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado

Discursos Categorias	Notas de Campo 1	Notas de Campo 2	Notas de Campo 3	Notas de Campo 4	Notas de Campo 5	Notas de Campo 6
A) Um pequeno caos	1; 2; 5; 6; 7; 8; 11; 14; 18; 19; 21; 23; 24; 25; 26;	1; 2; 3; 4; 6; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 18; 19; 20; 21; 24; 25; 29; 30; 32	1; 2; 3; 4; 6; 9; 11; 12; 13; 14; 24; 26; 27; 29	1; 2; 3; 4; 6; 8; 9; 10; 14; 15; 17; 18; 19; 21; 23; 24; 25; 26; 27	1; 2; 3; 5; 9; 11; 13; 14; 15; 17; 19; 20; 22; 23; 24; 27; 29; 30; 32; 34; 36; 37; 38	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9
B) Pela cor preta	9; 10; 12; 13; 15; 16; 17; 20; 22;	11; 13; 17; 22; 23; 26; 27; 31;	8; 10; 15; 17; 18; 19; 20; 21; 23; 25; 28;	12; 13; 16;	25; 26; 31; 35	
C) Pelas ruas da cidade	3; 4	5; 7; 9; 28;	5; 7; 16; 22;	5; 7; 11; 20; 22	4; 6; 7; 8; 10; 12; 16; 18; 21; 28; 33	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A) Um pequeno caos

Nesta categoria, emergem ações retiradas das Notas de Campo, com percepções sobre procedimentos metodológicos, incluindo dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública da periferia. Questões como espaço físico, disponibilidade de recursos e desafios cotidianos da aprendizagem são abordadas, assim como o processo de criação dos discentes, suas percepções, falas e manifestações ao longo das sequências didáticas. Além disso, há observações sobre avanços no ensino de arte.

O nome desta categoria surgiu a partir da leitura do Notas de Campo 3, no qual foi registrado um momento caótico, característico de uma sala de aula superlotada, com crianças entrando na puberdade, carregando angústias e ansiedades que se refletem em suas atitudes. O título da categoria foi extraído do seguinte trecho:

Peguei uma cadeira e a coloquei próxima ao quadro branco, em cima dela coloquei a sacola de feira com as revistas. Informei que, se fossem utilizar as revistas, também poderiam pegá-las ali. Foi naquele exato momento que houve **um pequeno caos**: muitos queriam pegar as revistas ao mesmo tempo, derrubando até a sacola no chão. (Notas de Campo 3, A. 26).

Os fatos, relatos e experiências que convergem nesta categoria levaram a uma reflexão tanto por parte docente quanto discente sobre as dificuldades de se desenvolver uma aula de qualidade. A pesquisa demonstrou que o conteúdo e as atividades planejadas demandam recursos materiais e um espaço físico adequado, aspectos que muitas vezes não estão disponíveis. A estrutura da sala de aula, por exemplo, não viabiliza o uso eficiente de um datashow para a exibição nítida de imagens ou vídeos, como destacado no trecho: “Tentei iniciar o vídeo, mas a imagem não aparecia no datashow.” (Notas de Campo 1, A.5). A mesma dificuldade foi mencionada no segundo encontro:

[...] mas a imagem estava muito ruim, pois a iluminação na sala atrapalhava a projeção no quadro. Pedi que a Monitora desligasse a luz no padrão, e ela o fez, mas, mesmo assim, a imagem continuava ruim. Desisti de passar o vídeo e disse às crianças: “A professora vai colocar os slides para ver se aparecerão no quadro de forma que vocês consigam enxergar.” Projetei a imagem dos slides, mas ela também não estava visível[...] (Notas de Campo 2, A.6).

As múltiplas dificuldades encontradas estão relacionadas a diversas situações. A superlotação das salas de aula, que contam, em média, com trinta e cinco crianças, é um dos fatores que refletem o desenvolvimento das aulas de arte. Atividades que demandam o uso de diversos materiais, como pincéis, tintas, cola, tesouras e papéis variados (Notas de Campo 2, A.1, A.2), exigem não apenas organização, mas também auxílio para que os materiais cheguem até a sala de aula.

Durante quase todos os encontros, precisei da ajuda de discentes de outras turmas (Notas de Campo 3, A.1) para transportar os materiais necessários (Notas de Campo 4, A.1) destinado às aulas da intervenção. Essa necessidade foi registrada como ilustra o seguinte trecho: “Pedi à criança que estava me ajudando que entrasse e colocasse a cesta de materiais na mesa do docente.” (Notas de Campo 3, A.2). Essa percepção já estava presente desde o primeiro encontro:

Cheguei à porta da sala de aula às 9h15, acompanhada por duas crianças do 2ºA, turma na qual estava ministrando aulas. Elas me auxiliaram com alguns materiais: uma carregava uma cesta, semelhante às de supermercado, preta e cinza, contendo pincéis, tintas, copinhos descartáveis de café, fita adesiva, algumas folhas A3 com imagens de obras de artistas, uma caixinha de som e uma extensão. A outra trazia uma caixa de sapato com potes de tinta. As crianças deixaram os materiais na mesa do docente. (Notas de Campo 1, A.1).

Manter a organização durante o processo de criação torna-se um desafio, especialmente para um único docente, que precisa, por exemplo, distribuir os materiais individualmente a cada discente. Essas dificuldades foram percebidas por uma monitora, que se prontificou a auxiliar em diversos momentos ao longo das aulas (Notas de Campo 2, A.4, A.30). Sua presença foi indispensável durante a intervenção “A monitora bateu na porta, pediu licença e entrou com uma TV. Pedi que ela colocasse em cima das carteiras próximas ao quadro branco [...]” (Notas de Campo 3, A.4). Além de oferecer suporte sempre que necessário, ela também contribuiu com ideias que enriqueceram os procedimentos adotados:

A Monitora voltou com a TV, e colocamos outra carteira ao lado daquela onde já estavam o datashow e o notebook. Retirei os dois objetos eletrônicos dali e os coloquei na mesa do docente. Conectei a TV na extensão e pluguei o cabo HDMI, ligando o notebook à TV. Pedi, com tom de voz alto e enérgico, que as crianças se acalmassem, pois naquele momento a projeção iria funcionar. Assim aconteceu: a imagem do slide foi transmitida na TV, e as crianças gritaram: "Eba!" (Notas de Campo 2, A.8)

Também emergiu uma reflexão sobre a importância do companheirismo e da união na rotina escolar e na execução de aulas efetivas. Esse aspecto ficou saliente em momentos como o registrado: "Pedi aos estudantes Cacto e Lótus que me ajudassem a abrir o tecido e estendê-lo sobre as carteiras." (Notas de Campo 4, A.19).

Essas experiências estimularam nos discentes uma postura mais autônoma e ativa, promovendo o desenvolvimento de uma consciência coletiva nas aulas. Um exemplo disso pode ser observado, quando um aluno assumiu a responsabilidade de buscar um equipamento necessário para a atividade: "Pedi ao aluno Lírio que fosse à coordenação buscar o datashow com o coordenador." (Notas de Campo 1, A.2).

Ao participarem ativamente do processo metodológico das aulas (Notas de Campo 1, A.23), ficou destacado a importância de envolver os estudantes na construção do conhecimento. Como afirmou Freire (1996) ao dizer que não respeitar a autonomia do aluno é ferir a ética no educar. Essa participação foi uma constante ao longo da intervenção (Notas de Campo 4, A.25), registrada praticamente em todos encontros:

Às 10h55, pedi que Margarida levasse a minha cesta de materiais para a sala dos professores e que Girassol levasse o tecido de lona. Quando as discentes voltaram, por volta de 11h, organizei a fila no corredor para irmos ao pátio, onde aguardamos a inspetora chamar as crianças que iam de van. Às 11h10, liberei os que iam sozinhos para casa e, então, fui para a sala dos professores organizar meus materiais. (Notas de Campo 6, A.9).

Os estudantes, assim como a monitora (Notas de Campo 3, A.29), tornaram-se peças fundamentais para que as ações da intervenção ocorresse conforme planejado. Essa colaboração demonstrou que uma aula realizada de forma conjunta e colaborativa (Notas de Campo 2, A.32), envolvendo corpo

docente e discente (Notas de Campo 5, A.2), acontece com mais eficiência. Esse fato também foi destacado no momento onde foi necessário utilizar duas aulas da professora regente (Notas de Campo 5, A.1) para a realização de um dos encontros.

Questões que atingem diretamente a dinâmica das aulas incluem, ainda, as limitações do espaço físico da sala. Muitas vezes, o ambiente não é adequado para a utilização de determinados recursos, como a ausência de uma pia para a limpeza dos pincéis e a falta de bancadas apropriadas, que podem eventualmente ser sujas durante o processo criativo (Notas de Campo 1, A.25).

Essas dificuldades influenciaram a reflexão e o comportamento dos discentes, que passaram a organizar o espaço da sala de aula de forma autônoma, sem a necessidade de orientações constantes: "Voltamos para a sala e vi que a Sra. da Limpeza estava entregando um pano para o aluno Cravo passar nas carteiras sujas de cola. A aluna Rosa já estava varrendo a sala [...]" (Notas de Campo 4, A.26).

Além disso, o envolvimento das crianças no processo metodológico durante a intervenção também ocorreu de maneira orientada (Notas de Campo 1, A.21). Essa participação ativa contribuiu para o desenvolvimento da ação coletiva durante o processo criativo (Notas de Campo 4, A.25), promovendo uma maior dinamicidade nas aulas:

Em seguida, expliquei que, antes de escrever e recortar as palavras, precisava da ajuda deles para juntar três fileiras de carteiras ao meio da sala, onde estenderíamos o tecido em cima delas. Pedi aos discentes que estavam sentados nessas fileiras do meio que tirassem seus materiais e cadeiras e juntassem as carteiras. Junto com eles, organizamos três fileiras de quatro carteiras, totalizando doze carteiras, formando uma grande mesa. (Notas de Campo 4, A.18).

O processo metodológico exige do docente não apenas pesquisa, mas também uma organização que se inicia no planejamento, com a criação de um roteiro detalhado (Notas de Campo 4, A.17) que orienta as ações a serem desenvolvidas (Notas de Campo 4, A.21) ao longo da aula (Notas de Campo 3, A.24). Esse planejamento estruturado, também conhecido como sequência didática, descreve como a aula será conduzida (Notas de Campo 4, A.2) e é

elaborado com um objetivo específico. Segui-lo facilita o alcance das metas propostas (Notas de Campo 4, A.23).

No entanto, imprevistos podem surgir, como a falta de materiais, episódios de indisciplina ou a necessidade de retomar conteúdos anteriores para dar continuidade ao aprendizado (Notas de Campo 1, A.18). Essas situações podem fazer com que, em alguns momentos, a dinâmica da aula não ocorra exatamente conforme o planejado (Notas de Campo 3, A.26). Esse contexto reforça, mais uma vez, a importância do planejamento, pois ele oferece suporte ao docente, permitindo que atue com autodomínio e busque alternativas para solucionar desafios inesperados (Notas de Campo 1, A.6, A.7). Como nos lembra Paulo Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p.16).

Durante o processo de criação, observa-se que, quando o público-alvo da ação são crianças periféricas, muitas vezes à margem da exclusão social e com vivências e culturas diversas que influenciam sua postura e conduta como estudantes, a mediação docente torna-se essencial (Notas de Campo 3, A.3). Nessas circunstâncias, é impossível esperar que disciplina e silêncio estejam sempre presentes. Essa situação, inclusive, pode gerar desconforto entre os próprios estudantes: "O aluno Cacto se incomodou e disse em tom alto: 'Pessoal, vamos ficar quietos, a professora quer falar'." (Notas de Campo 4, A.4).

Além disso, é possível perceber que o caos e o ambiente caótico fazem parte do processo de criação em uma aula de arte: "[...] agora, um membro de cada dupla venha pegar a tinta que vão utilizar para a parte da pintura." Nesse momento, houve um tumulto e caos, pois todos queriam pegar as tintas ao mesmo tempo." (Notas de Campo 2, A.29).

Diante desse cenário, a postura docente como figura de liderança ativa é essencial, assumindo o papel de autoridade sem cair no autoritarismo. A necessidade de intervir com firmeza, mas também com cautela, é emergente:

"Tive que ser enérgica, acalmando as crianças e lembrando que poderiam realizar a atividade por meio de desenho." (Notas de Campo 3, A.27).

Essa abordagem está em consonância com a orientação de Paulo Freire, que adverte sobre os riscos do autoritarismo e do modelo tradicional de ensino bancário: "[...] mas, por causa do processo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do 'bancarismo'" (Freire, 1996, p.13).

Assim, a atuação docente deve equilibrar firmeza e sensibilidade, orientando os estudantes (Notas de Campo 1, A.19) com bom senso, respeito e educação (Notas de Campo 6, A.1), de modo que a percepção de ordem parta deles próprios (Notas de Campo 4, A.3). Nesse contexto, a organização do professor é fundamental para garantir o bom andamento das atividades:

[...] com o caos formado para pegarem os papéis, disse em tom alto: "Chega de tumulto! Agora, sentem-se para recortar as letras." Olhei no relógio, que marcava mais ou menos 9:50h, e orientei que, ao terminarem o recorte, viessem até a mesa do docente, que eu entregaria os pincéis e a cola no copo descartável conforme a necessidade. Assim, eles foram pegando o material e fazendo a colagem no tecido[...] (Notas de Campo 4, A.24).

O ato de ensinar, segundo Freire (1996), exige que o professor transmita segurança por meio de sua autoridade. Para que as crianças sintam essa segurança, o educador deve adotar uma postura profissional, conquistada com estudo, seriedade e comprometimento na coordenação das atividades em sala de aula (Notas de Campo 1, A.24). Como ressalta Freire: "Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com a liberdade é a generosidade". (Freire, 1996, p. 56). Essa autoridade deve estar aliada à paciência e ao afeto, demonstrando um genuíno interesse pelo bem-estar dos educandos (Notas de Campo 2, A.3).

Os valores culturais de cada estudante influenciam diretamente sua forma de aprender (Notas de Campo 2, A.12) e determinam seletivamente o que consideram relevante para sua aprendizagem. Quando o professor introduz um conteúdo (Notas de Campo 2, A.10) e abre espaço para questionamentos (Notas de Campo 2, A.14), os estudantes naturalmente expressam suas observações (Notas de Campo 2, A.15). Cabe ao docente

articular essas contribuições com o conhecimento que está sendo transmitido (Notas de Campo 2, A.16), incentivando a formulação de argumentos (Notas de Campo 2, A.18) pertinentes ao contexto da aula (Notas de Campo 2, A.20) em uma sequência estruturada (Notas de Campo 2, A.24).

À medida que os estudantes participam ativamente (Notas de Campo 2, A.19) e suas opiniões são integradas ao conteúdo (Notas de Campo 2, A.25), o conhecimento se constrói de forma colaborativa (Notas de Campo 3, A.11, A.12), dando ênfase o aprendizado como um processo dialógico e compartilhado (Notas de Campo 2, A.21).

O processo de ensino e criação artística possibilita não apenas o desenvolvimento da criatividade, mas também do senso crítico (Notas de Campo 3, A.13), permitindo que o estudante questione (Notas de Campo 1, A.8), opine (Notas de Campo 1, A.11) e atue de forma ativa no processo de aprendizagem (Notas de Campo 4, A.9). Para que o conhecimento seja efetivamente construído, é essencial que educandos (Notas de Campo 4, A.10) e educador (Notas de Campo 4, A.8) estejam envolvidos em uma relação dialógica, promovendo uma aprendizagem significativa (Notas de Campo 4, A.14).

A proposta de atividades e criações artísticas colaborativas (Notas de Campo 4, A.6) proporciona que os estudantes revisitem suas vivências e relações com o mundo, como destaca Rezende (1990) ao dizer que um não existe sem o outro. A existência individual está intrinsecamente ligada à coletividade pertencente à socialização no mundo, levando os estudantes a adotarem um pensamento mais colaborativo, no qual compartilham experiências em comum. Nesse sentido, Fayga Ostrower (2002) ressalta: "[...] existem aspectos valorativos que estão fora de seu âmbito pessoal. Esses aspectos se reportam, essencialmente, a valores coletivos." (Ostrower, 2002, p.101).

No quarto encontro (Figura 11), foi proposta a criação de um mural utilizando a técnica do lambe-lambe, a partir das percepções e falas dos discentes. Observou-se como os encontros anteriores, marcados pela participação ativa das crianças, foram essenciais para enriquecer esse momento: "[...] a aluna Girassol disse: 'Asas, prof.' Respondi: 'Ótimo, Girassol!'

O artista Alberto Pereira usava as asas.' A aluna Rosa disse: 'Coração'." (Notas de Campo 4, A.15).

Figura 11: Registros da criação do painel de lona. Encontro 4 – Intervenção Pedagógica, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Assim, por meio das contribuições dos estudantes, a ação criativa e a confecção do objeto artístico se concretizaram, desvelando a arte como um processo em constante construção. A materialização dessa criação ocorreu a partir da socialização e da percepção coletiva dos participantes.

O acaso também teve um papel significativo na finalização do mural. Após o processo de secagem, algumas palavras escritas nos papéis colados sobre o tecido, devido à grande quantidade de cola diluída em água, apagaram-se, exigindo que fossem reescritas em um encontro posterior (Notas de Campo 6, A.4). Essa situação reflete o pensamento de Fayga Ostrower (1995), que destaca: "Cada artista, cada leitor terá provavelmente seu próprio repertório de coincidências, ou talvez até mesmo erros cometidos que se transformaram em acertos." (Ostrower, 1995, p.2).

Na arte, não existe erro ou acerto, apenas possibilidades. Na Figura 12 ao criarem de forma livre, os estudantes experimentaram um sentimento de prazer e envolvimento genuíno. Esse deleite foi manifestado nas interações espontâneas durante a atividade: "Neste momento, a aluna Margarida me deu um abraço e disse: 'A aula de hoje foi muito boa, prof.'" (Notas de Campo 4,

A.27). Além da satisfação pessoal expressa pelos estudantes, a valorização do trabalho coletivo também se manifestou: "O aluno Cacto se agachou para participar e Cravo comentou: 'Ficou muito legal nosso painel, prof.'" (Notas de Campo 6, A.5).

Figura 12: Registros da finalização do painel de lona. Encontro 6 – Intervenção Pedagógica, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

No entanto, à medida que as aulas chegavam ao fim (Notas de Campo 6, A.2), um sentimento de despedida tomou conta do grupo, destacando o efeito positivo da experiência. Como expressou a aluna Girassol: "Que pena, professora." (Notas de Campo 6, A.3). Esses momentos demonstram o quanto a vivência artística foi significativa, promovendo não apenas a criatividade, mas também o vínculo entre os discentes e o processo de aprendizagem.

O senso crítico dos discentes também se destacou nos encontros, especialmente nas discussões sobre o trabalho do artista Leonardo Mareco. Durante a palestra, diversas questões foram levantadas, demonstrando a curiosidade e o interesse dos estudantes pela arte e seus significados: "Margarida perguntou: 'Você já fez alguma arte com seu rosto?' Mareco explicou que uma de suas obras exibidas nos slides utilizava sua própria imagem, porém descaracterizada digitalmente." (Notas de Campo 5, A.29).

Esse momento salientou a relevância do ensino de arte para o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando reflexões sobre a produção artística e suas implicações. A análise do efeito dessa arte também surgiu nas perguntas dos estudantes: "Cravo perguntou: 'Qual foi a arte sua

que mais estragaram?' Mareco respondeu que, geralmente, são as de cunho político, pois acabam sendo rasgadas por pessoas que discordam da mensagem." (Notas de Campo 5, A.30). Essas interações reforçam como a arte pode ser um poderoso instrumento de expressão e debate, permitindo que os estudantes compreendam sua força simbólica e social.

Um fator essencial para que o conteúdo fosse absorvido de maneira natural e significativa foi a abordagem de temas próximos à realidade dos discentes. Como destaca Paulo César Antonini de Souza (2021): "Sua escolha epistemológica é significativa por se constituir pela descrição de fenômenos como são percebidos pela consciência e materializados pelo - ou através - do corpo humano no contexto da experiência." (Souza, 2021, p. 173).

Essa estratégia incluiu aspectos do cotidiano dos estudantes (Notas de Campo 3, A.9) e acontecimentos sociais e políticos atuais (Notas de Campo 3, A.14), tornando a aprendizagem mais relevante e conectada à realidade. Afinal, a arte não apenas reflete a sociedade, mas também registra a história e denuncia as dificuldades vividas por um povo (Notas de Campo 5, A.9).

A experiência de trazer um artista acessível para um contato direto com os discentes (Notas de Campo 5, A.3, A.5) despertou curiosidade e admiração, permitindo que percebessem as diversas possibilidades que a arte pode oferecer (Notas de Campo 5, A.11). Esse resultado foi potencializado ao saberem que o artista compartilhava uma origem semelhante à deles, como demonstrado em um dos encontros, onde sua biografia e obras foram exploradas:

[...]em seguida, disse: "Agora vou passar um vídeo sobre o artista com quem iremos trabalhar hoje." Quando o vídeo acabou, comecei a passar uma sequência de slides.

O primeiro slide tinha o nome do artista, Leonardo Mareco, o ano do seu nascimento e uma imagem dele. Então, li os dizeres do slide e apontei para a imagem, informando que aquele era o artista. Nos dois slides seguintes, li um resumo sobre a biografia do artista, onde informava sobre seu nascimento, quando surgiu o interesse pela arte em sua vida[...] (Notas de Campo 3, A. 6).

Criou-se uma identificação e conexão entre as crianças e o artista, reforçando a vivência daquele momento de forma profunda e positiva. O contato não se deu apenas no campo visual, mas se ampliou por meio do diálogo, possibilitando que as crianças conversassem com o artista (Notas de

Campo 5, A.14), conhecessem sua trajetória de vida (Notas de Campo 5, A.15) e soubessem quando ele começou a produzir arte (Notas de Campo 5, A.32). Esse envolvimento se deu a partir de perguntas genuinamente motivadas pelo interesse dos estudantes. Um exemplo disso foi quando Tulipa perguntou novamente: “Quantos anos você tem?”, ao que Mareco respondeu: “Tenho vinte e sete anos” (Notas de Campo 5, A.20).

Durante a conversa, os estudantes puderam compreender que um artista pode transitar por diferentes linguagens artísticas (Notas de Campo 5, A.19), assim como vivenciar dificuldades (Notas de Campo 5, A.17) e facilidades (Notas de Campo 5, A.22) em seu processo criativo. Também perceberam que, para se chegar a um resultado final em uma obra de arte, são necessários prática e experimentação (Notas de Campo 5, A.34).

Os sentimentos apareceram como um motor importante para a criação artística (Notas de Campo 5, A.23). Além disso, as crianças compreenderam que o artista também possui desejos e inquietações em relação àquilo que ainda não produziu (Notas de Campo 5, A.27), expressando vontades futuras e o que ainda pretende criar (Notas de Campo 5, A.24). Nesse sentido, como afirma Fayga Ostrower, “A busca de significações, movida por necessidades internas nossas, de encontrarmos certas ordenações nos fenômenos para que façam sentido para nós [...]” (Ostrower, 1995, p. 51), traduz com precisão o movimento vivido ali.

Mareco ainda respondeu à curiosidade das crianças sobre o que impulsiona um artista a criar (Notas de Campo 5, A.13). O ponto de maior aproximação afetiva entre ele e os estudantes ocorreu no momento em que lhes presenteou com um objeto estampado (Figura 13) com uma de suas criações (Notas de Campo 5, A.36), gesto que despertou neles sentimentos intensos de alegria e elevação da autoestima:

As crianças queriam autógrafos de Mareco nos adesivos, então pedi que organizassem uma fila próxima à mesa do docente. O artista assinou os adesivos de cada criança, incluindo da Professora Regente, da Monitora, e também um para mim. Finalizei a aula tirando fotos do artista com as crianças que pediram. A aluna Margarida fez um retrato de Mareco e o entregou a ele, e a aluna Rosa escreveu uma cartinha de agradecimento, que Mareco recebeu com um abraço. (Notas de Campo 5, A. 37).

Figura 13: Registros da palestra com Leonardo Mareco. Encontro 5 – Intervenção Pedagógica, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Tal ação comoveu não apenas as crianças, mas também o próprio artista, que expressou imensa gratidão ao perceber seu trabalho sendo valorizado (Notas de Campo 5, A.38). Essa experiência reforça a importância de se trabalhar com artistas locais, acessíveis e pertencentes à realidade dos estudantes. Trata-se de preservar e valorizar o conhecimento que já habita o universo dos discentes, ao mesmo tempo em que se oportuniza a construção de novos saberes, mais significativos e com sentido real. Como afirma bell hooks: “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar no modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25).

Com o intuito de formalizar e elaborar todas essas vivências, foi proposta uma atividade de criação de desenhos e produção textual (Notas de Campo 6, A.6), em que os estudantes puderam expressar os sentimentos despertados e a forma como absorveram os conteúdos durante os encontros com o artista (Notas de Campo 6, A.7). A entrega dos adesivos com as obras de Leonardo Mareco também foi retomada, especialmente para aqueles que estiveram ausentes no dia da palestra: “Aproveitei para entregar os adesivos com a arte de Leonardo Mareco para os estudantes que haviam faltado no dia da palestra com o artista” (Notas de Campo 6, A.8). Esse gesto simples

reforçou o envolvimento afetivo e visual das crianças com a proposta da intervenção, transcendendo o campo formal da aprendizagem.

B) Pela cor preta

Destacam-se nesta categoria excertos extraídos das unidades de significado que revelam reflexões, diálogos e manifestações das crianças que remetem a questões étnico-raciais, diversidade cultural, racismo e resistência, no contexto dos processos de criação e aprendizagem vivenciados durante a Intervenção Pedagógica. O título da categoria emergiu a partir da leitura atenta de uma fala registrada no primeiro encontro: “[...] Eles responderam em coro: ‘Preta, professora’, chegando à ideia de que o artista tentou se reproduzir através daquela pintura, principalmente **pela cor preta** ao representar a figura humana” (Notas de Campo 1, B.10).

Diante de um dos principais focos desta pesquisa ser a manifestação e o repúdio ao racismo estrutural, foram selecionados artistas negros cujas obras abordam a temática da negritude, com o intuito de promover reflexões profundas sobre essa questão. A escolha desses artistas foi intencional, pensada estrategicamente para gerar identificação nos estudantes público-alvo da intervenção, composta por uma turma de trinta e cinco crianças marcadamente diversa em termos étnico-raciais, sendo, em sua maioria, pertencentes à população negra, com uma variedade de tons de pele.

Essa escolha não se deu de forma neutra ou distante: atravessa também a minha imagem como professora negra, que se coloca como referência dentro da sala de aula, trazendo consigo vivências, memórias e uma história que constitui a base sensível desta pesquisa (Notas de Campo 3, B.20). Nesse sentido, ressoa a reflexão de Antonio Muniz de Rezende (1990), ao afirmar: “Tudo isso nos leva, finalmente, a dizer que a aprendizagem significativa supõe, no mestre e no aluno [...]” (Rezende, 1990, p. 55), reafirmando que o ensino potente nasce da presença autêntica e da escuta mútua entre sujeitos.

Como mencionado na primeira parte desta dissertação, mesmo após sua criação e entrada em vigor, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, ainda

apresenta lacunas em sua efetivação. Esse é mais um fator que reforça a relevância da escolha dos conteúdos abordados na intervenção.

Nos três primeiros encontros, os estudantes foram apresentados a artistas cuja produção provoca reflexões sobre desigualdades sociais e o empoderamento de pessoas negras. Um desses encontros foi dedicado ao artista Jean-Michel Basquiat. A partir de sua obra, os estudantes refletiram sobre identidade, especialmente quando o artista insere traços de suas características físicas em um autorretrato (Notas de Campo 1, B.9). Essa discussão levou ao entendimento de que a obra de um artista inevitavelmente reflete seu corpo (Notas de Campo 5, A.26), suas vivências, seu contexto cultural, sua realidade, seus anseios (Notas de Campo 5, B.31). Nesse sentido, como afirma Fayga Ostrower (2002):

Pode-se dizer, de modo geral, que dos valores existentes em um contexto cultural não só decorrem certas possibilidades de indagação como também desses valores decorre a forma das perguntas. Conseqüentemente a resposta que o indivíduo dará, se apoia nas mesmas possibilidades. Ao aprofundar certos conteúdos valorativos ou ao afirmar certas necessidades de vida que são negadas dentro do contexto cultural, as soluções criativas que o homem encontra, concretizam sempre uma extensão do real. Ainda que formulem caminhos utópicos, partem do real. (Ostrower, 2002, p. 125).

Partindo da intenção de promover o reconhecimento e a valorização da própria identidade por parte dos estudantes, especialmente no que diz respeito à aceitação de seus corpos e tonalidades de pele, foi proposta uma atividade (Figura 14) com esse propósito (Notas de Campo 1, B.20). O resultado foi uma grata e emocionante surpresa: “Ao desenrolar da atividade, os estudantes foram se descobrindo; alguns, animados, diziam em voz alta: “Achei meu tom de pele.” (Notas de Campo 1, B.22). Esse momento, aparentemente simples, revelou-se profundamente significativo, pois oportunizou um exercício de empoderamento, identidade e pertencimento a partir da própria imagem.

Figura 14: Registros da atividade de criação do autorretrato. Encontro 1 – Intervenção Pedagógica, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

O reconhecimento dos próprios corpos também se intensificou no momento em que os estudantes entraram em contato com obras do artista Alberto Pereira, que traz como figura central, em algumas de suas produções, meninos negros de periferia (Notas de Campo 2, B.13). Essa representação visual suscitou nos discentes uma identificação imediata, especialmente ao observarem elementos como a forma de se vestir. Em uma das interações, foi possível estabelecer esse vínculo com a realidade dos estudantes: “Eu disse: ‘Sim, Girassol.’ Comparei a forma como o menino estava vestido com a maneira que eles se vestem para frequentar a escola” (Notas de Campo 2, B.22).

A partir disso, a turma começou a discutir como a maneira de se vestir está relacionada ao contexto social, como se manifesta na fala: “Concordei, dizendo que, pelo modo como estava vestido, ele parecia uma criança da periferia” (Notas de Campo 2, B.13). Essa observação levou a reflexões mais amplas, como a ideia de que a maioria das pessoas que vivem em regiões periféricas são negras (Notas de Campo 2, B.11). O debate avançou para uma análise crítica sobre o lócus “periferia”, revelando percepções sobre as desigualdades socioeconômicas que atravessam a vida das pessoas que habitam esses territórios (Notas de Campo 3, B.8).

Nesse contexto, a reflexão freireana torna-se essencial. Paulo Freire (1988) destaca a importância de tornar visíveis essas realidades nos conteúdos escolares, defendendo o uso de temas do cotidiano como instrumentos de denúncia e tomada de consciência. Assim, a arte se converte em um meio pedagógico para o despertar crítico e para o reconhecimento das condições de existência de sujeitos historicamente silenciados.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, com o problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no visível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada têm a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam temores. Temores de consciência oprimida. (Freire, 1988, p.86)

A desigualdade e as injustiças sociais tornaram-se visíveis em diversos momentos dos encontros, tanto pelas falas dos estudantes quanto pelas obras dos artistas trabalhados. Ao conhecerem as produções de Jean-Michel Basquiat, os discentes identificaram com clareza o pertencimento racial das figuras retratadas, reconhecendo a presença da raça negra representada principalmente pela utilização da cor preta na forma humana (Notas de Campo 1, B.12). Já nas obras de Leonardo Mareco, o protagonismo negro também se destacou: “Eles disseram: ‘Um menino negro’” (Notas de Campo 3, B.10).

Essas representações não passaram despercebidas. Pelo contrário, proporcionaram aos discentes a oportunidade de se enxergarem em diferentes perspectivas, seja pela aparência física, pela vivência, pela história ou pelo território que habitam, promovendo processos de reconhecimento e de afirmação identitária. A representatividade presente nas obras analisadas permitiu que as crianças se vissem ali, nas imagens e nas narrativas, reconhecendo com mais profundidade quem são:

Passei para outro slide com outra obra, também sem título, e falei que naquela estavam representados dois meninos usando calças que se assemelhavam às usadas por meninos na época da escravidão. Comentei sobre as camisetas com estampas utilizadas em países do continente africano. Alguns estudantes disseram: “Eles também estão com máscaras, prof.” Falei sobre o livro que um dos meninos da imagem segurava, chamado *Pequeno Manual Antirracista*, da autora Djamila Ribeiro, e expliquei que a autora é muito importante no Brasil

por lutar pelos direitos das pessoas negras e combater o racismo. Perguntei: “Tem uma frase escrita ao lado do menino com o livro, o que diz?” A aluna Orquídea disse: “Posso ler, prof.?” Eu respondi: “Sim, leia.” Então, ela leu: “Existimos para além do vinte de novembro.” Perguntei: “Que dia é esse, pessoal?” O aluno Cravo respondeu: “É o dia da consciência negra.” Fiz uma reflexão dizendo que a sociedade brasileira possui uma população com mais de 56% de pessoas pretas e pardas e que ali na sala poderíamos reparar nesse fato. O aluno Cacto então afirmou: “Eu sou pardo, prof.” (Notas de Campo 3, B.15)

A marginalização, a vulnerabilidade e a violência vividas historicamente pela população negra emergiram como tema de discussão entre os estudantes (Notas de Campo 1, B.13). Para que eles pudessem compreender a origem e a persistência dessas situações, foi necessário estabelecer relações com a história do país, especialmente com o sistema escravocrata. Um dos momentos marcantes dessa mediação foi a explicação sobre a figura dos capitães do mato: “[...] fiz uma relação com os capitães do mato, que eram escravos libertos que caçavam pessoas ainda escravizadas que tentavam fugir.”

As falas dos alunos e das alunas também foram fundamentais nesse processo de construção de sentido: “O aluno Crisântemo relatou ter visto uma notícia sobre um menino negro que foi morto pela polícia ao tentar pular o muro de sua própria casa, por ter esquecido a chave” (Notas de Campo 1, B.15). Esse momento de escuta e troca permitiu que os estudantes elaborassem uma compreensão mais profunda e crítica da realidade, chegando à conclusão de que o racismo não é um problema localizado apenas no Brasil, mas uma questão estrutural que atravessa fronteiras e sociedades no mundo todo (Notas de Campo 1, B.16).

Um movimento reverso em relação às representações tradicionais foi percebido nas obras dos artistas Alberto Pereira e Leonardo Mareco, que colocam crianças negras como figuras centrais carregadas de simbologias e significados. Nas obras de Pereira, por exemplo, o uso de elementos como asas e máscaras (Notas de Campo 2, B.26) fez com que os estudantes reconhecessem que super-heróis (Notas de Campo 2, B.23) e anjos também podem ser negros, rompendo com estereótipos profundamente enraizados em referências eurocêntricas da história da arte, como os períodos Barroco e Rococó. Ao serem provocados a pensar sobre isso, a resposta dos estudantes

salientou esse padrão: “Perguntei: ‘Vocês já viram ou sabem como os anjos barrocos eram pintados?’ Alguns responderam: ‘Eram brancos’” (Notas de Campo 2, B.17).

Já nas obras de Leonardo Mareco, há a inserção de elementos ligados à realeza como coroas, mantos e poses majestosas em figuras de meninos negros, que são retratados como protagonistas, reis e rainhas (Notas de Campo 3, B.19), compondo narrativas visuais que reafirmam sua dignidade e grandeza. Trata-se de uma reescrita simbólica e poética de uma história que, por tanto tempo, foi omitida ou silenciada no currículo formal. Ao se verem nessas imagens, as crianças não apenas se reconhecem, mas reconfiguram seu lugar no mundo e na arte:

Diante dessa afirmação, relatei às crianças que, na época da escravidão no Brasil, os portugueses trouxeram em navios pessoas negras do continente africano, e que muitas faziam parte de famílias da realeza, pois em países da África existiam reis e rainhas. (Notas de Campo 3, B.18)

Foram sendo revelados aos estudantes aspectos positivos e potentes da identidade negra (Notas de Campo 3, B.17), provocando neles a percepção de que representatividade importa e mais do que isso, que ela é capaz de abrir caminhos. Sentir-se representado permitiu que a população negra se visse pertencente, sonhando, conquistando e lutando por igualdade (Notas de Campo 2, B.27). A força dessa vivência foi tamanha que até estudantes não negros expressaram o desejo de fazer parte dessa identidade, como ficou marcado na fala: “Eu queria tanto ser negro, professora” (Notas de Campo 2, B.31).

Essa escuta coletiva gerou um movimento de conscientização e ação: juntos, passamos a visualizar meios de enfrentamento ao racismo. A representatividade emergiu como ferramenta essencial nesse processo: “[...] Quanto mais pessoas negras estudarem, tiverem oportunidades e conquistarem espaços de visibilidade na sociedade, mais o racismo será combatido” (Notas de Campo 1, B.17). Ao trazer à tona a história do movimento negro (Notas de Campo 3, B.21), os estudantes passaram a compreender que a arte pode ser instrumento de luta (Notas de Campo 5, B.35) e reconhecimento das trajetórias do povo negro (Notas de Campo 5, B.25).

Essa experiência, que partiu da arte, ultrapassou barreiras estéticas para se tornar um exercício de cidadania e justiça. Fomentou nos estudantes independentemente de sua cor da pele ideais que apontam para a construção de um mundo mais justo, igualitário e plural:

[...]perguntei: “Por que vocês acham que o artista só usa meninos negros em suas obras?” A aluna Begônia disse: “Porque pessoas negras também podem ser reis.” O aluno Cravo acrescentou: “Para combater o racismo.” Afirmando que as afirmações estavam corretas, expliquei que aquelas obras faziam parte de uma série intitulada pelo artista como “Fé nas crianças pretas.”(Notas de Campo 3, B.23).

A conscientização manifestou-se de forma afirmativa nas propostas criadas pelos próprios estudantes durante a intervenção. Em uma das atividades (Figura 15), por exemplo, foi sugerido: “O interessante seria escolher uma criança negra como referência à obra do artista. Além disso, também colocariam a coroa e a bandeira com dizeres valorizando a arte ou combatendo o racismo [...]” (Notas de Campo 3, B.25). Tal atitude destacou o desenvolvimento de um senso de justiça, igualdade e valorização da identidade negra (Notas de Campo 3, B.28), reflexo direto das experiências vividas nas aulas.

Figura 15: Registros da criação inspirada na obra de Mareco. Encontro 3 – Intervenção Pedagógica, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Essa postura vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que afirma: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero

ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (Freire, 1996, p.20). Assim, a intervenção não apenas abordou a temática do racismo estrutural, mas também fomentou a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com uma educação libertadora.

A criação do mural teve como objetivo central inserir palavras que representassem os aprendizados e reflexões gerados a partir das obras e dos artistas estudados. A atividade suscitou falas significativas, como a do aluno Crisântemo, que disse: “Respeito” (Notas de Campo 4, B.12), e a do aluno Cravo, que afirmou: “Resistência” (Notas de Campo 4, B.13). Essas escolhas demonstram como os estudantes foram capazes de resgatar os conteúdos e sentidos das aulas anteriores (Notas de Campo 4, B.16), promovendo a reelaboração de atitudes muitas vezes naturalizadas, como o preconceito e o racismo estrutural.

Ainda que a ação não pretenda extinguir tais mazelas de forma imediata, ela permitiu aos estudantes compreenderem os níveis de opressão aos quais estão expostos. Como afirma Paulo Freire (1988), “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre si, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica essa união, indiscutivelmente, numa consciência de classe.” (Freire, 1988, p. 173). Assim, o mural transformou-se não apenas em um produto artístico coletivo, mas em uma potente manifestação de resistência e consciência social.

Observou-se, após a análise das notas de campo, que no quinto encontro — ocasião em que o artista negro Leonardo Mareco ministrou uma palestra sobre sua trajetória e obra — foram abordadas diversas questões relacionadas à temática da negritude. No entanto, registrou-se um número reduzido de unidades de significado que tratassem diretamente do racismo, indicando que, apesar da relevância do conteúdo apresentado, essa discussão não foi amplamente retomada pelos estudantes durante as interações posteriores.

Tal constatação sugere a necessidade de continuidade e aprofundamento de propostas pedagógicas que tragam a temática de forma experiencial e situada, considerando que a ausência de manifestações explícitas pode estar relacionada à naturalização do racismo estrutural em suas vivências cotidianas. Torna-se, portanto, fundamental propor novas

abordagens, capazes de escutar e elaborar essas experiências em processos formativos que promovam a conscientização crítica e o reconhecimento das desigualdades históricas que atravessam os corpos racializados.

C) Pelas ruas da cidade

O nome dessa categoria emergiu a partir de uma fala do artista Leonardo Mareco durante sua participação na palestra realizada no quinto encontro da intervenção. “Na sequência, Mareco começou a mostrar artistas da cidade de Campo Grande. Ele perguntou se as crianças já haviam visto lambes **pelas ruas da cidade.**” (Notas de Campo 5, C.6). A partir dessa fala, foram reunidos trechos das Notas de Campo organizados em unidades de significado que se voltam às percepções do entorno, compreendendo o espaço urbano, a arte presente nas ruas e a forma como os estudantes se relacionam com essa paisagem cotidiana.

Ressaltando mais uma vez a importância de se valorizar o meio em que o discente vive uma das motivações que fundamentam a problematização desta pesquisa, destaca-se a relevância das percepções dos próprios estudantes. Desde o início da intervenção, surgiram relatos sensíveis em que as crianças mencionaram obras vistas nos muros da cidade de Campo Grande. Essa conexão ficou visível no momento em que “[...] os estudantes Crisântemo e Rosa comentaram que já haviam visto esse mural no centro da cidade.” (Notas de Campo 5, C.12).

Tais falas se entrelaçam com o objetivo central da pesquisa: compreender o fenômeno da criação artística no campo da arte urbana, reconhecendo sua importância na paisagem cotidiana. Esse reconhecimento também visou dar visibilidade e valor a essa linguagem artística (Notas de Campo 3, C.7), em sintonia com a abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), que compreende as percepções como construídas em diferentes níveis, sempre a partir da experiência vivida, o mundo vivido pelos sujeitos, neste caso, os estudantes:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e que se queremos pensar

a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (Merleau-Ponty, 1999, p.3).

Para desenvolver as atividades propostas durante a intervenção, de forma alinhada aos conhecimentos prévios já trazidos pelos discentes, foi necessário introduzir teoricamente o conceito de arte urbana (Notas de Campo 1, C.3). Esse momento teve como ponto de partida exemplos que os próprios estudantes reconheceram e já haviam apreciado nas ruas da cidade, aproximando o conteúdo escolar de suas vivências cotidianas. Assim, discutiu-se o que caracteriza a arte urbana, também conhecida como arte pública ou arte de rua, destacando suas linguagens, suportes, intenções e funções sociais. Essa abordagem permitiu que os estudantes construíssem sentidos a partir de suas experiências visuais, estabelecendo conexões entre o conhecimento empírico e o conhecimento teórico, e reconhecendo-se como sujeitos ativos na leitura da paisagem urbana que os cerca:

Para ajudar, voltei ao slide anterior, onde o conceito de arte urbana estava explicado, e li novamente os exemplos de diferentes representações. Acrescentei: "Aqui em Campo Grande temos várias esculturas e monumentos que são exemplos de arte urbana. (Notas de Campo 1, C.4)

O autor Armando Silva (2014) realça como a arte urbana influencia o pensamento da sociedade, ao destacar que tais manifestações extrapolam o aspecto estético e ganham força como ações políticas. Segundo ele, "O espaço urbano vai se tornando o lugar público das lutas [...] nem sequer para pretender mudar alguma ideologia e sim para pedir justiça social" (Silva, 2014, p. 211). Levar esse tipo de arte para dentro da sala de aula contribuiu para que os discentes passassem a valorizá-la como um saber significativo. A interação promovida pela arte urbana amplia seu sentido, por tratar-se de uma expressão democrática, acessível e profundamente conectada com o cotidiano das pessoas (Notas de Campo 5, C.10). Essa perspectiva é corroborada por Luiz Rufino (2019), ao afirmar que:

Dessa forma, adentrar a rua a partir de seu encanto nos permite ir além de sua concretude [...] Os ritos do ir e vir cotidianos, dos caminhantes, daqueles que a praticam, conferem à rua a condição de

tempo/espço inventivo, por onde se riscam e alinham saberes. (Rufino, 2019, p.109).

Dentre as diversas manifestações que compõem a arte de rua, destacou-se a técnica do lambe-lambe (Notas de Campo 2, C.5; C.7). Durante os encontros, explicou-se aos discentes do que se trata essa linguagem visual, apresentando os materiais utilizados em sua produção (Notas de Campo 2, C.9), bem como os diferentes suportes onde essa técnica pode ser aplicada, como muros, postes e paredes públicas (Notas de Campo 3, C.22). A fim de ampliar a compreensão, foram apresentados artistas que utilizam o lambe-lambe como recurso expressivo em suas criações.

Para aprofundar o entendimento do processo, foi exibido um vídeo sobre o desenvolvimento artístico de um desses criadores. “Na sequência, passei um vídeo baixado do YouTube sobre o processo de criação do artista. Como o vídeo era curto, passei duas vezes, para que as crianças compreendessem bem a técnica do lambe-lambe.” (Notas de Campo 2, C.28).

Os questionamentos e dúvidas surgidas ao longo da atividade foram ampliados e esclarecidos com a presença do artista local Leonardo Mareco, que participou da intervenção por meio de uma palestra com os discentes (Notas de Campo 5, C.18; C.21; C.28), contribuindo com sua vivência e saberes sobre essa forma de expressão artística popular e engajada.

Figura 16: Registros da palestra com Mareco. Encontro 5 – Intervenção Pedagógica, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

A repetição e a retomada dos conteúdos mostraram-se fundamentais para a melhor assimilação por parte dos estudantes. “Quando o vídeo estava terminando, o aluno Narciso disse: ‘Agora entendi o que é lambe-lambe.’” (Notas de Campo 3, C.5). Essa abordagem permitiu que o momento dedicado

ao processo de criação ocorresse com maior fluidez e autonomia por parte da turma (Notas de Campo 4, C.22).

A utilização de exemplos concretos, modelos visuais e a demonstração da técnica artística por meio da própria ação docente (Notas de Campo 4, C.20) revelaram estratégias pedagógicas eficazes para o desenvolvimento da criação discente. Tais procedimentos contribuíram significativamente para que os estudantes não apenas compreendessem o conteúdo, mas se sentissem confiantes em aplicar os conhecimentos adquiridos em suas próprias produções, demonstrando a compreensão efetiva do que foi trabalhado:

Fiz a pergunta para eles: “Geralmente, o que os artistas de lambe-lambe usam como tema?” Alguns responderam “desenhos”. Perguntei novamente: “Só desenhos?” O aluno Cravo e disse: “Frases também, professora.” (Notas de Campo 4, C.7)

Assim, a criação coletiva a partir da técnica ganhou forma: “Comecei a explicação dizendo que iríamos construir um painel em tecido de lona com a técnica do lambe-lambe” (Notas de Campo 4, C.5). A proposta mobilizou de maneira espontânea a participação dos estudantes (Notas de Campo 4, C.11), que passaram a se perceber como agentes-artistas do próprio processo criativo. A vivência proporcionou não apenas o aprendizado da técnica, mas também uma experiência de pertencimento e autoria, em que os discentes se reconheceram como protagonistas da obra construída.

A presença de um artista local que executa a técnica do lambe-lambe pelas ruas de nossa cidade (Notas de Campo 5, C.4), compartilhando sua própria trajetória (Notas de Campo 5, C.8), potencializou o processo de aprendizagem, conectando-se com conhecimentos anteriormente abordados em sala (Notas de Campo 3, C.16). Sua fala não apenas formalizou e fixou os conteúdos discutidos, como também ampliou o repertório dos discentes ao apresentar outras referências fundamentais para a construção de sua poética e para a valorização da arte urbana.

Ao destacar a representatividade de diferentes corpos na produção artística, a experiência ressaltou a importância da diversidade, exemplificada pela apresentação de mulheres que atuam com a técnica do lambe-lambe na

cidade (Notas de Campo 5, C.7). Tal vivência destacou a repercussão social que acompanha essa prática artística (Notas de Campo 5, C.33), transformando o olhar dos estudantes sobre o cotidiano e despertando sentimentos que emergem da experiência estética e expressiva possibilitada pela arte (Notas de Campo 5, C.16).

CONSIDERAÇÕES

No desafio de desvelar um caminho que reunisse aquilo que vinha da periferia, realidade pertinente aos discentes, à academia, buscou-se uma perspectiva do fenômeno situado, com o compromisso de valorizar os estudantes e possibilitar que reconhecessem o verdadeiro sentido do ensino em arte, orientados pela experiência estética e pela criação em arte.

Em conclusão objetivou-se promover uma prática pedagógica inclusiva, que integrasse a arte urbana e valorizasse a identidade racial, configurando processos educativos que não apenas fomentassem a autoafirmação e a valorização das crianças negras, mas também contribuíssem para a construção de um espaço de ensino-aprendizagem mais justo e equitativo.

No decorrer da pesquisa, observou-se que a proximidade da arte cotidiana com a vida dos discentes, reconhecida por eles como um saber pré-existente, reforçou o conceito de *amiudamento*⁷. Essa integração permitiu que o processo epistemológico da pesquisa e os objetivos da intervenção pedagógica fossem alinhados ao mundo vivido dos estudantes, produzindo sentidos reais para o processo de aprendizagem. Tratou-se de uma via de mão dupla, em que não apenas os discentes aprenderam, mas também que a docente fosse atravessada por esse saber compartilhado, experienciando uma troca significativa, na qual ensinar também foi aprender.

Observamos que essa abordagem estimulou uma valorização significativa da diversidade étnico-racial por meio de artistas grafiteiros e suas obras. Partindo da consciência de que este projeto de pesquisa se destinava a discentes, a utilização de aportes do meio urbano — menos elitizados — que contribuíram para o processo investigativo encontrou respaldo na relação de *amiudamento*, proposta originalmente por Luiz Antonio Simas (2013).

Conforme Souza (2022), essa relação se estabelece a partir do reconhecimento, por parte das alunas e dos alunos, do objetivo ao qual a investigação se volta. Tal reconhecimento ocorre por meio de seus corpos, entrelaçados ao ambiente e aos conteúdos ali presentes, respeitando-se a

⁷ *Amiudamento* é a prática de enxergar o mundo com afeto e atenção às pequenas coisas da vida cotidiana, as "pedrinhas miúdas". Para Luiz Antonio Simas (2013), esse olhar amoroso e sagrado sobre o cotidiano revela sabedoria, pertencimento e resistência frente às forças que desprezam o que é simples, popular e ancestral.

experiência singular que cada participante traz consigo, constituída no meio em que vive, pois:

Em acordo com esse referencial, compreende-se a abordagem fenomenológica mediante fundamentos filosóficos que se organizam por uma concepção ontológica, epistemológica e metodológica para a condução da investigação, na qual os procedimentos contemplam o mundo vivido de seus participantes. (Souza, 2022, p. 198).

Gerar ambientes participativos por meio de estratégias pedagógicas que colocassem os estudantes como protagonistas não se apresentou como um percurso simples; no entanto, foi justamente esse processo que conferiu sentido à experiência de aprendizagem. Como afirma bell hooks (2013), ao contextualizar as práticas vividas e partilhar o conhecimento de forma democrática, inaugura-se uma pedagogia do engajamento, uma prática educativa que considera a existência dos sujeitos envolvidos e os reconhece em sua totalidade.

O conceito dessa pedagogia fundamentada na troca de saberes segue a linha de pensamento de Paulo Freire (1996), ao afirmar que não é apenas o estudante que aprende: o professor também adquire conhecimento, sobretudo no que diz respeito às vivências sociais de seus discentes. Trata-se de reconhecer os saberes oriundos das informalidades da vida cotidiana, evitando conteúdos engessados que ignoram a experiência discente e, por isso, tornam-se alienantes e dissociados de um caráter verdadeiramente socializante.

Assim, delineia-se uma proposta pedagógica que reconhece e valoriza os saberes que emergem da vivência dos estudantes, integrando-os ao conhecimento sistematizado ofertado pela escola, em uma troca contínua e significativa entre corpo discente e corpo docente, pois:

[...] foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (Freire, 1996, p.25).

Nessa perspectiva de troca de saberes, utilizar minhas vivências como mulher negra e docente como referência — e, enquanto corpo negro, afirmar a urgência de romper com preconceitos — mostrou-se fundamental, especialmente diante da diversidade de corpos presentes na turma escolhida. Ser essa referência e apresentar artistas cujas obras dialogam com esses corpos e com o foco central da pesquisa produziu efeitos significativos: favoreceu o desenvolvimento de relações de respeito mútuo e estimulou uma tomada de consciência sobre um problema estrutural ainda presente em nossa sociedade (Notas de Campo 1, B.16).

O propósito de coletar dados para investigar o fenômeno da criação no âmbito escolar, a partir da arte urbana e de artistas que, por meio de suas obras, trouxeram vivências pessoais, permitiu observar um sentimento de identificação como nas falas durante a experiência com a tinta, ao reconhecerem seu tom de pele (Notas de Campo 1, B.22). Esse processo salientou a relevância do discente como corpo presente e atuante em um movimento que integrasse o processo de ensino-aprendizagem.

Tal postura foi perceptível ao longo dos seis encontros, revelando a importância do estudante ativo, com liberdade para trazer contribuições por meio de elementos marcados por narrativas pessoais, que se integraram à construção do produto final da intervenção. Os estudantes foram incentivados a desenvolver processos criativos próprios, a partir de vivências e experiências mediadas pela apreciação visual e reflexão crítica, desafiando os padrões impostos pelo racismo estrutural, criando novas formas de comunicação entre a arte, os artistas, o processo de ensino-aprendizagem e a escola.

A percepção visual da arte urbana acessou fenômenos que desencadearam a criação artística, e foi possível perceber tanto o conhecimento desenvolvido individualmente quanto coletivamente, promovendo o senso de coletividade, de comunidade, de união, elementos presentes na conclusão das atividades e da obra artística de forma colaborativa. Essa construção tornou visível a experiência singular de cada criança, em falas marcadas por emoção — como o sentimento de tristeza manifestado no último encontro, ao saberem que aquelas aulas diferenciadas chegariam ao fim (Notas de Campo 6, A.3).

Tal reação revela o quanto esses momentos foram significativos na vivência dos processos educativos desenvolvidos. Nesse sentido, o ensino de arte mostra-se fundamental na constituição da identidade cultural da criança, contribuindo também para sua formação cidadã.

Quando a professora e/ou o professor se dispõe a despertar a reflexão sobre o entorno, a criança passa a perceber um sentido em sua existência. Como afirma Rezende (1990): “[...] em vista da compreensão do sentido do relacionamento dialético entre a estrutura do sujeito e a do mundo [...] Somente esta compreensão permitirá o acesso dos sujeitos da educação à condição de sujeitos da cultura [...]” (Rezende, 1990, p.70).

Ter consciência de quem somos e de onde viemos (Souza, 2022), torna o ato de aprender algo prazeroso, com sentido íntimo e afetivo, preceitos elucidados também por Freire (1996), ao afirmar que o ser humano não precisa adaptar-se ou encaixar-se em algum lugar, mas ser inserido no mundo de forma natural: “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história.” (Freire, 1996, p. 31). Ofertar experiências envolvendo saberes populares no centro da nossa educação, pode trazer significação para a aprendizagem, ligando o tema, o objetivo e os agentes, fenomenologicamente como afirma Rezende (1990):

Como tal, a noção de estrutura fenomenal implica uma determinada concepção do homem e do mundo, uma antropologia inseparável de uma cosmologia. O homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mais um não se concebe sem outro. É nesse sentido fundamental que a dialética se faz presente no seio mesmo da estrutura fenomenal. (Rezende, 1990, p. 35-36).

Além dos conhecimentos e conteúdos que favoreceram momentos de envolvimento entre o grupo discente, a postura afetiva da docente mostrou-se essencial, especialmente diante das especificidades da turma selecionada, descrita nas Notas de Campo como desafiadora em termos de convivência e mediação (Notas de Campo 3, A.1), composta por um número expressivo de estudantes com vivências e experiências sociais igualmente complexas. A paciência e o carinho foram ferramentas fundamentais para o desenvolvimento desses encontros, promovendo assertividade na ação das e dos estudantes.

Sobretudo, foi possível observar o desenvolvimento da autoconfiança entre eles, o que reforça as ideias de Paulo Freire (1996), ao destacar o quanto é valiosa a postura do professor que trata seus educandos com respeito:

Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (Freire, 1996, p.24, 25).

Portanto, essa etapa da minha pesquisa chega ao fim, mas não totalmente concluída, pois a postura diante das ações e dos dados analisados permanece, sustentada pela afetividade e pelo acolhimento que elevam a autoestima discente. Essa prática implica a constante busca por conteúdos que tenham relevância na aprendizagem, partindo de referências que gerem sentimentos de inclusão e respeito.

A aparente ausência da reflexão sobre a negritude, especificamente nas aulas que envolveram a presença do artista em sala, não deve ser lida como indiferença, mas como indício da naturalização da ausência de **letramento racial** em suas vivências cotidianas — o que reforça a importância de propostas pedagógicas que sustentem, no tempo e na escuta, processos de elaboração e consciência. Torna-se necessário cultivar espaços em que essas experiências possam emergir como sentido compartilhado, favorecendo compreensões mais profundas das desigualdades que atravessam os corpos e suas histórias.

Nesse sentido, com o propósito de abrir caminhos e vislumbrar um futuro mais justo e igualitário, este trabalho busca contribuir para que a escola não se restrinja a um currículo formal voltado à formação de sujeitos subservientes, mas que se afirme como espaço de mediação, de trocas de saberes e experiências. Almeja-se, assim, promover a constituição de sujeitos críticos e conscientes, capazes de conviver com assertividade e respeito diante das diferenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Republicanismo e questão racial. In: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. (org.). *Dicionário da república: 51 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Yasmin Coelho de. *Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de Arte*. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/47872>. Acesso em: 26 junho 2025.

ARTE FORA DO MUSEU. Leonardo Mareco. Disponível em: <https://arteforadomuseu.com.br/artistas/leonardo-mareco/>. Acesso em: 26 junho 2025.

ASSIS, J. da S. de; SOUZA, P. C.A. Mulheres negras no ensino de arte e a superação do racismo. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 182–195, 2023. DOI: 10.29181/2594-6463-2023-v7-n3-p182-195. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2023-v7-n3-p182-195>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ÁVILA-CLAUDIO, Ronald. Quem foi Jean-Michel Basquiat, o gênio que se tornou o artista negro mais valorizado do mundo. *BBC News Brasil*, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-64100842>. Acesso em: 26 junho 2025.

BALISCEI, L. C.; COSTA, R. M. Currículo, alteridade e diferença: saber, poder e resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e026015, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822024000300137. Acesso em: 26 junho 2025

BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: Linguagens e Arte. Campo Grande: SEMED, 2020.

CARREIRA, D. Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Leilane Toledo. Identidade negra docente e currículo modelado: estudo de caso em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2023-2024). 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/51654>. Acesso em: 26 junho 2025.

DREISEWERD, M. A. C. P. Processos de maturação de mulheres negras: encontros com a negritude à revelia do racismo. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2023.

FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

GERMANO, C. IBGE: mulheres negras sobrem mais violência do as brancas. Correio Braziliense, 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2024/03/6815304-ibge-mulheres-negras-sofrem-mais-violencia-do-que-as-brancas.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GRILLO, João. Fazendo arte: grafiteiros de Marilena Grolli mostram poder da cultura das ruas. *Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 29 abr. 2022. Disponível em: <https://www.al.ms.gov.br/Noticias/123087/fazendo-arte-grafiteiros-de-marilena-grolli-mostram-poder-da-cultura-das-ruas>. Acesso em: 26 junho 2025.

GROLLI GALERIA. Publicação sobre obra de Marilena da Silva Grolli. Facebook, abr. 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=376640811138666&set=a.376640767805337>. Acesso em: 26 junho 2025.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). Atlas da Violência. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ITAÚ CULTURAL. Panmela Castro. *Enciclopédia Itaú Cultural*, [s.d.]. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/43412-panmela-castro>. Acesso em: 26 junho 2025.

JANSON, H. W. Iniciação à história da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996., p. 224

LAVOR FILHO, T. L., Holanda, R. R., Barbosa, V. N. M., Nunes, L. F., Miranda, L. L., Barros, J. P. P. (2023). Graffiti e Educação (In)formal: Um Dispositivo Educacional na Democratização das Artes na Periferia. *Revista Brasileira de Educação*, 11(2), 1840-1852.

LIMA, F. S.; SOUZA, P. C. A.. Somos reis e rainhas: paredes que falam pela arte de Leonardo Mareco. [no prelo]. 15 p.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas: uma introdução*. 1. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2020.

MACAULIN, V. [Perfil no Instagram]. Instagram, 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C0CmqgHPiXB/?img_index=10. Acesso em: 26 junho 2025.

MAPA CULTURAL DE MATO GROSSO DO SUL. Leonardo Mareco. Disponível em: <https://www.mapacultural.ms.gov.br/agente/653/>. Acesso em: 26 junho 2025.

MAPA CULTURAL DE MATO GROSSO DO SUL. Victor Macaulin. Disponível em: <https://www.mapacultural.ms.gov.br/historico/68986/>. Acesso em: 26 junho 2025.

MARCELLO, C. Jean-Michel Basquiat: 10 obras do gênio rebelde. *Cultura Genial*, 2019. Disponível em:
<https://www.culturagenial.com/jean-michel-basquiat-obras/>. Acesso em: Acesso em: 21 jul. 2024.

MARECO, L. [Perfil no Instagram]. Instagram, 2024. Disponível em:
<https://www.instagram.com/marecoleo>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T.. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2010.

MASP. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Principal peça do jogo, de José Antônio Martins. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/principal-peca-do-jogo>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n01, abril 2010, p.15-40.

OSTROWER, Fayga. Acasos da criação artística. Rio de Janeiro: Editora Campos – Elsevier, 1995.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PAREYSON, L. Estética: teoria da formatividade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEREIRA, Alberto. *Alberto Pereira – Lambe-lambe, arte urbana, brazilian paste up*. Disponível em: <https://www.albertopereira.com.br/sobre>. Acesso em: 26 junho 2025.

PEREIRA, Alberto. *Alberto Pereira – 16 obras – colagem*. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/alberto-pereira>. Acesso em: 26 junho 2025.

PEREIRA, A. Akin. WikiArt Enciclopédia das Artes Visuais, 2022. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/alberto-pereira/akin>. Acesso em: 26 junho 2024.

PEREIRA, T.; LOPES, S. N.. Um bestiário pré-histórico? A pré-história através das pinturas rupestres. Revista de História da Arte e Arqueologia, n. 21, p. 28-52, jul./dez. 2014.

REZENDE, A. M.. Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

ROTA CULT. Artista Panmela Castro faz novo grafite em defesa da causa negra feminina. *Rota Cult*, 15 nov. 2018. Disponível em: <https://rotacult.com.br/2018/11/artista-panmela-castro-faz-novo-grafite-em-defesa-da-causa-negra-feminina/>. Acesso em: 26 junho 2025

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SABBATINI, Leticia. Novo mural de Panmela Castro é inaugurado no Dia Nacional da Consciência Negra. Heloisa Tolipan, Arte & Literatura, 19 nov. 2018. Disponível em: <https://heloisatolipan.com.br/arte/novo-mural-de-panmela-castro-e-inaugurado-no-dia-nacional-da-consciencia-negra/>. Acesso em: 26 junho 2025.

SANT'ANA, Tiago. Portfólio | Artes Visuais. [S. l.]: [s. d.]. Disponível em: <https://tiagosantanaarte.com/>. Acesso em: 26 junho 2025.

SANTA CRUZ, Rayani. *Alunos da escola Nagen Jorge Saad participam de projeto Afro-brasileiro e indígena*. TopMídia News, Campo Grande, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://www.topmidianews.com.br/geral/alunos-da-escola-nagen-jorge-saad-participam-de-projeto/121441>. Acesso em: 26 junho 2025.

SILVA, Gilvânia Santos. *Entre a cozinha e a sala de aula: caminhos possíveis para um ensino antirracista da arte na escola pública*. 2023. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Arte - UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1559d782-f5da-45f8-a160-0f35f8a05ab6>. Acesso em: 26 junho 2025.

SIMAS, L. A. Pedrinhas miudinhas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2013.

SOUZA, P. C. A. A poética regional: metáforas de uma estética popular. In: SOUZA, P. C. A.; MALDONADO, R. D.; LUCAS, C. M. L. A. Contextos da pesquisa no campo das artes visuais em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora UFMS, 2021. p. 169-208.

SOUZA, Paulo César Antonini. O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana: a prática social de pintores populares. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/4d9878a9-5fd5-4c22-a13b-66d5275e8ef6> . Acesso em: 26 junho 2025.

SOUZA, P. C. A. Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência. In: SOUZA, P. C. A.; ABREU, S. R.; FERNANDES, V. L. P. Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022, p. 194-241. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115>. Acesso em: 26 junho 2025.

SOUZA, P. C. A.. Uma paleta do popular: opinião, sistematização e gestão nos fenômenos artísticos. Projeto de pesquisa. Campo Grande: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022b.

ANEXO 1 - PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VALORIZAÇÃO DA NEGRITUDE NO ENSINO EM ARTE: REFLEXÕES E PRÁTICAS POR MEIO DO GRAFITE

Pesquisador: FABIOLA DOS SANTOS LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78098024.2.0000.0021

Instituição Proponente: FAALC - Faculdade de Letras, Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.750.422

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "VALORIZAÇÃO DA NEGRITUDE NO ENSINO EM ARTE: REFLEXÕES E PRÁTICAS POR MEIO DO GRAFITE" aborda principalmente sobre a valorização da negritude no ensino de arte, a utilização do grafite como ferramenta pedagógica, e a importância da representatividade e valorização das crianças negras.

O objetivo do projeto de pesquisa é compreender conceitos que incluam a valorização das crianças negras por meio da Arte Urbana, do grafite e em sua aplicabilidade, apropriando-se de elementos que elevem o saber estético a partir de uma reflexão teórica e de práticas artísticas que modifiquem ideias impostas pelo racismo estrutural.

Os resultados esperados através deste projeto incluem a contribuição para uma reflexão filosófica sobre educação estética na arte e nas produções de artistas plásticos grafiteiros no ensino de Arte na Educação Básica, assim como na construção de estudos quanto à arte urbana na educação no ensino de Arte. Além disso, espera-se que os discentes participantes tenham a possibilidade de entrar em contato/vivência, ter experiências com diferentes produções de artistas urbanos, ampliando o repertório imagético e valorizando narrativas culturais permeadas pela consciência da diversidade racial existente no país.

O projeto será executado por meio de intervenções pedagógicas em sala de aula na Rede

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.750.422

Ausência	TCLE2.pdf	28/03/2024 18:18:46	FABIOLA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoFabiola.pdf	03/03/2024 17:18:58	FABIOLA DOS SANTOS LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 08 de Abril de 2024

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE 1 - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsável)

A CRIANÇA PELA QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL _____
ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DA PESQUISA INTITULADA
“**VALORIZAÇÃO DA NEGRITUDE NO ENSINO EM ARTE: REFLEXÕES E
PRÁTICAS POR MEIO DO GRAFITE**”, DESENVOLVIDA PELA
PROFESSORA **FABÍOLA DOS SANTOS LIMA**.

- **OBJETIVO:** O OBJETIVO DESSA PESQUISA É COMPREENDER
CONCEITOS QUE INCLUAM A VALORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS
ATRAVÉS DE OBRAS DE GRAFITE, POR MEIO DE REFLEXÃO E
PRODUÇÃO NAS AULAS DE ARTE.

- **PARTICIPAÇÃO:** O CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
BASEIA-SE NOS SEGUINTE CRITÉRIOS DE INCLUSÃO, OS SUJEITOS
DO ESTUDO SERÃO UM GRUPO DE ESTUDANTES DA ESCOLA
MUNICIPAL NAGEN JORGE SAAD DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO
GRANDE- MS (REME) DO FUNDAMENTAL I, DE UMA TURMA DO 4º ANO,
EM MÉDIA COM 30 ALUNOS, DO PERÍODO MATUTINO. SUA
PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE UMA VEZ QUE AJUDA NA
CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVAM
PRODUÇÕES DE ARTE MODIFICANDO IDEIAS IMPOSTAS PELO RACISMO
ESTRUTURAL.

- **CONSENTIR:** A PARTICIPAÇÃO DELE (A) É ATO VOLUNTÁRIO, ISTO É,
NÃO OBRIGATÓRIO, E VOCÊ TEM PLENA AUTONOMIA PARA DECIDIR SE
QUER OU NÃO QUE ELE(A) PARTICIPE, BEM COMO RETIRAR A SUA
ANUÊNCIA A QUALQUER MOMENTO.

- **DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** OS RISCOS DE CANSAÇO
E/O DESCONFORTO SÃO MUITO PEQUENOS, QUE SERÃO REDUZIDOS
PELA PESQUISA SER REALIZADA EM AMBIENTE CONHECIDO DAS
CRIANÇAS (ESCOLA). OS RISCOS POTENCIAIS “COMPROVADOS OS
DANOS SERÃO INDENIZADOS” IDENTIFICADOS DE CUNHO MATERIAL
COMO QUEBRA DO TRABALHO OU SITUAÇÕES ADVERSAS NO ESPAÇO
ESCOLAR COMO QUEDA POR EXEMPLO. OS ALUNOS ESTARÃO SENDO
MONITORADOS PARA A REALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS
NO ESPAÇO ESCOLAR. SERÁ PRESTADA TODA ASSISTÊNCIA AO
PARTICIPANTE DA PESQUISA, SOBRETUDO EM CASO DE
COMPLICAÇÕES E INTERCORRÊNCIAS DE PESQUISA. DESTACANDO-SE
NECESSIDADE DE: EXPLICAÇÃO DOS POSSÍVEIS DESCONFORTOS E
RISCOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, ALÉM DOS
BENEFÍCIOS ESPERADOS DESSA PARTICIPAÇÃO E APRESENTAÇÃO
DAS PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS A SEREM EMPREGADAS PARA EVITAR
E/OU REDUZIR EFEITOS E CONDIÇÕES ADVERSAS QUE POSSAM

CAUSAR DANO, CONSIDERANDO CARACTERÍSTICAS E CONTEXTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA”.

- **METODOLOGIA:** A AULA DE ARTE SERÁ CONSTRUÍDA MEDIANTE A LEITURA DE OBRAS DE ARTE A SUA CONTEXTUALIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DE FAZER ARTÍSTICO. O TEMPO ESTIMADO NECESSÁRIO PARA A INTERVENÇÃO SERÁ ORGANIZADO EM 6 (SEIS) ENCONTROS TOTALIZANDO 12 (DOZE) HORAS/AULAS.

- **SIGILO:** O SEU NOME FICARÁ EM SEGREDO EM TODAS AS FASES DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

- **RETIRADA DO CONSENTIMENTO:** SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E A DESISTÊNCIA GARANTIDA. VOCÊ PODE DIZER SE NÃO QUISER PARTICIPAR DE ALGUMA ATIVIDADE, OU SE RETIRAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO. CASO VOCÊ NÃO TENHA ENTENDIDO ALGUMA EXPLICAÇÃO OU NÃO QUEIRA MAIS PARTICIPAR DESSA PESQUISA, POR FAVOR, FALE COM OS PESQUISADORES.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FABIÓLA DOS SANTOS LIMA QUE PODE SER CONTACTADA PELO TELEFONE: (67) 99177-1802/ E-MAIL: FABIOLA.LIMA@UFMS.BR ENDEREÇO PROFISSIONAL: RUA PANANBI VERÁ Nº190.

PESQUISADOR COLABORADOR: PAULO CÉSAR ANTONINI DE SOUZA QUE PODE SER CONTACTADO PELO TELEFONE: (67) 99247-6775/ E-MAIL: PAULO.ANTONINI@UFMS.BR ENDEREÇO PROFISSIONAL: CIDADE UNIVERSITÁRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL AV. COSTA E SILVA, S/Nº – BAIRRO UNIVERSITÁRIO CEP: 79070 900 – CAMPO GRANDE – MS -BLOCO 8.

EM CASO DE DÚVIDA OU NECESSITE DE MAIS INFORMAÇÕES: O PARTICIPANTE PODE ENTRAR EM CONTATO COM CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS). CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, LOCALIZADO NA AVENIDA COSTA E SILVA, S/N – PRÉDIO DAS PRÓ-REITORIAS, 1º ANDAR – SALA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP, CAMPO GRANDE-MS, PELO NÚMERO DE TELEFONE DO CEP 3345-7187, OU PELO E MAIL:CEPCONEP.PROPP@UFMS.BR.

ASSINALE SUA MANIFESTAÇÃO SOBRE COLETA DE DADOS POR MEIO DE OBSERVAÇÃO OU GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E/OU VÍDEO:

[] MARQUE ESTA OPÇÃO SE VOCÊ CONCORDA QUE DURANTE A PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA DA PESSOA PELA QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL SEJA REALIZADA.

[] MARQUE ESTA OPÇÃO SE VOCÊ NÃO CONCORDA QUE DURANTE A PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA DA PESSOA PELA QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL SEJA REALIZADA.

CASO A CRIANÇA (ALUNO) OPTAR POR NÃO PARTICIPAR DA PESQUISA OU VENHAM A DESISTIR DE SUA PARTICIPAÇÃO AO LONGO DO PROCESSO A GARANTIA DE ATIVIDADE REFERENTE AO CONTEÚDO

PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA SERÁ MINISTRADO INTEGRALMENTE SEM PREJUÍZO NA APRENDIZAGEM. CADA PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ORIGINAL, ASSINADO PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA E PESQUISADOR RESPONSÁVEL, ELABORADO EM DUAS VIAS, RUBRICADAS EM TODAS 2 AS PÁGINAS E ASSINADA. AO FIM DA PESQUISA OS RESULTADOS RETORNARAM AOS PARTICIPANTES POR MEIO DE UM ARTIGO CIENTÍFICO, TODO MATERIAL DA PESQUISA SERÁ MANTIDO EM ARQUIVO, SOB GUARDA E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, POR PELO MENOS 5 ANOS, CONFORME RESOLUÇÃO CNS NO 466/2012. O ARTIGO CIENTÍFICO PERMANECERÁ TAMBÉM EM FORMATO FÍSICO NA UNIDADE ESCOLAR ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA. A QUALQUER MOMENTO, DURANTE A PESQUISA, OU POSTERIORMENTE, VOCÊ PODERÁ SOLICITAR DO PESQUISADOR INFORMAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO E/OU SOBRE A PESQUISA, O QUE PODERÁ SER FEITO ATRAVÉS DOS MEIOS DE CONTATO EXPLICITADOS NESTE TERMO.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Campo Grande _____, de _____ de _____

APÊNDICE 2 - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) “VALORIZAÇÃO DA NEGRITUDE NO ENSINO EM ARTE: REFLEXÕES E PRÁTICAS POR MEIO DO GRAFITE”

- **OBJETIVO:** O OBJETIVO DESSA PESQUISA É COMPREENDER E REFLETIR SOBRE A VALORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS, OBSERVANDO OBRAS DE GRAFITE NAS AULAS DE ARTE.
 - **PARTICIPAÇÃO:** SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE UMA VEZ QUE AJUDA NA CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES ENVOLVENDO CRIAÇÕES EM ARTE, MODIFICANDO O PRECONCEITO DIANTE DA DIVERSIDADE RACIAL.
 - **DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** OS RISCOS DE CANSAÇO E/O DESCONFORTO SÃO MUITO PEQUENOS, PORQUE A PESQUISA SERÁ REALIZADA NAS AULAS DE ARTE, NA SUA ESCOLA.
 - **METODOLOGIA:** A AULA DE ARTE SERÁ REALIZADA OBSERVANDO OBRAS DE ARTISTAS DE GRAFITE, PARA DEPOIS FAZER A CRIAÇÃO EM ARTE.
 - **SIGILO:** O SEU NOME FICARÁ EM SEGREDO EM TODAS AS FASES DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.
 - **RETIRADA DO CONSENTIMENTO:** SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E A DESISTÊNCIA GARANTIDA. VOCÊ PODE DIZER SE NÃO QUISE PARTICIPAR DE ALGUMA ATIVIDADE, OU SE RETIRAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO. CASO VOCÊ NÃO TENHA ENTENDIDO ALGUMA EXPLICAÇÃO OU NÃO QUEIRA MAIS PARTICIPAR DESSA PESQUISA, POR FAVOR, FALE COM A PROFESSORA PESQUISADORA.
- PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** FABIÓLA DOS SANTOS LIMA QUE PODE SER CONTACTADA PELO TELEFONE: (67)99177-1802/ E-MAIL: FABIOLA.LIMA@UFMS.BR
- ENDEREÇO PROFISSIONAL:** RUA PANAMBI VERÁ Nº190
- PESQUISADOR COLABORADOR:** PAULO CÉSAR ANTONINI DE SOUZA QUE PODE SER CONTACTADO PELO TELEFONE: (67) 99247-6775/ E-MAIL: PAULO.ANTONINI@UFMS.BR
- ENDEREÇO PROFISSIONAL:** CIDADE UNIVERSITÁRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL AV. COSTA E SILVA, S/Nº – BAIRRO UNIVERSITÁRIO CEP: 79070-900 – CAMPO GRANDE – MS -BLOCO 8.
- EM CASO DE DÚVIDA OU NECESSITE DE MAIS INFORMAÇÕES:** O PARTICIPANTE PODE ENTRAR EM CONTATO COM CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS). CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, LOCALIZADO NA AVENIDA COSTA E SILVA, S/N – PRÉDIO DAS PRÓ REITORIAS, 1º ANDAR – SALA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES 1

**HUMANOS-CEP, CAMPO GRANDE-MS, PELO NÚMERO DE TELEFONE DO
CEP 3345 7187, OU PELO E-MAIL:CEPCONEP.PROPP@UFMS.BR.**

CAMPO GRANDE, _____ DE _____ DE _____

ASSINATURA DA CRIANÇA

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

APÊNDICE 3 - NOTAS DE CAMPO

Notas de Campo 1 - Aula de Arte 4ºB

Data: 03/09/2024

Horário: 9h10 às 11h10

Local: Escola Municipal Nagen Jorge Saad

Turma: 4ºB

Alunos(as) matriculados: 35

Alunos(as) presentes no dia: 31

Professora/pesquisadora: Fabíola dos Santos Lima

Descrição do Contexto

Ambiente: Sala de aula, com uma porta, na parede lateral da porta tem um quadro branco grande fixo na parede, encostada na parede ao fundo próximo ao quadro branco tem uma mesa grande do docente e uma cadeira, a parede ao fundo possui três janelas, a parede à frente a mesma da porta possui duas janelas, de frente para o quadro existem trinta e cinco carteiras e cadeiras, atrás das carteiras e cadeiras dois armários e uma prateleira.

Descrição das Atividades

Dinâmica da Aula: Cheguei à porta da sala de aula às 9h15, acompanhada por duas crianças do 2ºA, turma na qual estava ministrando aulas. Elas me auxiliaram com alguns materiais: uma carregava uma cesta, semelhante às de supermercado, preta e cinza, contendo pincéis, tintas, copinhos descartáveis de café, fita adesiva, algumas folhas A3 com imagens de obras de artistas, uma caixinha de som e uma extensão. A outra trazia uma caixa de sapato com potes de tinta. As crianças deixaram os materiais na mesa do docente.

Despedi-me da professora de Educação Física, que estava deixando a turma, e das crianças que me auxiliaram. Disse "bom dia" aos estudantes; haviam trinta e um presentes.

Naquele dia, eu estava vestida com uma camiseta azul-marinho que, do lado esquerdo, tinha um bordado de paleta de tinta e pincel, abaixo do qual estava a palavra "Professora", escrita em branco. Usava também uma calça *pantacourt* rosa e uma sandália papete preta. Carregava uma mochila de rodinhas preta, que encostei entre o quadro branco e a mesa do professor.

C.O.: [removido do acesso público por conter dados sensíveis]

Algumas crianças perguntaram: "Vamos mexer com tinta?". Respondi: "Tenham calma, a aula de arte funciona em processos". Pedi ao aluno Lírio que fosse à coordenação buscar o Datashow com o Coordenador. Peguei a extensão da cesta e coloquei na tomada próxima ao quadro branco, conectando um "T" na mesma. Solicitei ao aluno Hibisco que colocasse uma carteira, que estava vazia, entre as primeiras carteiras das duas fileiras centrais.

Coloquei a caixinha de som em cima da carteira e a conectei ao "T". Pedi novamente ao Hibisco que trouxesse uma cadeira e a posicionasse em frente à carteira. Coloquei meu notebook sobre a cadeira e liguei. Como Lírio estava demorando, pedi à aluna Girassol que verificasse o motivo. Enquanto isso, continuei organizando os objetos. Girassol voltou e disse: "O Coordenador acabou de chegar à sala dele, professora". Logo em seguida, Lírio entrou com o Datashow. Coloquei o aparelho em cima da carteira ao lado da caixinha de som, conectei os cabos ao "T" e ao notebook, e liguei o Datashow.

Levantei-me e comecei a explicar como seria a dinâmica da aula. Primeiro, projetaria o conteúdo no Datashow e, em seguida, realizaríamos uma atividade prática. Projetei o primeiro slide com o conceito de "Arte Urbana". Fiz a leitura do texto explicativo e exemplifiquei tipos de arte urbana, enfatizando que é uma arte democrática, acessível a todos, e que faz parte do nosso cotidiano. Em seguida, passei para o próximo slide, que abordava o conceito de "Grafite". Li o texto que explicava onde e como a técnica do grafite surgiu, e também quando essa expressão artística chegou ao Brasil. Ao finalizar a leitura e explicação desse slide, perguntei: "O grafite é a única representação de arte urbana?". Os estudantes responderam em uníssono: "Não". Então eu perguntei: "Alguém sabe dizer outro tipo de representação de arte urbana?"

C.O.: As crianças expressaram olhares de dúvida. Percebi que alguns queriam responder, mas hesitavam. Seus olhares e pequenos gestos demonstravam vontade de levantar as mãos, mas o receio de errar parecia impedir uma ação mais direta.

Para ajudar, voltei ao slide anterior, onde o conceito de arte urbana estava explicado, e li novamente os exemplos de diferentes representações. Acrescentei: "Aqui em Campo Grande temos várias esculturas e monumentos que são exemplos de arte urbana. Agora vou passar um vídeo sobre grafite". Tentei iniciar o vídeo, mas a imagem não aparecia no Datashow.

C.O.: Nesse momento, fiquei nervosa ao tentar repetidamente colocar o vídeo sem sucesso. Os estudantes começaram a se agitar e perder o foco, enquanto minha frustração e impaciência se tornavam visíveis.

A turma havia perdido a concentração, e precisei ser mais firme. Aumentei o volume da minha voz e pedi silêncio. Disse: "Pessoal, por favor, façam silêncio. Não será possível passar o vídeo, então continuaremos com os slides para conhecer o artista de hoje e algumas de suas obras." O artista era Jean-Michel Basquiat. Mostrei um slide com seu nome e uma foto de seu rosto. Na sequência, coloquei um outro slide com um breve texto de sua biografia, que li para a turma.

C.O.: Os discentes ficaram chocados e tristes ao saber que Basquiat faleceu devido a uma overdose. Alguns demonstraram indignação com o fim trágico do artista, o que gerou conversas paralelas sobre

familiares usuários de drogas, refletindo a influência pessoal da história de Basquiat.

Em seguida, projetei mais um slide com a imagem da obra *Cabeza*. Comentei sobre a estética neoexpressionista de Basquiat. Nesse momento, a aluna Tulipa disse: "Professora, parece desenho de criança." Expliquei: "Esse jeito de pintar faz parte do estilo neoexpressionista, onde o intuito não é ser realista." Conforme fui fazendo a leitura da imagem, em dado momento disse: "Essa pintura dizem ser o autorretrato de Basquiat. Perguntei: vocês lembram da imagem da foto que mostrei dele?" Voltei ao slide com a imagem da sua foto e perguntei: "Como se chama esse estilo de cabelo do artista?" Os estudantes Bromélia e Cravo responderam quase juntos: "São dreads, prof."

C.O.: A aluna Bromélia é uma menina negra que sempre muda seus cabelos, usando tranças e, às vezes, apliques coloridos. Isso transmite a sensação de aceitação em relação aos seus cabelos e vaidade ao mudar sempre o estilo. Ela está sempre arrumada, refletindo um sentimento de empoderamento por suas atitudes.

Coloquei novamente o slide da obra "Cabeza" e fiz a relação do cabelo do artista com as linhas representadas na cabeça da figura humana da pintura, assemelhando-se aos dreads. Disse também: "O Basquiat era negro. Que cor a figura humana foi retratada na pintura?" Eles responderam em coro: "Preta, professora", chegando à ideia de que o artista tentou se reproduzir através daquela pintura, principalmente **pela cor preta** ao representar a figura humana. O aluno Lótus disse: "Parece um raio-X o corpo." Assim, lembrei a parte que havia lido sobre a biografia de Basquiat, onde mencionava que sua mãe lhe deu, quando criança, um livro de anatomia, o que também fez parte da construção do seu estilo e forma de pintar.

Passei para o próximo slide com a obra "Boxer". Pela imagem, eles já perceberam que se tratava de um boxeador e que, por ser pintado de preto, também representava uma pessoa negra. Falei sobre a posição para cima, como foram pintados os braços e as mãos da figura humana, e fiz uma relação da mão erguida com o punho cerrado ao símbolo de resistência e à luta do movimento negro. Em seguida, passei para o slide da última obra, "Irony of the Negro Policeman", e disse: "Traduzindo para o português, o nome da obra significa 'ironia do policial negro'." Refleti sobre a violência policial que a população negra sofre e relatei sobre outra obra onde Basquiat retrata o momento em que um rapaz negro que estava fazendo grafite foi espancado até a morte pela polícia. Mostrei a palavra "pawn" escrita no canto inferior direito da pintura "Irony of the Negro Policeman" e disse: "Essa palavra significa peão. O que é um peão?" O aluno Lótus respondeu: "É a peça de xadrez que mexemos e protege o rei e a rainha." Também disse: "Peão também é quem cuida do gado?", fiz uma relação com os capitães do mato, que eram escravos libertos que caçavam pessoas ainda escravizadas que tentavam fugir. O aluno Crisântemo relatou ter visto uma notícia sobre um menino negro que foi morto

pela polícia ao tentar pular o muro de sua própria casa, por ter esquecido a chave.

C.O.: Mais uma vez, percebi a revolta e indignação no olhar das crianças. Havia muitos murmurinhos que ressaltavam a compreensão acerca de tais injustiças; outros diziam querer se tornar policiais para impedir essas atitudes.

Citei como exemplo o sistema carcerário em nosso país, o qual possui, na sua maioria, presidiários negros. Perguntei: “Por que a maioria das pessoas que estão no presídio são negras?” Alguns disseram ser por causa do racismo. A aluna Tulipa comentou: “Professora, vi um filme onde mulheres negras trabalhavam em um lugar onde não podiam usar o banheiro das outras mulheres.” Respondi: “Esse filme se chama *Estrelas Além do Tempo*” e fiz um resumo para que o restante da sala entendesse a questão da segregação racial nos Estados Unidos, principalmente na época que o filme retrata, afirmando a existência do racismo e da desigualdade que as pessoas negras sofrem.

A aluna Margarida disse: “Professora, o seriado *Todo Mundo Odeia o Chris* fala de racismo, né?” Afirmei que sim, e os outros estudantes concordaram. A aluna Orquídea perguntou: “Professora, quando o racismo surgiu no Brasil?” Respondi: “Desde que os portugueses chegaram aqui”, explicando o processo imposto pelos portugueses na colonização, que as pessoas negras foram trazidas escravizadas e tratadas como animais, ocasionando o racismo até a atualidade. Perguntei: “E vocês acham que o racismo pode acabar de que forma?” A aluna Girassol respondeu: “Com respeito.” Complementando, afirmei que isso começaria por eles dentro da escola, através do conhecimento. Expliquei que eles precisavam se conhecer, se aceitar, se amar e amar ao próximo. Também disse: “Quanto mais pessoas negras estudarem, tiverem oportunidades e conquistarem espaços de visibilidade na sociedade, mais o racismo será combatido.”

Por volta das 10:10h, peguei a impressão da obra “Cabeza” em uma folha A3 e coleí no quadro com fita adesiva. Relembrei que a obra teve o intuito de retratar o próprio Basquiat e perguntei: “Agora vocês farão um autorretrato. O que é um autorretrato?” O aluno Cravo disse: “É um desenho de nós mesmos.” Respondi que sim. Na sequência, pedi que o aluno Cacto entregasse folhas de sulfite A4 na cor amarela para todos.

C.O.: Escolhi o sulfite na cor amarela por ser a cor representada no fundo da obra “Cabeza” de Basquiat, usada como referência para a atividade proposta.

Enquanto o aluno Hibisco entregava as folhas, desliguei o notebook, a caixinha de som e o Datashow, colocando-os na mesa do professor. Em seguida, peguei quatro potes de tinta nas cores branca, preta, salmão e marrom e os coloquei em cima da carteira onde estavam os aparelhos eletrônicos. Depois que as

folhas foram entregues, precisei alterar o tom da voz e disse: “Silêncio, pessoal, preciso explicar como será a atividade.” Aguardei que eles se acalmassem, posicionei-me atrás da carteira com os quatro potes de tinta e disse: “Existe apenas uma cor de pele?”, apontando para as tintas. Eles responderam: “Não.” Respondi: “Isso mesmo! Por isso trouxe quatro cores diferentes que podem representar os tons de pele.” Expliquei que colocaria um pouquinho de cada cor de tinta em um copinho de café descartável, entregaria a eles e que, com um pincel, iriam misturar as tintas e passar, ou na mão ou no antebraço, até acharem o seu tom de pele.

C.O.: Percebi a animação e euforia dos estudantes, pois eles adoram a experiência de trabalhar com tintas.

Mais uma vez pedi ao aluno Cacto que me auxiliasse e fosse colocando os copinhos nas mesas dos colegas enquanto eu colocava as tintas. Pedi que o aluno Hibisco entregasse os pincéis. Depois que o material foi entregue, fui até a mesa do docente e organizei os materiais usados na primeira parte da aula: enrolei a extensão, guardei-a com a caixinha de som e o “T” em uma sacola, coloquei dentro da cesta e guardei meu notebook dentro de uma bolsa com seu cabo, depois dentro da minha mochila. Guardei o Datashow dentro de sua bolsa com os cabos e pedi que o aluno Cacto entregasse ao Coordenador.

Ao desenrolar da atividade, as crianças foram se descobrindo; alguns, animados, diziam em voz alta: “Achei meu tom de pele.” Ajudei alguns fazendo um oval na folha para que pintassem seus rostos como proposta do autorretrato. Com o fim da aula, por volta de 10:40h, fui orientando: “Pessoal, vamos organizar os materiais. Joguem na lixeira os copinhos com restos de tinta e entreguem os pincéis.” Pedi ao aluno Cravo que passasse com um pote, no caso uma lata de leite encapada, na qual guardo os pincéis, passando nas carteiras para recolhê-los.

C.O.: As crianças se agitaram e houve um pequeno caos; alguns não queriam entregar o material, enquanto outros ficaram chateados por não conseguirem finalizar a atividade.

Mais uma vez, alterei o tom da voz e disse: “Pessoal, preciso que se organizem, pois o tempo da aula acabou e precisamos fazer a fila para a saída.” Alguns disseram: “Não conseguimos terminar, professora!” Outros questionaram: “O que faremos com a atividade?” Então, respondi: “Vocês podem levar para casa.” As alunas Dália e Orquídea exclamaram com entusiasmo: “Olha a nossa atividade, prof!” Percebendo que conseguiram finalizar, tirei fotos e pedi permissão para recolher o trabalho delas e levar comigo. Elas concordaram, e coloquei algumas tintas e a lata de pincéis na minha cesta, pedindo à aluna Gérbera que levasse na sala dos professores.

C.O.: Percebi, no canto da sala, que a aluna Rosa estava com um olhar de tristeza, organizando sua mochila. Cheguei até sua carteira e

questionei o porquê da tristeza. Com os olhos marejados, ela relatou que não tinha ficado satisfeita com seu trabalho. Então, a abracei e disse que o importante não era o resultado, mas sim a experiência.

Fui orientando as crianças a fazerem a fila fora da sala. Recolhi alguns papéis que estavam no chão, coloquei na lixeira e saí da sala para organizá-los na fila, esperando a professora que estava na sala à frente organizar sua turma. Nesse momento, veio a Sr^a da Limpeza, e pedi desculpas a ela por ter deixado algumas carteiras sujas de tinta. Disse: “Sr^a da Limpeza, me desculpe, mexemos com tinta e não deu tempo de limpar algumas carteiras que ficaram sujas.” Ela respondeu: “Não tem problema, prof.”

C.O.: Sempre mantive um bom relacionamento com todos os funcionários da escola, principalmente com os da limpeza, por ter consciência de que a área do conhecimento em que atuo não tem um local próprio para desenvolver atividades práticas e que, muitas vezes, a sala de aula fica suja após minhas aulas, necessitando da ajuda desses funcionários.

Caminhei com as crianças até o pátio e aguardamos a monitora chamar aqueles que seriam buscados pelos responsáveis e os que iriam de van. Ainda na fila, a aluna Gérbera, sorrindo, disse: “Professora, a aula foi muito legal! Até a senhora participou, está suja de tinta.” Dei um abraço nela e respondi: “É verdade!”

Às 11:10h, encaminhei os estudantes que iriam embora sozinhos. Em seguida, fui para a sala dos professores organizar meus materiais no armário.

Notas de Campo 2- Aula de Arte 4ºB**Data: 17/09/2024****Horário: 9:10 às 11:10h****Local: Escola Municipal Nagen Jorge Saad****Turma: 4ºB****Alunos(as) matriculados: 35****Alunos(as) frequentes no dia: 27****Professora/ pesquisadora: Fabíola dos Santos Lima****Descrição do Contexto**

Ambiente: Sala de aula, com uma porta, na parede lateral da porta tem um quadro branco grande fixo na parede, encostada na parede ao fundo próximo ao quadro branco tem uma mesa grande do docente e uma cadeira, a parede ao fundo possui três janelas, a parede à frente a mesma da porta possui duas janelas, de frente para o quadro existem trinta e cinco carteiras e cadeiras, atrás das carteiras e cadeiras dois armários e uma prateleira.

Descrição das Atividades

Dinâmica da Aula: Cheguei à porta da sala por volta das 9h15. Conversei com a professora de Educação Física, que estava saindo da sala, e ela disse: "Fabíola, hoje não levei as crianças para o quadro, com a intenção de que elas ficassem menos agitadas para sua aula."

Entrei na sala. Nesse dia, eu estava vestida com uma bandana vermelha na cabeça, um vestido longo azul-marinho e um moletom também azul-marinho, com uma escrita branca que dizia "GAP". Nos pés, usava tênis pretos com detalhes brancos. Eu carregava um carrinho de mercado com diversos materiais: uma mochila preta, uma sacola de feira com revistas, um pote de sorvete com tesouras, outro pote de sorvete com tubos de cola, uma caixa de sapato com tintas, uma sacola com tintas, um pote de lata de alumínio com pincéis, um copo de plástico com pincéis, uma sacola com copos descartáveis de café, uma bolsa com notebook, um cabo HDMI, uma extensão, um adaptador "T" e um datashow.

C.O.: Os discentes olharam abismados para minha entrada com um carrinho de mercado cheio de materiais. Alguns tinham a boca entreaberta, outros, com olhares arregalados, transmitiam curiosidade, e alguns sorriam com entusiasmo.

Deixei o carrinho próximo à mesa do docente, e rapidamente as crianças vieram calorosamente, em grupo, me abraçar, dizendo que estavam com saudades. Elas também relataram que a professora que havia me substituído na aula anterior foi muito rude com eles.

C.O.: Entendo a forma rude com a qual a professora precisou agir. Ela também leciona na escola no período vespertino e, no dia

anterior, me relatou o ocorrido. Por experiência própria, sei que essa turma é muito agitada, com alguns discentes que têm condutas que fogem da disciplina necessária para ministrar uma aula.

Então, disse: "Sentem-se em seus lugares. A professora deve ter agido assim porque, com certeza, vocês bagunçaram demais." Nesse momento, peguei no carrinho de mercado a bolsa com o notebook, extensão, adaptador "T", cabo HDMI e datashow. Tirei os materiais eletrônicos dela, peguei uma carteira que estava vazia e a coloquei à frente da fileira do meio da sala. Sobre a carteira, coloquei meu notebook, liguei-o, e posicionei o datashow ao lado. Conectei a extensão na tomada, coloquei o "T", liguei o datashow na extensão e pluguei o cabo HDMI no notebook e no datashow.

Por volta das 9h30, a Monitora entrou na sala, e eu disse às crianças: "Essa é a Monitora, ela vai auxiliar a professora na aula de hoje." Pedi que a Monitora se sentasse na primeira carteira próxima à porta, que estava vazia. Continuei dizendo: "Agora, vamos relembrar o que trabalhamos no nosso último encontro."

Relembrei dos slides que mostrei sobre arte urbana, grafite e o artista Basquiat, complementando: "Hoje a professora irá mostrar para vocês uma linguagem do grafite que é o lambe-lambe, e também um artista que utiliza essa técnica para fazer arte urbana."

Comecei passando um vídeo sobre arte urbana, mas a imagem estava muito ruim, pois a iluminação na sala atrapalhava a projeção no quadro. Pedi que a Monitora desligasse a luz no padrão, e ela o fez, mas, mesmo assim, a imagem continuava ruim. Desisti de passar o vídeo e disse às crianças: "A professora vai colocar os slides para ver se aparecerão no quadro de forma que vocês consigam enxergar." Projetei a imagem dos slides, mas ela também não estava visível. A Monitora sugeriu pegar uma TV e conectar ao notebook pelo cabo HDMI para transmitir as imagens, e pedi que ela fosse buscá-la. Enquanto isso, tentei dar continuidade à explicação, já falando sobre a técnica do lambe-lambe.

C.O.: As crianças estavam agitadas e ansiosas. Fiquei nervosa, refletindo sobre a dificuldade de ministrar uma aula de qualidade diante da falta de espaço e dos recursos necessários, muitas vezes não ofertados pela rede pública de ensino.

A Monitora voltou com a TV, e colocamos outra carteira ao lado daquela onde já estavam o datashow e o notebook. Retirei os dois objetos eletrônicos dali e os coloquei na mesa do docente. Conectei a TV na extensão e pluguei o cabo HDMI, ligando o notebook à TV. Pedi, com tom de voz alto e enérgico, que as crianças se acalmassem, pois naquele momento a projeção iria funcionar. Assim aconteceu: a imagem do slide foi transmitida na TV, e as crianças gritaram: "Eba!" Então, disse: "Agora façam silêncio que vou fazer a leitura dos slides."

No primeiro slide, expliquei o que é o lambe-lambe e quais materiais são utilizados na técnica. Em seguida, passei para os slides sobre o artista Alberto Pereira, fazendo a leitura de sua biografia e, junto aos discentes, a leitura de três obras de sua série "Anjo Preto". A primeira obra foi "Akim". Perguntei às crianças: "O que vocês veem nessa imagem?" A aluna Girassol respondeu: "Um anjo negro." Fiz outro questionamento: "Como ele está vestido?" Alguns responderam em coro: "De shorts, professora." Em seguida, perguntei: "De onde vocês acham que esse menino vem? Onde ele vive?" Muitos disseram: "Da África."

Então expliquei que não existem meninos negros apenas na África, afirmando que no Brasil e em muitos outros lugares do mundo também existem pessoas negras. O aluno Antúrio disse: "Ele é da periferia, professora." Concordei, dizendo que, pelo modo como estava vestido, ele parecia uma criança da periferia. Refleti com os discentes que eles também vivem na periferia, já que os bairros distantes do centro da cidade podem ser considerados como periferia.

Continuamos analisando a imagem, e perguntei: "O que o menino tem nas mãos?" Vários responderam: "Um violino." Completei, explicando que o violino é um instrumento de música clássica. O aluno Lótus comentou: "Só rico tem violino." Confirmei que o violino realmente é um instrumento caro, e continuei explicando que o menino também tinha asas. Acrescentei que, no período da história da arte intitulado Barroco, crianças eram frequentemente representadas em pinturas com asas e instrumentos de música clássica, embora de uma forma diferente. Perguntei: "Vocês já viram ou sabem como os anjos barrocos eram pintados?" Alguns responderam: "Eram brancos." Dei continuidade passando para outro slide com a obra *lâmarra* e perguntei: "Nessa obra, como o menino está vestido?" A aluna Begônia respondeu: "Parece que ele está de uniforme." O aluno Lótus complementou: "Ele também está de máscara." Então eu disse: "E essa máscara, quem usa esse tipo de máscara?" Vários responderam: "Bandido, professora." A aluna Girassol perguntou: "Ele está de chinelo, professora?" Eu disse: "Sim, Girassol." Comparei a forma como o menino estava vestido com a maneira que eles se vestem para frequentar a escola.

C.O.: Percebi que os discentes se reconheceram na imagem por alguns murmúrios, onde diziam que também usavam uniforme na escola. Muitos deles, às vezes, por não terem tênis ou outro calçado, vão de chinelo à escola, o que os fez se identificarem com aquela figura.

No fundo da sala, a Monitora contribuiu, dizendo que não eram apenas bandidos que usavam máscaras, mas também super-heróis. Então eu disse: "É verdade, super-heróis também usam máscaras." Analisei com os discentes, dizendo que talvez Alberto Pereira quisesse transformar aquele menino negro em um super-herói, colocando nele a máscara e as asas.

Passei para o último slide, com a obra *Sobre Olhar ao Inverso*, e perguntei: "Olhem, crianças, que posição esse menino foi representado?" Alguns disseram: "Ele está dançando." O aluno Cravo comentou: "Ele está jogando capoeira." A aluna Orquídea disse: "De ponta cabeça, parece que vai voar." Afirmei, dizendo que ele estava de cabeça para baixo, em uma posição semelhante à de "plantar bananeira", e que também possuía asas. Então perguntei: "Por que Alberto Pereira utiliza a imagem de três meninos negros, parecendo pertencer à periferia, com asas?" O aluno Cravo disse: "Acho que ele queria combater o racismo, professora."

Comentei que essa provavelmente era uma das ideias do artista, e que o fato de ele utilizar meninos negros com asas poderia simbolizar que aqueles meninos poderiam voar para onde quisessem, que as asas representavam as possibilidades, as oportunidades, os sonhos. E, assim como aqueles meninos podiam voar para onde quisessem, eles também poderiam conquistar e ser o que quisessem.

Na sequência, passei um vídeo baixado do YouTube sobre o processo de criação do artista. Como o vídeo era curto, passei duas vezes, para que as crianças compreendessem bem a técnica do lambe-lambe.

Em seguida, coleí no quadro, com fita adesiva, a obra impressa em tamanho A4 que Alberto Pereira criou para ser a capa do álbum *Viva* do grupo musical Barão Vermelho. A obra assemelhava-se à primeira obra, *Akim*, mostrada em um dos slides. Expliquei que eles iriam desenvolver uma atividade prática inspirada naquela obra colada no quadro. Orientei que, inicialmente, pintariam o fundo de metade de uma cartolina no tamanho A3 de forma abstrata, com pinceladas de cores diversas, como Alberto fez na obra que estava no quadro. Depois, por meio de recortes de revistas, colariam imagens de pessoas de diferentes raças e tons de pele sobre a pintura.

A aluna Hortênsia perguntou: "Professora, posso fazer só desenho e pintura?" Respondi: "Sim." Informeí que a proposta daquela atividade seria realizada em dupla e pedi que se organizassem e escolhessem seus parceiros. Com a ajuda da Monitora, fomos entregando as cartolinas nas carteiras das duplas já organizadas. Pedi que escrevessem o nome da dupla atrás da cartolina, na parte onde não fossem pintar ou colar.

Fui até o quadro e pedi a Monitora que devolvesse a TV à coordenação. Guardei os materiais eletrônicos na bolsa e coloquei tudo dentro do carrinho de mercado. Em seguida, comecei a pegar os potes de tinta do carrinho e a colocá-los nas carteiras onde estava a TV. Peguei a sacola com copos descartáveis de café, os dois potes de sorvete com tesouras e cola, e coloquei tudo sobre as carteiras. Coloquei também uma cadeira perto da mesa do docente e, em cima dela, a sacola de feira com revistas, que também estava dentro do carrinho. Depois, fui entregando os pincéis para as duplas.

Nesse momento, a Monitora voltou para a sala, e pedi que me ajudasse a distribuir os copinhos de café com tinta, conforme as cores que as crianças escolhessem. Nos posicionamos atrás das carteiras com os materiais e eu

disse: "Crianças, agora, um membro de cada dupla venha pegar a tinta que vão utilizar para a parte da pintura." Nesse momento, houve um tumulto e caos, pois todos queriam pegar as tintas ao mesmo tempo.

C.O.: Trabalhar com tinta em uma sala que não é adequada para essa dinâmica é um grande desafio. As crianças amam trabalhar com tinta, o que as deixa eufóricas, levando-as a um estado de êxtase, e, inevitavelmente, sujam as carteiras, as mãos e os uniformes. Por isso, no dia anterior a esta aula, pedi a ajuda da Monitora, que já havia percebido meu cansaço e ofereceu sua assistência nas aulas da intervenção pedagógica com a turma, com o intuito de organizar melhor e evitar maiores transtornos durante o processo.

Eu e a Monitora, em meio ao caos, distribuímos as tintas, e assim as crianças se envolveram no processo de criação. Por volta das 10:20h, uma inspetora veio à sala para me entregar bilhetes que deveriam ser distribuídos às crianças, informando que, devido à reforma da escola, não haveria aulas nos dias 18, 19 e 20 de setembro e que os pais iriam buscá-las diretamente na sala no horário da saída. Assim que a inspetora saiu, eu disse: "Crianças, hoje os responsáveis virão buscá-los na sala, e antes de saírem, darei um bilhete informando que na quarta, quinta e sexta-feira não haverá aula."

Por volta das 10:30h, orientei as crianças a finalizarem rapidamente a pintura e passarem para a etapa da colagem. Conforme as duplas terminavam a parte da pintura, aqueles que precisavam de cola e tesoura dirigiram-se até a carteira em frente ao quadro para pegar esses materiais. Eles também foram até a cadeira onde estava a sacola de feira para pegar revistas e encontrar imagens de pessoas diversas.

Às 10:40h, pedi à Monitora que começasse a recolher os pincéis, enquanto eu recolhia e descartava os copinhos de café com restos de tinta. Fui até as carteiras onde estavam os potes de tinta e comecei a guardá-los no carrinho. A Monitora disse que iria lavar os pincéis e pegar um pano para limpar as mesas. Algumas duplas já estavam finalizando seus trabalhos e me chamaram para mostrar os resultados. Eu orientei os que terminaram a deixar os trabalhos sobre as mesas dentro da sala dos professores. A Monitora, que já havia retornado à sala, também ajudou a levar alguns trabalhos finalizados.

Durante esse tempo, alguns responsáveis chegaram para buscar as crianças, enquanto outras, que iam de van, foram chamadas pelos motoristas. Conforme as crianças iam saindo, entreguei os bilhetes sobre os dias em que não haveria aula. Por volta das 10:55h, apenas os estudantes que iriam embora sozinhos ou aqueles cujos responsáveis costumam buscá-los mais tarde ainda estavam na sala.

Observei que o aluno Cacto estava com as mãos e os braços muito sujos de tinta, misturada em tons de marrom, e disse: "Cacto, já está na hora de ir embora, vá logo lavar as mãos." Ele respondeu: "Eu queria tanto ser negro, professora."

C.O.: Mesmo com todas as dificuldades, o cansaço e o estresse que envolvem o processo de intervenção pedagógica com essa turma, que é tão difícil em termos de disciplina (a ponto de em alguns momentos, me arrepender de tê-la escolhido), percebi que o objetivo da minha pesquisa — promover a valorização da negritude e o respeito à diversidade — começava a surtir efeito. Isso me trouxe uma pequena sensação de satisfação.

Ao fim da aula, por volta das 11:05h, pedi aos estudantes que restaram que ajudassem a mim e à Monitora a reorganizar as carteiras nas fileiras. Fui passando um pano molhado em algumas carteiras que estavam sujas. Agradei à Monitora e disse que ela já podia ir, pois o horário da aula havia terminado. Saí com as crianças que restaram, e na porta da sala encontrei a Sr^a da Limpeza Helena. Disse a ela: “Sr^a da Limpeza, hoje conseguimos deixar a sala com menos bagunça.” Ela sorriu. Acompanhei as crianças até próximo ao portão de saída e, em seguida, fui até a sala dos professores para organizar meus materiais.

Notas de Campo 3- Aula de Arte 4ºB**Data: 24/09/2024****Horário: 9:10 às 11:10h****Local: Escola Municipal Nagen Jorge Saad****Turma: 4ºB****Alunos(as) matriculados: 35****Alunos(as) frequentes no dia: 31****Professora/ pesquisadora: Fabíola dos Santos Lima****Descrição do Contexto**

Ambiente: Sala de aula, com uma porta, na parede lateral da porta tem um quadro branco grande fixo na parede, encostada na parede ao fundo próximo ao quadro branco tem uma mesa grande do docente e uma cadeira, a parede ao fundo possui três janelas, a parede à frente a mesma da porta possui duas janelas, de frente para o quadro existem trinta e cinco carteiras e cadeiras, atrás das carteiras e cadeiras dois armários e uma prateleira.

Descrição das Atividades

Dinâmica da Aula: Cheguei à sala por volta das 9h13, acompanhada de uma criança da turma 2º A, a qual estava ministrando aula anteriormente. Ela carregava uma cesta de mercado com materiais como colas, tesouras, uma lata com lápis de cor e um apagador. Despedindo-me da professora de Educação Física que saía da sala, percebi que os discentes já estavam agitados, como de costume, antes de eu entrar. A sala possui uma energia caótica.

C.O.: Essa observação também é relatada por outros professores que ministram aulas na turma.

Pedi à criança que estava me ajudando que entrasse e colocasse a cesta de materiais na mesa do docente. Ela saiu, despedi-me dela e, na sequência, pedi as crianças que se sentassem em seus lugares para que eu pudesse entrar. Estava trajada com uma bandana preta amarrada na cabeça, um vestido longo de malha preto e uma sandália modelo papete preta, segurando uma sacola de feira com revistas e uma mochila preta de rodinhas. Ao entrar na sala, desejei: “Bom dia” e pedi ao aluno Cacto, que estava sentado no fundo da sala, que se mudasse para a primeira carteira, próxima à mesa do docente.

C.O: O aluno Cacto tem muita dificuldade de se controlar e manter o foco nas aulas. Sempre coloco o aluno próximo à mesa do docente com o intuito de que ele aproveite ao máximo a explicação e não atrapalhe os colegas.

Avisei aos estudantes que permanecessem em seus lugares, pois iria buscar o notebook que tinha esquecido na sala dos professores. Pedi ao aluno Cacto

que fosse comigo. Ao voltar para a sala, coloquei uma bolsa preta, que estava com uma extensão “T”, um cabo HDMI e o notebook em cima da mesa do docente. Peguei o notebook da bolsa e liguei-o, colocando a extensão “T” na tomada próxima à mesa do docente. Então, peguei duas carteiras que estavam vagas na sala e as coloquei juntas, próximas ao quadro branco. A Monitora bateu na porta, pediu licença e entrou com uma TV. Pedi que ela colocasse em cima das carteiras próximas ao quadro branco e depois se sentasse em uma carteira vazia próxima à prateleira. Conectei o cabo da TV na extensão e, através do cabo HDMI, conectei o notebook à TV.

C.O: No início do dia, já havia combinado com a Monitora que ela me ajudaria a pegar a TV na coordenação e a levar para a sala, além de auxiliar na distribuição dos materiais às crianças durante a atividade prática, para tentar manter uma melhor organização da aula.

Pedi aos estudantes que fizessem silêncio e disse: “Pessoal, vou passar para vocês primeiro um vídeo para relembrarmos o que é a técnica do lambe-lambe.” Quando o vídeo estava terminando, o aluno Narciso disse: “Agora entendi o que é lambe-lambe, prof.” O aluno Androceu também comentou: “Ah, isso que é lambe-lambe.” Depois que o vídeo acabou, perguntei a todos: “Vocês entenderam o que é lambe-lambe?” O aluno Cacto rapidamente respondeu: “É tipo uma colagem.” Confirmei a resposta dele e, em seguida, disse: “Agora vou passar um vídeo sobre o artista com quem iremos trabalhar hoje.” Quando o vídeo acabou, comecei a passar uma sequência de slides.

O primeiro slide tinha o nome do artista, Leonardo Mareco, o ano do seu nascimento e uma imagem dele. Então, li os dizeres do slide e apontei para a imagem, informando que aquele era o artista. Nos dois slides seguintes, li um resumo sobre a biografia do artista, onde informava sobre seu nascimento, quando surgiu o interesse pela arte em sua vida, quando ele começou a fazer grafites, sua graduação como arte-educador e a importância do seu trabalho na cidade de Campo Grande. Também falei sobre o importante trabalho que o artista realizou durante a pandemia, quando ia a bairros muito pobres da cidade para fazer sua arte, conscientizar as pessoas a se protegerem e levar material de higiene para a população.

Após esse momento, disse: “Agora vou mostrar algumas obras do Mareco.” A primeira obra foi uma obra sem título, localizada próxima à UFMS. Perguntei: “Qual a figura principal dessa obra?” Eles disseram: “Um menino negro.”[10] A aluna Tulipa perguntou: “O que é esse pano no rosto dele?” Eu respondi: “É uma bandana, Tulipa.” O aluno Lótus acrescentou: “Parece um personagem de filmes de faroeste; bandido também usa isso, prof.” A aluna Girassol disse: “Talvez ele estivesse usando isso pra se proteger da Covid também.”

C.O: O aluno Lótus é muito crítico. Percebo essa segurança nele por ter uma família presente e comprometida com a vida educacional do

filho. Sempre que tem oportunidade, faz apontamentos, argumenta e questiona sobre os conteúdos trabalhados nas aulas.

Além da bandana no rosto, mostrei que a criança da imagem também estava usando uma coroa na cabeça e segurando um estandarte. Perguntei o que estava escrito nele. A aluna Orquídea leu: “Minha arte é um ato político.” Então, perguntei: “O que vocês acham que o artista quis dizer com essa frase?” O aluno Cravo disse: “Porque a arte é da política?” Expliquei que a arte tem essa função de criticar o governo, principalmente as coisas erradas que os políticos fazem.

Passei para outro slide com outra obra, também sem título, e falei que naquela estavam representados dois meninos usando calças que se assemelhavam às usadas por meninos na época da escravidão. Comentei sobre as camisetas com estampas utilizadas em países do continente africano. Alguns estudantes disseram: “Eles também estão com máscaras, prof.” Falei sobre o livro que um dos meninos da imagem segurava, chamado *Pequeno Manual Antirracista*, da autora Djamilia Ribeiro, e expliquei que a autora é muito importante no Brasil por lutar pelos direitos das pessoas negras e combater o racismo. Perguntei: “Tem uma frase escrita ao lado do menino com o livro, o que diz?” A aluna Orquídea disse: “Posso ler, prof.?” Eu respondi: “Sim, leia.” Então, ela leu: “Existimos para além do vinte de novembro.” Perguntei: “Que dia é esse, pessoal?” O aluno Cravo respondeu: “É o dia da consciência negra.” Fiz uma reflexão dizendo que a sociedade brasileira possui uma população com mais de 56% de pessoas pretas e pardas e que ali na sala poderíamos reparar nesse fato. O aluno Cacto então afirmou: “Eu sou pardo, prof.”

C.O: Refleti mais uma vez, com a fala do aluno Cacto, que minha pesquisa, mesmo com a escolha de uma turma agitada e o cansaço que meu corpo sente, estava dando frutos. Fiquei muito feliz ao perceber que as crianças estavam se reconhecendo e se empoderando, criando, por meio de suas falas, um sentimento de aceitação em relação a seus corpos.

Passei para mais um slide com outra obra e informei aos discentes que essa não era um lambe-lambe, mas uma arte digital do artista. Expliquei que ele criava a imagem primeiro em um tablet ou computador para depois imprimir e fazer a colagem. Também mencionei que o menino estava sentado em um trono que se assemelhava aos usados pelos reis na Europa no século XVI e que estava usando uma coroa. O aluno Narciso disse: “Parece um rei negro.” Eu respondi: “É mesmo, Narciso.”

C.O: O aluno Narciso é um menino negro, muito doce, e isso se expressa através de suas atitudes. Ele sempre me trata com carinho e é muito esforçado; percebo isso pelo capricho e dedicação com que organiza seu caderno de desenho e realiza suas atividades. Sinto-me realizada ao ver que pelo seu olhar diante das obras e dos artistas essas aulas da intervenção o atravessam, que ele perceba o quão

importante isso é ter referências e que o mesmo se identifique, se reconheça.

Diante dessa afirmação, relatei às crianças que, na época da escravidão no Brasil, os portugueses trouxeram em navios pessoas negras do continente africano, e que muitas faziam parte de famílias da realeza, pois em países da África existiam reis e rainhas. Então, perguntei: “Esse menino com essa roupa parece um menino que vive onde?” O aluno Cravo respondeu: “Na periferia.” Mostrei que o menino estava usando um moletom surrado, shorts que pareciam os usados para jogar futebol e chinelos Havaianas. O aluno Crisântemo disse: “Isso na mão dele é suco, prof.?” A aluna Violeta respondeu: “É tubaína; lá na escola Blanche eles vendem assim, no saquinho.” A aluna Tulipa complementou: “E ele está brindando.” Na sequência, Antúrio disse: “Um brinde pros guerreiros; tá escrito na bandeira que ele está segurando.” E Cravo disse: “Porque ele é o rei.”

Relatei aos discentes que, antigamente, era comum em bares a tubaína ser vendida assim, porque o consumidor não podia levar o casco. O vendedor, então, colocava a bebida no saquinho com um canudo. Sorri e disse: “Quando eu era criança, comprava muita tubaína no saquinho.” Apontei para a imagem e mostrei, na cabeceira do trono, um símbolo. Fiz o mesmo gesto com minha mão direita e perguntei: “Vocês sabem o que significa esse símbolo, da mão com o punho cerrado?” O aluno Cravo respondeu: “É o símbolo da luta contra o racismo.” Afirmei a resposta do discente e completei, dizendo que o movimento negro utiliza esse gesto e símbolo para mostrar sua força e resistência. Depois, mostrei mais dois slides, cada um com duas imagens de obras do Mareco feitas em caixas de energia em lugares diversos da cidade. Expliquei que o lambe-lambe pode ser feito em outros suportes, não só em muros, e perguntei: “Por que vocês acham que o artista só usa meninos negros em suas obras?” A aluna Begônia disse: “Porque pessoas negras também podem ser reis.” O aluno Cravo acrescentou: “Para combater o racismo.” Afirmando que as afirmações estavam corretas, expliquei que aquelas obras faziam parte de uma série intitulada pelo artista como “Fé nas crianças pretas.”

C.O: O aluno Cravo é um menino muito articulado, sempre participa com comentários pertinentes nas aulas. Fico muito feliz ao vê-lo se arriscando, participando ativamente e reproduzindo falas assertivas e pertinentes em momentos da aula.

Ao finalizar os slides, pedi aos estudantes que aguardassem, pois iria explicar a atividade prática. Desliguei a TV e o notebook, tirei o cabo HDMI, removi a TV da extensão e pedi à Monitora que a devolvesse à coordenação. Guardei o notebook, o cabo HDMI e a extensão dentro da bolsa em cima da mesa do docente e pedi ao aluno Cacto que levasse a bolsa até a sala dos professores. Fui até próximo ao quadro branco e coleí uma imagem em tamanho A3, da arte digital do artista mostrada no slide, usando fita adesiva.

O aluno Cacto voltou e se sentou. Esperei as crianças fazerem silêncio, sem muito sucesso. Então disse, em voz alta: “Por favor, façam silêncio para que eu possa explicar a atividade.” Nesse momento, a Monitora retornou à sala e eu pedi que, quando terminasse de explicar a atividade, me ajudasse a entregar o material. Então, ela foi aguardar atrás das carteiras.

Iniciei a explicação dizendo que a atividade seria realizada em uma cartolina no tamanho A4, através de colagem. Os discentes teriam que pintar o fundo com as cores que desejassem e, depois, poderiam desenhar a imagem ou colar um recorte de revista de uma pessoa na cartolina.[24] O interessante seria escolher uma criança negra como referência à obra do artista. Além disso, também colocariam a coroa e a bandeira com dizeres valorizando a arte ou combatendo o racismo, sendo que esses elementos eu entregaria impressos em uma folha de sulfite A4. A ideia seria fazer uma montagem através da colagem.

Finalizando a explicação, a Monitora começou a entregar as cartolinas e o sulfite com a impressão. Orientei aos estudantes que colocassem o nome atrás, onde não seria feita a colagem.

Sinalizei aos estudantes que, por volta das 10:10h, eles teriam trinta e cinco minutos para realizar a atividade. Tirei da cesta e coloquei em cima da mesa do docente vários tubos de cola e tesouras, informando que quem precisasse poderia pegar o material emprestado. Peguei uma cadeira e a coloquei próxima ao quadro branco, em cima dela coloquei a sacola de feira com as revistas. Informei que, se fossem utilizar as revistas, também poderiam pegá-las ali. Foi naquele exato momento que houve **um pequeno caos**: muitos queriam pegar as revistas ao mesmo tempo, derrubando até a sacola no chão.

C.O: Em outro momento, eu ficaria muito nervosa, mas decidi rir da situação, observando várias crianças se empurrando para pegar uma revista. Respirei fundo e aguardei um pouco para ver se eles se organizavam sozinhos, mas, infelizmente, isso não ocorreu.

Tive que ser enérgica, acalmando as crianças e lembrando que poderiam realizar a atividade por meio de desenho. Fui pedindo para que se sentassem e, aos poucos, eles foram se acomodando. Também pedi que cada um recolhesse os papéis que recortassem e derrubassem no chão, com o intuito de manter a sala limpa. Fui andando pela sala e observando as criações dos discentes. Alguns me chamavam para mostrar as frases que estavam criando, outros, os desenhos. Até que o aluno Antúrio me chamou e me mostrou a frase que havia escrito: “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho nos olhos, haverá guerra.” Fiquei impressionada e perguntei: “De onde você tirou essa frase, Antúrio?” Ele respondeu: “Eu não sei, professora, ouvi em algum lugar.” Expliquei que quem dizia essa frase era um cantor chamado Bob Marley, cujas músicas pregavam a paz e o amor, e parabeneizei o discente por ter escrito aquela frase.

Por volta das 10:45h, a Monitora me perguntou: “Precisa de mais ajuda, professora, ou eu posso ir?” Respondi que ela poderia ir, pois já recolheria as atividades e organizaria a sala. Então disse: “Pessoal, vou recolher as atividades, por favor, devolvam os materiais que pegaram emprestados.” Fui recolhendo as atividades e tirando algumas fotos. Às 10:50h, pedi aos estudantes que já estivessem com os materiais organizados que fizessem fila no corredor. Pedi à aluna Margarida que levasse a minha cesta e as atividades até a sala dos professores. A aluna Girassol me ajudou a varrer a sala e a juntar alguns papéis que estavam no chão. Mais ou menos às 10:55h, me direcionei com os discentes até o pátio para aguardarmos a inspetora anunciar os responsáveis e as vans que os buscariam. Às 11:10h, foram liberados as crianças que retornavam para suas casas sozinhas, e eu fui para a sala dos professores organizar meus materiais.

Notas de Campo 4- Aula de Arte 4ºB**Data: 01/10/2024****Horário: 9:10 às 11:10h****Local: Escola Municipal Nagen Jorge Saad****Turma: 4ºB****Alunos(as) matriculados: 35****Alunos(as) frequentes no dia: 30****Professora/ pesquisadora: Fabíola dos Santos Lima****Descrição do Contexto**

Ambiente: Sala de aula, com uma porta, na parede lateral da porta tem um quadro branco grande fixo na parede, encostada na parede ao fundo próximo ao quadro branco tem uma mesa grande do docente e uma cadeira, a parede ao fundo possui três janelas, a parede à frente a mesma da porta possui duas janelas, de frente para o quadro existem trinta e cinco carteiras e cadeiras, atrás das carteiras e cadeiras dois armários e uma prateleira.

Descrição das Atividades

Dinâmica da Aula: Cheguei à sala por volta das 9:15h, acompanhada de duas crianças da turma anterior, na qual havia ministrado aula anteriormente. Uma delas carregava uma cesta preta, semelhante a uma de mercado, contendo copos, tubos de cola pequenos, um tubo de cola grande, tesouras, régua e uma lata com pincéis. A outra trazia uma sacola grande feita de lona, além de uma sacola com copos descartáveis. Enquanto me despedia da professora de Educação Física, que estava dando aula na turma, pedi que as crianças entrassem e deixassem os materiais em cima da mesa do docente.

Assim que as crianças saíram e entrei na sala, estava trajada com uma bandana preta na cabeça, um vestido longo de malha cinza e uma sandália rasteira preta. Carregava também uma mochila de rodinhas preta. Ao entrar, cumprimentei os discentes, que responderam: “Bom dia.” Coloquei minha mochila encostada na mesa do docente, abri-a, peguei meu estojo e, de dentro dele, uma caneta de quadro branco preta. Comecei a escrever no quadro a data, a área do conhecimento, meu nome e a frase “pintura do painel”.

A aluna Rosa perguntou: “Precisamos copiar, professora?” Respondi, já como uma orientação a todos: “Não, vocês não precisam copiar. Vou anotar aqui no quadro as orientações da atividade que realizaremos hoje.”

C.O: Compreendi o questionamento da aluna Rosa, pois faz parte da rotina da minha área do conhecimento iniciar a aula com o cabeçalho no quadro, passar alguma teoria e, em seguida, orientar que copiem, para depois desenvolver uma reflexão sobre e uma atividade teórica.

A aluna Orquídea também perguntou: “Hoje vamos mexer com tinta?” Respondi: “Não, Orquídea, aguarde que já vou explicar o que vocês farão.”

Finalizei a escrita, virei-me para a turma e aguardei que eles ficassem em silêncio.

C.O: Como de costume, a turma sempre está agitada. Quando fico em silêncio, olhando para eles, alguns percebem a necessidade da minha fala e começam a se acalmar para poderem escutar o que tenho a dizer.

O aluno Cacto se incomodou e disse em tom alto: “Pessoal, vamos ficar quietos, a professora quer falar.” Aproveitei a fala dele e disse: “Gente, eu preciso que prestem bastante atenção para entenderem a proposta da atividade.” Comecei a explicação dizendo que iríamos construir um painel em tecido de lona com a técnica do lambe-lambe e que, antes de iniciar o processo de criação, precisaríamos definir um tema para nosso objeto artístico. Fiz a pergunta para eles: “Geralmente, o que os artistas de lambe-lambe usam como tema?” Alguns responderam “desenhos”. Perguntei novamente: “Só desenhos?” O aluno Cravo e disse: “Frases também, professora.” Na sequência, sugeri: “E se escolhermos algumas palavras que tenham a ver com arte e as obras dos artistas que trabalhamos nas aulas anteriores para colar no tecido?”.

C.O: Pelos olhares de afirmação e alguns balançarem a cabeça em sinal de sim, percebi que a ideia os agradou.

Em seguida, perguntei: “Alguém quer falar alguma palavra?”

C.O: Diante do silêncio que se formou com a minha pergunta e dos olhares que transpareciam insegurança naquele momento, decidi iniciar falando uma palavra para que eles tivessem um entendimento e se sentissem seguros ao participar.

Com uma pequena demora para responder, eu disse: “A palavra amor é legal de utilizarmos.” Anotei no canto direito do quadro. A aluna Girassol disse: “Vida”, e eu anotei no quadro, o aluno Lótus disse: “Bondade” e anotei embaixo da palavra vida. Algumas crianças disseram ao mesmo tempo: “Grafite” e anotei, aluno Crisântemo mencionou: “Respeito”, também anotei. O aluno Cravo disse: “Resistência”, e anotei na sequência uma abaixo da outra. Depois, falei: “Pessoal, essas palavras estão ótimas. Podemos colar algumas imagens ou símbolos que tenham ligação com as palavras e com os artistas que trabalhamos.” Sugeri a ideia da coroa presente nas obras de Leonardo Mareco, e a aluna Girassol disse: “Asas, prof.” Respondi: “Ótimo, Girassol! O artista Alberto Pereira usava as asas.” A aluna Rosa disse: “Coração.” Eu disse: “Sim, o coração representa vida, amor e respeito.”

C.O: Enquanto as crianças falavam suas ideias de imagens, fui desenhando no quadro branco. Penso que a dinâmica em um processo de criação artística com crianças necessita de referências,

modelos e exemplos. Por isso, sempre busco levar imagens, desenhar no quadro e anotar as etapas da criação.

Dando continuidade, falei: “Pessoal, agora vou anotar o passo a passo da criação do nosso painel.” Escrevi no quadro na seguinte ordem: Escrever, Recortar, Colagem. Depois de escrever, fui até minha mochila, peguei três pacotes de folhas coloridas e disse: “Pessoal, vocês irão utilizar essas folhas coloridas para escrever as palavras e recortar as letras para colar no tecido.”

C.O: Ao mostrar as folhas de sulfite com a diversidade de cores fortes que selecionei para a criação, notei o olhar de empolgação das crianças.

Em seguida, expliquei que, antes de escrever e recortar as palavras, precisava da ajuda deles para juntar três fileiras de carteiras ao meio da sala, onde estenderíamos o tecido em cima delas. Pedi aos discentes que estavam sentados nessas fileiras do meio que tirassem seus materiais e cadeiras e juntassem as carteiras. Junto com eles, organizamos três fileiras de quatro carteiras, totalizando doze carteiras, formando uma grande mesa.

C.O: O aluno Cacto se mostrou cada vez mais proativo, coordenando a arrumação das carteiras. Tenho a percepção de que as aulas da intervenção pedagógica estão deixando o discente cada vez mais envolvido, influenciando até mesmo na melhora da sua disciplina e autoestima.

Pedi aos estudantes Cacto e Lótus que me ajudassem a abrir o tecido e estendê-lo sobre as carteiras. Em seguida, orientei que se aproximassem, pois iria explicar a técnica do lambe-lambe no tecido. Peguei um dos pacotes com as folhas de sulfite coloridas, tirei uma folha rosa, escrevi a palavra “amor”, recortei e disse: “O tamanho da letra que vocês irão escrever e recortar não pode ser muito pequeno; esse tamanho, mais ou menos, está bom.” Depois, peguei um copo descartável, coloquei cola e um pouquinho de água, e disse: “A professora vai preparar a cola no copo para vocês fazerem a colagem. Agora, observem com atenção que vou mostrar como fazer a colagem.” Peguei um pincel na lata de pincéis na cesta, mergulhei na cola, passei sobre o tecido, coloquei as letras e passei novamente cola por cima.

O aluno Narciso perguntou: “Por que tem que passar a cola por cima, prof.?” Rapidamente, a aluna Orquídea afirmou: “Porque é lambe-lambe.” Completei: “Também é para fixar e garantir que o papel não saia do tecido.” Ao finalizar a ação, perguntei: “Entenderam como é para fazer?” Eles responderam em coro: “Sim.” Aí disse: “Agora vou deixar as sulfites em cima do tecido para que escolham as cores que vão utilizar para escrever as palavras e símbolos que vão recortar.”

C.O: Como de costume, o caos e a agitação da turma se instalaram ao colocar os sulfites na mesa; eles tumultuaram ao pegar os papéis. Respirei fundo para não ficar nervosa e controlar a situação.

Com o caos formado para pegarem os papéis, disse em tom alto: “Chega de tumulto! Agora, sentem-se para recortar as letras.” Olhei no relógio, que marcava mais ou menos 9:50h, e orientei que, ao terminarem o recorte, viessem até a mesa do docente, que eu entregaria os pincéis e a cola no copo descartável conforme a necessidade. Assim, eles foram pegando o material e fazendo a colagem no tecido.

C.O: O envolvimento no processo de colagem no tecido fez com que as crianças ficassem pacíficas. Percebi a felicidade, a sensação de prazer e satisfação na criação em grupo, enquanto as palavras e símbolos iam tomando conta do tecido. Também senti satisfação ao ver o envolvimento deles.

Fui ajudando alguns discentes com dificuldade na parte da colagem, e as colagens começaram a preencher o tecido. Por volta das 10:30h, disse: “Pessoal, temos que ir finalizando para conseguirmos organizar a sala. Comecem recolhendo os papéis recortados do chão.” Pedi à aluna Violeta que recolhesse os pincéis e fosse lavá-los, enquanto eu recolhi os copos descartáveis e joguei no lixo. Dei seguimento dizendo: “Preciso de ajuda para levar o tecido, pessoal.” Um grupo de seis estudantes que estava em volta das carteiras juntas me ajudou a erguer o tecido, e levamos para fora da sala até o pátio, deixando-o secar em cima de uma mureta que se situa em frente ao bloco onde ficam as salas da secretaria, direção e coordenação.

C.O: Achei muito engraçada a empolgação das crianças, que comemoravam freneticamente ao levarmos o tecido juntos, como se aquele tecido fosse uma bandeira de representatividade e resistência da turma. Alguns gritaram: “Viva o 4ºB!” Até fomos repreendidos por uma professora ao passar na frente da sala dela fazendo barulho.

Voltamos para a sala e vi que a Sr^a da Limpeza, estava entregando um pano para o aluno Cravo passar nas carteiras sujas de cola. A aluna Rosa já estava varrendo a sala, então disse em tom alto: “Cada um pegue uma carteira e organize com a cadeira nas fileiras.” Assim, começamos a organizar a sala. Por volta das 10:50h, pedi para eles irem formando a fila no corredor. Neste momento, a aluna Margarida me deu um abraço e disse: “A aula de hoje foi muito boa, prof.”

C.O: Mais uma vez, senti-me satisfeita ao receber aquele abraço e ouvir as palavras da Margarida, principalmente por perceber que o processo das aulas desenvolveu um pouco do senso de colaboração entre os discentes e a autonomia. Cheguei a essa conclusão ao ver a autonomia da Rosa varrendo a sala e do Cravo pegando um pano para limpar as carteiras, sem a necessidade da minha solicitação.

Fomos para o pátio aguardar a inspetora chamar as crianças, que estavam esperando seus responsáveis e as que iam de van. Às 11:10h, foram liberados as crianças que retornavam para casa sozinhas. Em seguida, fui para a sala dos professores organizar meus materiais e, depois, recolhi o tecido e o guardei no meu armário.

Notas de Campo 5 - Aula de Arte 4ºB**Data: 04/10/2024****Horário: 9:10 às 11:10h****Local: Escola Municipal Nagen Jorge Saad****Turma: 4ºB****Alunos(as) matriculados: 35****Alunos(as) frequentes no dia: 16****Professora/ pesquisadora: Fabíola dos Santos Lima****Descrição do Contexto**

Ambiente: Sala de aula, com uma porta, na parede lateral da porta tem um quadro branco grande fixo na parede, encostada na parede ao fundo próximo ao quadro branco tem uma mesa grande do docente e uma cadeira, a parede ao fundo possui três janelas, a parede à frente a mesma da porta possui duas janelas, de frente para o quadro existem trinta e cinco carteiras e cadeiras, atrás das carteiras e cadeiras dois armários e uma prateleira.

Descrição das Atividades

Dinâmica da Aula: Cheguei à porta da sala por volta das 9h15. Neste dia, fui acompanhada do artista e professor de arte Leonardo Mareco para ministrar uma palestra aos estudantes. Estava vestida com um vestido longo marrom, e uma sandália modelo papete na cor rosa. Mareco usava uma camiseta preta, cujas gola e barras das mangas tinham as cores vermelho, amarelo e verde, além de um bordado com um brasão escrito "Jamaica" e a bandeira do país. Ele também vestia uma calça preta e tênis pretos com detalhes brancos.

C.O.: Antes de entrarmos na sala, observei pela janela da sala a felicidade e euforia das crianças. Alguns disseram: "Olha o artista!". Seus olhares de entusiasmo refletiam a animação com que nos aguardavam.

Entramos na sala, onde, naquele dia, havia poucos estudantes presentes. A Professora Regente, também estava presente na sala, pois havia me cedido sua aula para a palestra.

C.O.: Na semana anterior, conversei com a Professora Regente da turma, solicitando se pudesse me ceder duas de suas aulas para a palestra. Um dos motivos era que o artista escolhido só teria disponibilidade na sexta-feira, e o outro era o fato de eu não estar ministrando aula nesse dia, mas sim em planejamento, o que me permitiria organizar melhor o momento. A professora cedeu os dois últimos tempos da aula de sexta-feira.

Expliquei às crianças que iria ligar o Datashow e o notebook, que já estavam na sala, pois eu os havia deixado lá no terceiro tempo. Pedi que aguardassem um pouco. Peguei uma carteira vazia, posicionei-a próxima à mesa do docente, coloquei o Datashow e o notebook, liguei os aparelhos na extensão e a

extensão na tomada. Conectei meu notebook ao Datashow e inseri o pendrive trazido por Mareco na tentativa de projetar os slides que ele havia preparado. No entanto, as imagens não estavam sendo projetadas. Enquanto eu tentava, sem sucesso, resolver o problema, a Monitora entrou na sala e, percebendo a dificuldade, sugeriu utilizar a TV conectada pelo cabo HDMI ao notebook. Pedi que ela fosse à coordenação buscar o objeto.

Enquanto aguardávamos, apresentei Leonardo Mareco às crianças, explicando que ele era o artista que iria contar um pouco sobre sua vida e obra. Poucos minutos depois, o Coordenador entrou na sala com a TV. Colocamos a TV em cima de duas mesas encostadas no quadro branco, conectei-a à extensão e, com o cabo HDMI, ao notebook. Finalmente, a imagem do slide apareceu na TV. A Monitora, que voltou à sala junto com o Coordenador, sentou-se em uma carteira vazia próxima à porta.

C.O.: Fiquei aliviada pôr a projeção ter funcionado e grata à Monitora, não só por aquele momento, mas por toda a ajuda que me ofereceu durante as aulas anteriores. Em um momento anterior, já havia a convidado para assistir à palestra, e ela se mostrou feliz, expressando curiosidade em conhecer o artista com quem já havíamos trabalhado com as crianças.

Por volta das 9h30, iniciei formalmente a palestra, apresentando novamente o artista à turma e explicando que ele iria falar sobre lambe-lambe, sua obra e ilustrar o conteúdo com slides. Sentei-me atrás da carteira dos últimos discentes, ao lado da janela. Próximo ao quadro, deixei uma cadeira caso Mareco quisesse se sentar, mas ele preferiu ficar em pé, perto do notebook, para passar os slides e ministrar a palestra. Ele começou perguntando à turma: "O que é lambe-lambe?". O aluno Cravo respondeu: "É uma colagem feita a partir da impressão de uma imagem". Mareco confirmou a resposta e continuou explicando, através dos slides, toda a história do lambe-lambe, desde o seu surgimento no século XV com o papel, passando pelo século XIX, quando cartazes começaram a ser colados na França como forma de propaganda, até as décadas de 1960, com a divulgação de cartazes sobre guerras, e a de 1980, com colagens que expressavam revolta contra o sistema e a ditadura.

Ele citou artistas representativos do lambe-lambe, como Obey, de Nova York, que faz lambes com frases. Também falou sobre Alberto Pereira, mostrando uma das obras do artista em grande escala. Neste momento, lembrou que eu havia comentado com ele que já havíamos trabalhado sobre esse artista, e perguntou às crianças onde aquela obra havia sido feita. A aluna Rosa respondeu: "No chão". Mareco então mostrou outros artistas que fazem obras interagindo com a arquitetura e também lambes feitos com imagens pintadas à mão. Neste momento, a Professora Regente perguntou: "Primeiro é feita a pintura no papel?". Mareco respondeu: "Sim", explicando que o lambe-lambe pode ser feito em diversos tipos de papel, e que quanto mais fino o papel,

melhor ele adere à superfície. Ele deu exemplos mostrando lambes feitos com papel reciclável, imagens fotográficas e criações em arte digital no computador. Ele citou outros artistas, como Silvana Mendes, que aborda temas relacionados à negritude e à escravidão, além de alguns lambes abstratos.

Na sequência, Mareco começou a mostrar artistas da cidade de Campo Grande. Ele perguntou se as crianças já haviam visto lambes **pelas ruas da cidade**. Os discentes Crisântemo e Margarida disseram que sim. Mareco então mostrou uma obra de um artista que faz uma homenagem à violeira Helena Meirelles. Nesse momento, perguntei a Mareco se uma obra que vejo na Av. Gunter Hans, representando um boxeador, também era do mesmo artista.

C.O.: Minha percepção de que a obra na Av. Gunter Hans era do mesmo artista que representou Helena Meirelles veio pela semelhança estética entre elas. Notei que o artista utiliza letras ao fundo das imagens, além de uma paleta de cores parecida.

Mareco confirmou que sim. Ele também explicou às crianças sobre o desapego que os artistas de lambe-lambe precisam ter, já que as obras podem ser rasgadas pelas pessoas que passam nas ruas. Ele mostrou o trabalho do artista Fabinho, que utiliza arte digital, e também falou sobre a representatividade feminina no lambe-lambe em nossa cidade, apresentando obras das artistas Thalita Nogueira e Erika Pedraza.

C.O.: Fiquei muito satisfeita com aquela aula rica e detalhada que Mareco ministrou, pois complementou o que eu havia trabalhado com os discentes sobre a técnica do lambe-lambe.

Na sequência, Mareco fez um histórico de suas obras, mostrando o primeiro lambe-lambe que fez em 2017, enquanto estudava Artes Visuais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Ele contou que o que o motivou a utilizar a técnica foi sua dificuldade em manusear o spray para grafite e as possibilidades que o lambe-lambe oferece, como a repetição de imagens e a exploração dos espaços urbanos. Mostrou uma obra sua no córrego próximo ao Shopping Campo Grande, onde representa um polvo que parece sair da água. As crianças Rosa e Crisântemo comentaram que o polvo parecia estar carregando lixo. Mareco explicou que, em 2022, fez outra intervenção no córrego, desta vez com a imagem de uma criança tomando banho, como se a água fosse limpa. Ele destacou mais uma vez como a técnica permite explorar a arquitetura urbana.

Em seguida, mostrou uma de suas obras perto do Terminal Bandeirantes, que explora o equilíbrio entre emoção e razão. Nesse momento, a Monitora comentou: "Eu tenho uma foto dessa obra". Depois, Mareco apresentou uma obra em que trabalhou a sensação de tridimensionalidade e outras obras onde usou a pandemia como tema, no bairro Cophavila. Mareco perguntou: "Quando foi a pandemia?", e eu respondi: "Em 2020". Ele então comentou: "Como foi difícil a pandemia", e relatou às crianças a necessidade de continuar fazendo

arte durante aquele período. Mostrou uma obra em que reproduziu a imagem de um homem com um estilingue jogando o vírus da COVID-19 e explicou que essa obra ficou bastante conhecida, chegando a sair em um jornal eletrônico da cidade. Também mostrou outra obra em que utilizou a imagem de um atleta de esgrima, substituindo a espada por uma seringa que seria a vacina contra a Covid-19, com o intuito de simbolizar o combate ao vírus. Em outra obra, Mareco retratou um indígena que, no lugar da flecha, segurava uma seringa, representando uma vacina.

A Professora Regente perguntou: "Quanto tempo dura uma obra?". Mareco respondeu: "Mais de anos", e explicou que isso depende também da ação do tempo sobre o material.

O artista continuou mostrando suas obras, incluindo uma de grande proporção, feita no chão de uma passarela, com a imagem de uma criança que parece tentar pegar as pessoas que passam por ali. Ele falou sobre a possibilidade de interação das pessoas com a obra e também sobre a comercialização de lambe-lambes, mostrando uma obra que realizou em um mercado. Mareco contou sobre seu trabalho como professor em oficinas em escolas, intituladas "Olhares Protagonistas", nas quais ele registra o rosto dos estudantes por meio de fotos e cria uma arte que é colada no muro da escola. Em seguida, mostrou um grande mural que fez para um hospital, e os estudantes Crisântemo e Rosa comentaram que já haviam visto esse mural no centro da cidade.

Mareco também falou sobre obras feitas em comunidades periféricas, mostrando uma realizada no Rio de Janeiro e outra na comunidade "Só por Deus", aqui na cidade. Ele mencionou sua participação na "Cufa – Central Única das Favelas", uma organização não governamental brasileira que atua nos âmbitos político, social, esportivo e cultural. Mareco realizou oficinas em escolas do interior do estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de criar lambes com os alunos e as alunas. Ao final, ele apresentou um slide com perguntas que costuma se fazer antes de criar uma obra de arte: "O que vou fazer?", "Porque farei isso?", "Quem é o público?", e "Como farei para o trabalho ter visibilidade?". Após explicar essas questões, finalizou os slides com uma imagem com a palavra "Obrigado", e todos aplaudiram.

C.O.: Senti uma grande gratidão por Mareco, e pela reação das crianças, percebi o quão valioso foi aquele momento, com os aplausos ao final.

Já eram por volta das 10h10min quando me levantei, fui até Mareco e disse aos discentes: "Agora vocês poderão fazer perguntas ao artista". Sentei-me em uma cadeira à frente da mesa do docente, e Mareco se acomodou na cadeira que havia deixado entre a mesa e as carteiras, onde estava a TV, de frente para os estudantes. Orientei que levantassem a mão antes de fazerem suas perguntas, e as perguntas começaram.

Cravo perguntou: "Em qual estado você nasceu?" Mareco respondeu: "No estado de São Paulo", explicando também que veio para Campo Grande muito

pequeno e, por ter crescido aqui, se considerava campograndense. Rosa perguntou: "Qual é sua arte favorita?" Mareco respondeu que depende e que há várias que ele gosta. Crisântemo perguntou: "Qual arte você acha mais alegre?" Mareco respondeu que a obra que fez em frente ao hospital, pois trouxe alegria às pessoas doentes que passavam por ali. Tulipa perguntou: "Com quantos anos você começou a fazer lambe-lambe?" Mareco respondeu: "Com dezoito anos, mas faço arte desde criança". Margarida perguntou: "Qual foi a arte mais difícil que você fez?". Mareco respondeu que são aquelas de grandes dimensões, que exigem o uso de andaimes.

A Monitora perguntou: "Você trabalha com outro tipo de arte além do lambe-lambe?" Mareco respondeu: "Sim, também trabalho com arte digital e pintura". Tulipa perguntou novamente: "Quantos anos você tem?" Mareco respondeu: "Tenho vinte e sete anos". Margarida perguntou novamente: "Antes de fazer o lambe-lambe, você precisa analisar a parede?" Mareco explicou que sim, e que quanto mais lisa a parede, melhor é a aderência do papel. Crisântemo perguntou novamente: "Você já se sentiu triste fazendo arte?" Mareco explicou que sim, e que a arte serve justamente para expressar sentimentos. Margarida perguntou: "Qual foi a arte mais rápida que você fez?" Mareco explicou que, quanto menor a imagem, mais rápida é a execução. Girassol perguntou: "Você já fez arte em algum prédio?" Mareco respondeu que não, mas manifestou muita vontade de fazer, explicando que obras em prédios trazem reconhecimento e visibilidade ao artista.

Eu perguntei: "Por que você faz crianças mascaradas na série *Fé nas Crianças Pretas*?" Mareco explicou que aquelas crianças usam máscaras e bandeiras porque simbolizam militantes lutando por seus direitos, representando artistas marginalizados. A aluna Girassol perguntou novamente: "Você já fez arte de alguém da sua família?" Mareco respondeu: "Não". Então, intervi e disse: "Sim, você fez a da sua mãe". Mareco, então, lembrou e contou às crianças que fez um lambe-lambe em homenagem à sua mãe no Dia das Mães.

C.O.: Quando mencionei a obra da mãe de Mareco, foi um momento muito engraçado. O artista sorriu, surpreso com meu conhecimento sobre sua obra. Isso se deu porque fiz uma pesquisa aprofundada sobre ele para incluí-lo como uma das referências no meu projeto de pesquisa.

A aluna Margarida perguntou novamente: "Teve alguma arte que você não gostou?" Mareco explicou que são aquelas que ele ainda não conseguiu realizar. Cravo perguntou mais uma vez: "Com quantos anos você começou a fazer arte?", Mareco respondeu: "Com dez anos". A Professora Regente perguntou: "Precisa de autorização para fazer os lambes?" Mareco explicou que sim, e que às vezes a prefeitura financia o trabalho. Quando não há autorização, ele usa paredes degradadas ou locais que não danifiquem o patrimônio. Margarida perguntou: "Você já fez alguma arte com seu rosto?" Mareco disse que uma de suas obras mostradas nos slides usou seu rosto,

porém descaracterizado digitalmente. Cravo perguntou: "Qual foi a arte sua que mais estragaram?" Mareco respondeu que, geralmente, são as de cunho político, que acabam sendo rasgadas por pessoas que discordam da mensagem.

Eu perguntei: "Por que você usa imagens de crianças negras em algumas obras?" Mareco respondeu que essas crianças o representam, falam sobre sua infância e como ele gostaria de ter voz como adulto. Girassol perguntou mais uma vez: "Quando foi sua primeira arte?" Mareco disse não lembrar exatamente, mas que foi feita com spray há muito tempo. Cravo perguntou novamente: "Qual sua arte mais conhecida?" Mareco respondeu que uma de suas obras mais conhecidas é a do estilingue com a COVID, pois a foto da obra ganhou um concurso e foi divulgada em um jornal eletrônico da cidade. Margarida perguntou: "E qual é a menos conhecida?". Mareco explicou que são as feitas em lugares mais escondidos. Girassol perguntou: "Você tem arte na sua casa?". Mareco respondeu: "Sim, muitas", explicando que costuma fazer muitas artes em casa como teste. Neste momento, eu disse: "Pessoal, vamos finalizar as perguntas porque o tempo da aula está acabando."

Tulipa fez a última pergunta: "**Aquele menino da obra** do trono que a professora mostrou era você?". Mareco disse que não, explicando que o menino representa todas as crianças negras e a população negra, lutando contra o preconceito.

Neste momento, desliguei a TV e o notebook, retirei da extensão, entreguei o pendrive a Mareco e guardei o meu notebook. Pedi à Monitora que devolvesse a TV e pedi à aluna Margarida que levasse o Datashow para a coordenação. Entreguei a Mareco adesivos com sua arte impressa, que ele distribuiu às crianças, à Professora Regente e à Monitora, que já havia retornado à sala.

C.O.: Em um momento anterior, quando me encontrei e combinei com Mareco sobre a palestra, pedi que me enviasse um arquivo com uma arte digital sua para imprimir como adesivo, que seria distribuído às crianças. A ideia foi excelente, pois elas amaram os adesivos e ficaram muito felizes ao recebê-los.

As crianças queriam autógrafos de Mareco nos adesivos, então pedi que organizassem uma fila próxima à mesa do docente. O artista assinou os adesivos de cada criança, incluindo da Professora Regente, da Monitora, e também um para mim. Finalizei a aula tirando fotos do artista com as crianças que pediram. A aluna Margarida fez um retrato de Mareco e o entregou a ele, e a aluna Rosa escreveu uma cartinha de agradecimento, que Mareco recebeu com um abraço.

C.O.: Fiquei muito feliz e satisfeita com este momento da intervenção. A colaboração e participação ativa das crianças, bem como a felicidade de Mareco pelo reconhecimento de sua obra e pelo convite, fizeram deste um momento único. A Professora Regente também demonstrou sua gratidão por aquele momento em sua aula.

Por volta das 10h55, avisei as crianças que já estávamos de saída. Despedi-me delas e da Professora Regente, e Mareco também agradeceu a todos pela atenção, participação e carinho recebido. Às 11h, saímos da sala em direção à sala dos professores.

C.O.: Foi um encerramento muito significativo da palestra com Leonardo Mareco. A interação final com as crianças, os autógrafos e os presentes recebidos certamente reforçaram a conexão entre o artista e os estudantes, deixando uma marca profunda nessa experiência. Parece que o planejamento cuidadoso e a participação ativa das crianças contribuíram para o sucesso do evento, criando um momento inesquecível tanto para elas quanto para mim e para Mareco.

Notas de Campo 6- Aula de Arte 4ºB**Data: 08/10/2024****Horário: 9:10 às 11:10h****Local: Escola Municipal Nagen Jorge Saad****Turma: 4ºB****Alunos(as) matriculados: 35****Alunos(as) frequentes no dia: 33****Professora/ pesquisadora: Fabíola dos Santos Lima****Descrição do Contexto**

Ambiente: Sala de aula, com uma porta, na parede lateral da porta tem um quadro branco grande fixo na parede, encostada na parede ao fundo próximo ao quadro branco tem uma mesa grande do docente e uma cadeira, a parede ao fundo possui três janelas, a parede à frente a mesma da porta possui duas janelas, de frente para o quadro existem trinta e cinco carteiras e cadeiras, atrás das carteiras e cadeiras dois armários e uma prateleira.

Descrição das Atividades

Dinâmica da Aula: Cheguei à porta da sala por volta das 9h15. Esperei a professora de Educação Física sair, me despedi e entrei. Estava vestida com um vestido longo preto de malha, sandálias rasteiras pretas e os cabelos presos com um prendedor de laço de cetim estampado. Carregava uma mochila de rodas preta, uma cesta preta como as de mercado e o tecido de lona com a criação conjunta utilizando a técnica do lambe-lambe. Ao entrar, cumprimentei as crianças com um "bom dia", que responderam: "Bom dia". Fui até a mesa do docente, coloquei a mochila ao lado da mesa, a cesta embaixo, próxima à janela, e abri o tecido que estava dobrado sobre a mesa.

C.O.: Aquele dia estava tranquila e aliviada, pois seria o dia de concluir a intervenção. Refletia sobre todas as dificuldades enfrentadas até aquele ponto.

Fui até o quadro branco e expliquei aos estudantes que finalizaríamos a intervenção naquele dia. A aluna Girassol disse: "Que pena, professora."

C.O.: Apesar das dificuldades, principalmente com a indisciplina da turma, percebi pelos olhares e murmúrios das crianças que estavam tristes com o fim das aulas. Isso me mostrou a importância que esses encontros tiveram para eles.

Chamei os discentes Rosa, Girassol, Jasmim, Crisântemo e Begônia até a mesa do docente e expliquei que algumas palavras que haviam escrito em papéis e colados no tecido de lona ficaram muito apagadas, depois de secarem. Dei uma caneta permanente para que reescrevessem as palavras, um de cada vez foram reforçando a escrita. Depois de reescreverem, pedi que segurassem o tecido próximo ao quadro para tirar algumas fotos. O aluno

Cacto se agachou para participar e Cravo comentou: "Ficou muito legal nosso painel, prof."

Dobrei o tecido e pedi as crianças que se sentassem. Expliquei que falaria sobre como seria o fechamento da intervenção. Era por volta de 9h40. Peguei meu estojo e escrevi no quadro a data, a área do conhecimento e a frase: "Por que o projeto foi importante?". Rosa perguntou: "Precisa copiar, professora?", ao que respondi: "Calma, vou explicar".

Pedi que Girassol distribuisse folhas pautadas em tamanho A5 e que Cacto entregasse folhas em branco do mesmo tamanho. Expliquei que escreveriam um pequeno texto ou frase sobre a importância dos cinco encontros que tivemos e também fizessem um desenho ilustrando algum momento especial ou uma obra que estudamos no percurso. Girassol perguntou: "Precisa colocar o nome, professora?" e respondi que não, o importante era o conteúdo. Orquídea perguntou: "Posso copiar o cabeçalho como está no quadro, prof?", e eu disse que sim. Begônia pediu que eu explicasse novamente, e o fiz. Eram cerca de 10h e os estudantes começaram a atividade.

C.O.: Notei o esforço dos estudantes em descrever a impressão dos encontros. Muitos vieram até mim para mostrar o que estavam escrevendo. Fiquei ciente de que muitos ainda têm dificuldades com a escrita, mesmo estando no 4º ano.

Por volta de 10h30, começaram a entregar seus textos e desenhos. Grampeie as folhas juntando o texto e desenho de cada discente e orientei que quem terminasse poderia desenhar nos cadernos. Às 10h45, pedi que todos entregassem as folhas para que eu as grampeasse e comesçassem a organizar seus materiais.

C.O.: Ao ler rapidamente o que escreveram, senti uma grande satisfação. Mesmo com poucas palavras e desenhos simples, senti que cumpri meu dever ao longo dos seis encontros da intervenção.

Aproveitei para entregar os adesivos com a arte de Leonardo Mareco para as crianças que haviam faltado no dia da palestra com o artista.

C.O.: Pelo olhar de alegria das crianças, percebi que adoraram o adesivo. Observei que alguns colaram nos seus materiais escolares e até em suas garrafas de água. o uso imediato dos adesivos indicou um envolvimento delas com a intervenção indo além do conteúdo formal, criando uma conexão afetiva e visual.

Às 10h55, pedi que Margarida levasse a minha cesta de materiais para a sala dos professores e que Girassol levasse o tecido de lona. Quando as discentes voltaram, por volta de 11h, organizei a fila no corredor para irmos ao pátio, onde aguardamos a inspetora chamar as crianças que iam de van. Às 11h10, liberei os que iam sozinhos para casa e, então, fui para a sala dos professores organizar meus materiais.